



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



**CURE**  
Centro Universitario  
Regional del Este



**isef**  
Instituto Superior  
de Educación Física  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**

**CENTRO UNIVERSITARIO DE LA REGIÓN ESTE**

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**- MALDONADO, Alberto Langlade -**

**- Seminario Prácticas Corporales**

**Sentidos y prácticas de la Educación Física en 9° grado.**

**Autores:**

**-Juan Goncalvez -**

**-Raissa Guerra-**

**Tutor:**

**-Marcela Oroño**

**Maldonado, Uruguay, 2024.**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Justificación.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Problema de investigación.....</b>	<b>8</b>
<b>4. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>8</b>
4.1 Objetivo general.....	8
4.2 Objetivos específicos.....	8
<b>5. Antecedentes.....</b>	<b>9</b>
<b>6. Marco teórico conceptual.....</b>	<b>13</b>
6.1. La enseñanza y sus prácticas asociadas. El caso de la educación física.....	13
6.2. Enseñanza.....	14
6.3. Enseñanza de la educación física.....	17
6.4. Prácticas asociadas.....	24
6.4.1. Planificación.....	24
6.4.2. Evaluación.....	29
6.4.3. Metodología.....	31
<b>7. Currículum.....</b>	<b>34</b>
7.1. Breve reseña histórica.....	34
7.2. Niveles de concreción curricular.....	39
7.3. Perspectivas curriculares, técnica, práctica y crítica dentro del currículum.....	42
7.3.1. Perspectiva técnica.....	42
7.3.2 Perspectiva práctica.....	44
7.3.3 Perspectiva crítica.....	45
<b>8. Metodología de la investigación.....</b>	<b>48</b>
8.1. Herramientas de análisis y recolección de datos:.....	49
<b>9. Análisis.....</b>	<b>50</b>
<b>10. Conclusiones.....</b>	<b>78</b>
<b>11. Proyecciones.....</b>	<b>81</b>
<b>12. Bibliografía.....</b>	<b>83</b>
<b>13. Anexos:.....</b>	<b>87</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

La presente tesina indaga en los sentidos y prácticas que circulan en enseñanza media en torno a la asignatura curricular obligatoria, Educación Física. Se propone discutir sobre ¿por qué y para qué? de las formas y sentidos dada a la asignatura, desde la mirada de los docentes. De este modo, se aborda el vínculo entre los distintos niveles de concreción curricular, especialmente en el tercer nivel, donde se manifiestan las actividades y estrategias de enseñanza, y donde se interrelacionan el currículo prescripto, oculto y nulo. El currículo, como señala Frigeiro (1991), no es un documento neutral, sino que actúa como un filtro a través del cual se organiza el conocimiento y se estructura el pensamiento. Cumple una función política y social, al reflejar las prioridades y necesidades tanto del sistema educativo como de los actores que participan en él. En este contexto, los docentes de Educación Física cobran relevancia, ya que son quienes le otorgan sentido a la disciplina a través de sus prácticas, las cuales son producto de construcciones históricas, culturales y sociales, sostenidas por posicionamientos epistémicos, didácticos y pedagógicos.

Esta investigación surge a partir de la reflexión sobre las prácticas docentes y la implementación de la asignatura en la enseñanza media. Se plantea la pregunta problema: ¿Cuáles son los sentidos y prácticas en la enseñanza de la Educación Física en adolescentes de 9° grado? Se busca analizar cómo se desarrolla la Educación Física en la enseñanza media, comparando el ámbito público y el privado. Para ello, se adopta una metodología cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes descriptivas en dos centros de enseñanza media. Este enfoque permitirá dar cuenta de las miradas que tienen los docentes sobre la enseñanza de la Educación Física y sus prácticas asociadas, como la planificación, la metodología y la evaluación.

La investigación busco comprender los sentidos y prácticas que se le otorgan a la Educación Física, considerando que la enseñanza implica cuestionar y reflexionar sobre los propósitos, los contenidos y la metodología que la guían. En el caso de la Educación Física, estos

elementos adquieren un significado especial debido a su estrecha relación con los valores sociales y culturales de la comunidad. Comprender los sentidos y prácticas asociados a esta asignatura permite identificar no sólo qué se enseña y cómo, sino también por qué se realiza de determinada manera, en función de un proyecto político-social que involucra a docentes, instituciones y el propio sistema educativo del país. En síntesis, esta tesina pretende aportar una mirada profunda sobre la Educación Física en la enseñanza media, analizando tanto las prácticas como los sentidos que le atribuyen los docentes y cómo estos se relacionan con el currículo prescrito y las particularidades de cada contexto educativo.

## 2. Justificación

La investigación que aquí se presenta surgió a partir de un conjunto de reflexiones e interrogantes planteadas durante la cursada de la materia Práctica Profesional 1, en la que, como grupo, se llevó a cabo un primer acercamiento al ámbito educativo a nivel liceal. En este contexto, se observó una baja asistencia por parte de los estudiantes, lo que provocó un cuestionamiento fundamental: ¿Se debe esto a una falta de interés del alumnado hacia la materia? De ser así, ¿a qué se puede atribuir? ¿Se trata de un envejecimiento del conocimiento, ya sea moral o biológico, como plantea Chevillard (1998)? ¿O es un problema relacionado con la implementación de la asignatura? Así, surgió la pregunta problema de esta investigación: ¿Cuáles son los sentidos y prácticas en la enseñanza de la Educación Física en adolescentes de 9° grado?

Es en este marco que se entiende que los docentes de Educación Física son quienes le otorgan sentido a la disciplina a través de sus prácticas, las cuales son producto de construcciones históricas, culturales y sociales, sostenidas por posicionamientos epistémicos, didácticos y pedagógicos. Por estas razones, se procederá a describir el currículum, donde se podrán observar los sentidos que se buscan construir y transmitir a la sociedad, cargados de valores e ideologías, siendo una construcción histórica, cultural y social en términos académicos y políticos. En este sentido Frigerio (1991) menciona que:

El currículum responde a necesidades propias del sistema y de sus actores, hacia los que cumple una función organizadora y estructurante, es decir supone un cerco de organización, información y conocimiento a través del cual establece una estructura de sentido y un sistema de pensamiento. (p 25)

Es en este sentido, es importante destacar que el currículum, como señala el autor, no es un documento neutral, sino que actúa como un filtro a través del cual se organiza el conocimiento y se estructura el pensamiento. En este sentido, el currículum cumple una función

política y social, al reflejar las prioridades y necesidades tanto del sistema educativo como de los actores que participan en él. Esto resalta la responsabilidad de los docentes de **educación física**, quienes son los encargados de dar sentido y vida a los lineamientos curriculares a través de su práctica diaria. Por tanto el currículum no es simplemente un conjunto de contenidos, sino un espacio de construcción ideológica y cultural que responde a un contexto histórico particular. Desde esta perspectiva, la reciente reforma educativa en Uruguay en 2023 adquiere una relevancia especial, ya que implica un cambio profundo, no en los contenidos que se enseñan, sino también en la forma en que se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta reforma ha pasado de un modelo que, en los niveles de educación inicial, primaria, media básica y superior, estaba centrado en la enseñanza de contenidos, a un modelo competencial centrado en el aprendizaje. Este cambio ha generado tensiones en todo el campo educativo, ya que transforma tanto los contenidos como las formas, es decir, para qué, por qué y cómo se enseña. Sin embargo, este nuevo modelo competencial, que está siendo implementado, aún no ha sido evaluado de manera formal, lo que abre la posibilidad de que investigaciones como esta puedan aportar insumos valiosos, con las limitaciones propias del caso.

La reforma que comenzó a implementarse en marzo del 2023, en búsqueda de una transformación en la estructura educativa, mediante cambios tanto en Educación Inicial (consta de tres a cinco años), como en primero y segundo de Primaria, en séptimo, octavo y noveno (primero, segundo y tercero de secundaria). Una de las particularidades y cambios que hacen a esta reforma, es el cambio en la estructura curricular ya que los planes se dividen en tramos y ciclos, cuando antes estos eran por años, buscando con esto que el tránsito por los diferentes tramos y ciclos sea acompañado por los docentes y las asignaturas de forma más homogénea y no tan compartimentada como sucedía en los años anteriores. La flexibilidad en la enseñanza y la toma en cuenta de los diferentes ritmos de aprendizajes del alumnado hace que esta reforma tenga un enfoque de inclusión y centralización en cada alumno y su proceso, también se encuentra un enfoque en la educación por competencias con su nexo en el desarrollo integral del estudiante y los aprendizajes que podrán trasladar a la esfera social ya que están vinculados entre sí, la flexibilidad que se da en secundaria de cambio de trayecto el cual podrán realizar los alumnos sin tener que retroceder en la formación. Es así, que la asignatura Educación Física no queda por fuera de esta reforma y en cierta forma pretende que se adapte a las nuevas metodologías de enseñanza pudiendo centrarse desde el enfoque en competencias, en el

desarrollo tanto de habilidades físicas como sociales donde con diferentes metodologías los docentes promueven el trabajo en equipo y la cooperación, como también la integración o colaboración con otras materias buscando con esto una mayor integración de la asignatura a la malla curricular. Si bien esta implementación de la reforma ya está circulando en el territorio Nacional, se ha enfrentado a críticas y resistencia de parte de los docentes, dado que todavía existen varias aristas abiertas en cuanto a la falta de claridad en los objetos de enseñanza, si realmente se logra abordar las necesidades de los alumnos y cómo se realizarán las diferentes transformaciones en las prácticas concretas.

En este contexto de transformación educativa, es importante considerar cómo estos cambios en la estructura curricular se materializan en diferentes niveles de concreción. Mientras que la reforma introduce flexibilidad en los tramos y ciclos, promoviendo una educación más inclusiva y centrada en el desarrollo integral del estudiante, los distintos niveles de concreción curricular establecen cómo estas intenciones se adaptan y aplican en la práctica. Así, el currículo prescrito, que rige a nivel nacional, determina los fines y normas comunes para todas las instituciones, mientras que a nivel institucional y de aula, se dan adaptaciones que responden al contexto específico de cada centro educativo y a la interpretación docente. Surge entonces la interrogante sobre si las instituciones públicas y privadas realizan los mismos recortes curriculares, y si los docentes otorgan un sentido similar a su práctica de la enseñanza de la Educación Física dentro de este nuevo marco reformista.

La investigación sobre la concreción curricular en el nivel secundario, y más específicamente en el 9° grado, es fundamental para comprender la dinámica entre el currículo prescrito y las prácticas de enseñanza concretas, en el aula. Al enfocarse en el tercer nivel de concreción curricular, se buscó entender cómo los docentes interpretan el currículo, y cómo esto afecta la experiencia educativa de los alumnos. La distancia entre la teoría y la práctica puede revelar discrepancias significativas que afectan la calidad y relevancia de la educación. Los hallazgos podrían ser cruciales para reconfigurar las prácticas pedagógicas y actualizar el plan de estudios, posibilitando que la educación secundaria se contextualice junto con los valores y desafíos contemporáneos. Por último, el análisis de las entrevistas junto con las observaciones no participante permitirá dar cuenta de las miradas que tienen los docentes sobre la enseñanza de la **educación física** y sus prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación).

Proporcionando una visión valiosa sobre las metodologías predominantes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

### 3. Problema de investigación

¿Cuáles son los sentidos y las prácticas en la enseñanza de la Educación Física para adolescentes de 9° grado en los liceos de Maldonado, tanto en el ámbito educativo formal público como privado?

### 4. Objetivos de la investigación

#### 4.1 Objetivo general

Comprender los sentidos y prácticas que se le otorgan a la educación física para 9° grado desde las perspectivas docentes

#### 4.2 Objetivos específicos

- 1) Describir los sentidos asignados a la educación física para 9° grado en enseñanza media.
- 2) Describir los sentidos en las prácticas asignados a la educación física para 9° grado enseñanza media.
- 3) Analizar los sentidos y prácticas asignados a la educación física de 9° grado en la institución pública con los sentidos asignados en la institución privada.

## 5. Antecedentes

A continuación, se presentan algunos trabajos anteriores que abordan temáticas afines a esta investigación.

El primer antecedente corresponde a una tesis de grado realizada por Castro et al.,2021, la cual se evoca a indagar en los sentidos de la enseñanza del deporte en la educación media, contrastando entre el ámbito público y privado desde la perspectiva de los docentes. Esta investigación, de carácter cualitativo, parte de la premisa de que la enseñanza de la educación física en los liceos se encuentra deportivizada. Es en este sentido, que los autores indagan en las instituciones sobre el porqué y para que de la enseñanza deportiva. Teniendo por objetivo determinar si lo que se enseña está alineado con lo prescripto en los planes de estudio o si existe una transformación significativa por parte de los docentes, lo cual podría generar una ruptura entre el saber académico y lo efectivamente enseñado.

Además, la tesis explora si los sentidos atribuidos a la enseñanza del deporte difieren entre los docentes del sector público y los del privado. A continuación, se presenta un fragmento de las conclusiones, que resulta pertinente para la investigación en curso:

Cuando los docentes son indagados en relación con las concepciones generales asignadas al deporte, no existen grandes diferencias en los elementos que lo constituyen (...). Por otra parte, podemos decir que la enseñanza del deporte no está tan condicionada por las concepciones de los docentes, ya que las expresiones y la forma en que describen sus prácticas son similares. Sin embargo, son las condiciones estructurales asociadas a la infraestructura y los recursos las principales limitantes que terminan condicionando lo que se enseña. No obstante, se observa a nivel general que el deporte como objeto de enseñanza no logra superar la educación "sobre el movimiento" asociada a la técnica, la táctica y el reglamento. Por momentos, en ambas instituciones, los profesores ponen al deporte y a la educación física en general al servicio de otros objetivos, cayendo en la categoría de educar "a través del movimiento", donde la importancia radica en los valores

que se quieren transmitir o en la salud que podría derivarse de la práctica, relegando al deporte como objeto principal. (Castro, et al., 2021, p 33)

Por último, los autores señalan que si lo que condiciona la enseñanza es exclusivamente la calidad de la infraestructura, como tener una mejor o peor cancha, los sentidos atribuidos pasarán esencialmente por la formación de los mejores o peores jugadores, algo que dista considerablemente de la formación de ciudadanos capaces de convivir en una cultura que produce, consume y es construida por el deporte. Es importante tener en cuenta la salvedad planteada por los autores sobre las limitaciones de su investigación. Al analizar dos realidades concretas bajo un recorte teórico específico, es imposible generalizar los hallazgos. Sin embargo, este estudio resulta valioso para reflexionar sobre los sentidos que los docentes asignan tanto a la enseñanza del deporte como a la educación física en su conjunto.

Este antecedente aporta significativamente a la presente investigación proporcionando conclusiones que permiten reflexionar sobre cómo las concepciones docentes influyen en la enseñanza del deporte. Además, plantea cuestiones relevantes sobre la coherencia entre lo prescrito y lo enseñado, así como el riesgo de priorizar aspectos técnicos o extrínsecos al deporte por sobre su valor intrínseco como objeto de enseñanza. Estas ideas resultan fundamentales para comprender y analizar los sentidos atribuidos por los docentes en el nivel secundario, enriqueciendo el análisis crítico de las prácticas educativas en este contexto.

El segundo antecedente corresponde a una investigación de maestría realizada por De los Santos (2020), titulada *La práctica reflexiva como forma de enseñanza de la Educación Física en las Escuelas de Primaria*. Este trabajo se plantea como un proyecto colaborativo con un grupo de docentes de educación física de primaria del Departamento de Maldonado, centrado en repensar sus prácticas mediante una investigación-acción. La investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué características deben tener las prácticas de enseñanza de la educación física para generar una transformación de las prácticas dominantes inscritas en el paradigma tradicional? De los Santos (2020) anticipa que: (...) los profesores de educación física, en su gran mayoría, se posicionan en un paradigma de corte tradicional, siendo, frecuentemente, reproductores de sus propias prácticas de trayectoria y formación (p. 2). Para este autor, el rol del docente debe ir más allá de esta reproducción y orientarse hacia una enseñanza crítica de la educación física, en la cual:

(...) la intencionalidad del cambio deberá preponderar la determinación del docente como sujeto crítico, dispuesto a reconstruir su acción práctica. Esta acción tendrá una implicancia social, política y cultural directa sobre los estudiantes. En el trabajo con los docentes, se pretende otorgar un sentido diferente a la enseñanza, entendiéndose no como un hecho social neutro, sino como un suceso político que refleja, en la práctica, el posicionamiento del docente frente a sus consignas personales, histórico-culturales. (...) Tomando al docente como un sujeto pensante, contextualizado, sensible al entorno, consciente de su acción política y cultural, cuyo fin último sea la transformación de sus prácticas para que estas tengan relevancia social y cultural (De los Santos, 2020, p 5).

Por ello, el autor enfatiza la necesidad de llevar esta transformación al “aula”, ya que es el espacio donde todo se pone en juego. De los Santos (2020) sostiene que es fundamental que el docente transforme el currículo prescripto en función del contexto en el que trabaja. Sin embargo, advierte que si dicha transformación se aleja demasiado de lo prescrito, convirtiéndose en algo completamente distinto, se corre el riesgo de caer en un envejecimiento moral y/o biológico, como se mencionó anteriormente en la justificación. Resultando este antecedente relevante para la presente investigación ya que aporta una perspectiva crítica sobre la necesidad de transformar las prácticas docentes y cuestionar los paradigmas tradicionales, destacando el rol del docente como agente de cambio, de transmisor y generador de cultura, pero que sin embargo tiende a reproducir y enseñar a como se le fue enseñado, no respetando el contexto ni la época. Asimismo, permite reflexionar sobre la importancia de adaptar el currículo prescripto al contexto específico, a la práctica sin deformarlo, lo cual es un desafío constante en la enseñanza de la educación física. Estas ideas ofrecen un marco teórico y metodológico valioso para analizar los sentidos que los docentes atribuyen a sus prácticas en el nivel de secundaria.

El tercer antecedente corresponde a una tesis de grado que analiza las reformas curriculares de la educación física en Uruguay, específicamente el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) de 2008 y la Educación Básica Integrada (EBI) de 2023. Este análisis proporciona un contexto histórico y normativo crucial para entender las transformaciones en la enseñanza del deporte, cuestionando el modelo competencial al señalar que este puede desvalorizar tanto el saber cómo el deporte (Corez 2024).

Corez, 2024, ofrece un marco teórico y una metodología investigativa que resulta particularmente útil para esta investigación, al permitir examinar los efectos del modelo

competencial en la práctica docente. En relación con las tensiones entre lo prescrito y lo que se termina llevando a cabo, se evidencia una discrepancia significativa entre lo que se establece en el currículum y lo que sucede en la práctica educativa. Asimismo, se identifican contradicciones y ambigüedades en el nuevo plan de estudios, como la inclusión de la "conciencia corporal" como contenido, sin una definición clara que facilite su implementación. Las entrevistas realizadas en el marco de este análisis revelan posturas contrapuestas entre los docentes sobre el nuevo programa. Algunos destacan aspectos positivos, como la mayor claridad en los objetivos, mientras que otros critican la falta de capacitación y la imposición de un modelo competencial.

Este antecedente resulta particularmente relevante para la presente investigación, ya que proporciona un marco para comprender las tensiones entre la teoría y la práctica en la enseñanza del deporte para el contexto uruguayo y como las reformas curriculares recientes están enfrentando problemas de implementación por parte de los docentes debido a que fue algo impuesto y sin capacitación previa. En este sentido, este antecedente contribuye significativamente al análisis de los sentidos atribuidos por los docentes a sus prácticas y al impacto de las reformas en la enseñanza de la educación física.

## 6. Marco teórico conceptual

### 6.1. La enseñanza y sus prácticas asociadas. El caso de la educación física

Reflexionar sobre la enseñanza implica cuestionar profundamente el propósito, los contenidos y la metodología que la guían, y en el caso de la Educación Física, estos elementos cobran un sentido especial debido a su estrecha relación con los valores sociales y culturales de la comunidad. Comprender los sentidos y prácticas asociados a esta asignatura permite identificar no sólo qué se enseña y cómo, sino también por qué se realiza de determinada manera, en función de un proyecto político-social que involucra a docentes, instituciones y el propio sistema educativo del país. Siendo imprescindible a la hora de pensar en el qué, para qué y cómo enseñar, remitirse a los sentidos y prácticas asignados a la asignatura educación física, que está íntimamente relacionado con el proyecto político social, no solo del docente sino de la institución y del país, es así que los sentidos son entendidos como aquellos supuestos que les hace preguntarse a los docentes por las justificaciones de la educación física, según Kopelovich (2017) “ su accionar cotidiano en la institución educativa y reconocerse como tales. Es decir, abordamos la dimensión subjetiva de la enseñanza de esta materia, en las concepciones y formas de entender su labor por parte de los docentes.” (p 18). Mientras que las prácticas son las representaciones de los sentidos, es como habitan esos espacios (alumnos, docentes, institución), lo cual se ejemplifica con la concepción de habitus que trae este mismo autor el cual lo entiende :

como un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. No se trata simplemente de las acciones de los individuos sino además su trasfondo, es decir, que las prácticas incluyen en su definición el por qué y el para qué (histórico) de éstas. (Kopelovich, 2017, p 16)

En este sentido, la noción de habitus aporta una comprensión integral de las prácticas al reconocerlas no solo como acciones individuales, sino como expresiones históricamente construidas que reflejan y perpetúan sentidos culturales y sociales. Esto

permite analizar cómo los distintos actores (alumnos, docentes, instituciones) no solo habitan los espacios educativos, sino también cómo los significan y los transforman.

En síntesis se puede decir que los supuestos de base permitirá poner en texto un recorte del mundo entorno a la enseñanza, la enseñanza de la educación física y sus prácticas asociadas, en este mismo orden se irán desarrollando los conceptos a lo largo de este apartado que permitirá de alguna manera dilucidar la mirada del mundo que tienen los docentes, los alumnos, la institución, el estado, en torno al porqué y para que de la educación física en la escuela desde una mirada socio-cultural-histórica situada.

## 6.2.Enseñanza

La enseñanza ha sido objeto de estudio y reflexión a lo largo de la historia y lo sigue siendo, evolucionando en función de las necesidades sociales y educativas de la época. Por lo tanto, antes de llegar a hablar de un concepto elaborado sobre enseñanza que responda a una sociedad y momento específico, se comienza por elaborar un concepto genérico que permita comprender a grandes rasgos que se está queriendo decir cuando se habla de enseñanza. Fenstermacher (1989) elabora este concepto respondiendo a la pregunta de: ¿Qué debe de haber en esta actividad para que se llame enseñanza? Lo primero que se puede extraer de la propia pregunta es que es una actividad, por tanto a la hora de pensar el término se pueden imaginar distintas situaciones como por ejemplo; una madre o un padre enseñándole a andar en bici a sus hijos, a cocinar, a caminar, o un niño que le enseña a otro a jugar al fútbol, etc. En cualquier caso, lo primero que se puede ver, que tienen en común todas estas situaciones es que al menos deben de haber dos personas involucradas y segundo que una “sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra. Es decir, la persona en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir aquello a la otra persona” (Fenstermacher, 1989, p 2). Lo que no quiere decir que la otra persona lo aprenda o esté en calidad de hacerlo. Aunque hay una especie de relación de compromiso entre la persona que posee el conocimiento y aquella que está en calidad de adquirirlo.

El autor en este sentido aísla las siguientes variables de la enseñanza:

1. Hay una persona, P, que posee cierto

2. contenido, y
3. trata de transmitirlo o impartirlo a
4. una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que
5. P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiriera C (Fenstermacher, 1989, p 2)

Estas cinco variables representan la concepción genérica de enseñanza, que no responden a cuestiones más profundas como ¿ si R, está realmente en condición de poseer, C? ¿ o si la enseñanza es exitosa o buena? ¿ o si P debe realmente tener C, o basta solo con tener acceso? o hacia dónde apunta la enseñanza ? en que se basa? qué es lo que busca ?. Respuestas que se escapan a la definición genérica.

Para profundizar en la comprensión de la enseñanza, es necesario ir más allá de las características básicas de cualquier actividad que pretende ser educativa. Las cinco variables mencionadas constituyen una base para entender la estructura mínima de la enseñanza, pero no resuelven cuestiones esenciales como la relevancia y adecuación de los conocimientos enseñados para el alumno. Aquí surge la necesidad de analizar cómo se da esta transmisión de saberes en el marco del sistema educativo, delimitado y estructurado por una serie de restricciones y expectativas históricas e institucionales

Es desde esta perspectiva que se puede pensar la enseñanza no solo como la mera transmisión de conocimientos, según Felman (2010), “sino como una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores” (p 7). Relación compleja, mediada por un saber que debe ser justificado tanto en su contenido como en su finalidad. En el contexto educativo, esto implica reflexionar sobre la “buena enseñanza” en términos tanto morales como epistemológicos. Cobrando sentido moral preguntarse por aquellas acciones docentes que justifican lo que se enseña basándose en principios morales y que son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Mientras que preguntarse por la buena enseñanza, según Fenstermacher (1989), “ en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.”( p 7) Este saber “a ser enseñado” este debe cumplir, en palabras de Chevallard (1998):

requisito de compatibilidad con su entorno”, es decir este saber enseñado debe de ser visto por los académicos como un saber cercano al saber sabio (saber científico) y por

otro “el saber enseñado debe aparecer como algo suficientemente alejado del saber de los “padres”(…), es decir, del saber banalizado en la sociedad (¡y banalizado muy especialmente por la escuela!).(p 10)

En este sentido, la enseñanza debe no solo evitar la banalización de los saberes, sino también brindar a los estudiantes herramientas para cuestionar y reconfigurar ese conocimiento, fomentando una comprensión crítica y autónoma. Este proceso se orienta a formar sujetos capaces de estructurar sus experiencias de manera que enriquezcan su comprensión y acción en el mundo. La labor del docente en la escuela es este sentido es relevante, siendo el principal cometido educar a los sujetos lo cual según Fenstermacher (1989):

consiste en proporcionarle los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe, tiene razones para creer (o dudar), y comprende, así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica y para percibir el lugar que ocupa en la historia. No consiste en proporcionar el conocimiento, las creencias razonables, etcétera, sino más bien en proporcionar los medios para lograr el acceso al conocimiento, la comprensión, etc., y para continuar aumentándolos. A medida que el alumno empieza a comprender lo que está sucediendo (y el profesor debe ayudarlo a verlo), el alumno se convierte en un estudiante, en una persona capaz de lograr independientemente el acceso al contenido. (p 17)

Es así, que la enseñanza consistirá en poner en juego y en circulación ciertos saberes mediante estrategias pedagógicas que logren transformar al alumno en un estudiante, en una persona autónoma y participe de su propio aprendizaje. Para que esto ocurra, lo que se va “a enseñar” debe de estar contextualizado y situado. Como plantea Chevallard (1998), el saber sufre desgastes: el "biológico", que se refiere a la desactualización del contenido frente a los avances científicos y tecnológicos y el "moral", que implica una desconexión entre el conocimiento enseñado y las necesidades o valores contemporáneos de la sociedad. Cada sociedad responde a un tiempo y espacio determinado. La sociedad de hace veinte años no es la misma que la de hoy, al igual que las realidades europeas no son las mismas que las latinoamericanas, o la sociedad chilena no es idéntica a la uruguaya. Por ende, las necesidades educativas no son las mismas.

Este fenómeno puede llevar a una crisis en los contenidos y formas en la educación, cuando lo que se enseña deja de reflejar las realidades y desafíos actuales. Una aparente solución a esta problemática podría encontrarse en la adaptación y actualización constante de los currículos, las instituciones y los docentes, siempre y cuando estas adaptaciones se generen a partir de las necesidades observadas en la práctica misma, lo cual enseña situada. Es decir, que las adaptaciones del sistema educativo uruguayo, y de su currículo en particular, deberían de responder a las necesidades o carencias detectadas en las prácticas de enseñanza en las escuelas y liceos de la sociedad uruguaya y su cultura, y no ser impuestas desde afuera.

Una vez respondidas las cuestiones de qué debería de tener una actividad para ser considerada enseñanza y a qué debería responder dicha actividad dentro del sistema educativo, es necesario dar especificidad a la enseñanza en el campo que convoca esta investigación: la enseñanza de la educación física.

### 6.3. Enseñanza de la educación física.

En el presente apartado se abordará la enseñanza de la educación física desde una perspectiva que considera tanto sus fundamentos pedagógicos como las influencias sociales y culturales que configuran su desarrollo, es así que la educación física escolar ha sido el resultado de un proceso de selección y adaptación de la cultura física predominante en un país, junto con las justificaciones científicas que la respaldan. Esta selección ha estado influenciada por la pedagogía, que actúa como un filtro político, definiendo lo que se considera más educativo para un momento histórico específico, se destaca esta dinámica, señalando cómo la educación física se ha configurado y reconfigurado en respuesta a las tensiones entre la cultura física y la pedagogía (Aisenstein, 2007). Las decisiones sobre lo que se enseña, cómo se enseña y porque se enseña dentro del campo de la educación física o de cualquier otro no son neutrales sino que son siempre influenciadas por la cultura, la sociedad y el sistema de poder predominante. Es así, que cada sociedad engendra, crea un cierto ideal de hombre, que dice lo que debe y no debe de ser, tanto desde el punto de vista físico, mental e intelectual (Durkheim, 2013). Por lo que se están generando constantemente desde los diferentes campos o disciplinas justificaciones entorno a este ideal de hombre, sobre lo que debe de aprender y de qué forma. A partir de esta base se pondrán en juego las distintas dimensiones que justifican la enseñanza de la educación física. En

la búsqueda de justificaciones intrínsecas para la educación física, Peter Arnold (1979) ha jugado un papel fundamental. Su trabajo ha abierto un camino hacia la comprensión de la Educación Física no solo como una disciplina basada en el conocimiento teórico, sino también en el práctico, especialmente en lo que Devís Devís (2018) describe como un 'saber cómo'. Esto es, un saber cómo hacer algo, en este caso, por la educación física, saber cómo hacer algo 'en movimiento'. Este autor retoma el planteo de Arnold (1991) y plantea tres dimensiones de la educación física contemporánea que sobreviven:

1. **la educación física “a través del movimiento”**, que construye una Educación física con fines externos a ella, sean éstos morales, emocionales, para la salud o la ocupación del tiempo libre.
2. **la educación física “sobre el movimiento”**, configurándola con fines propios, intrínsecos, en base a conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física.
3. **la educación física “en” movimiento**, aquella que aporta singularmente a la escuela, cuyo conocimiento “práctico” solamente se consigue mediante el movimiento físico, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión, perspectiva también intrínseca vinculada con la posibilidad del sujeto de conocerse a sí mismo y a su entorno. ( Corbo, et al.,2020, p 524-525)

Que si bien responden a diferentes momentos históricos, coexisten.

Profundizando un poco más en estas perspectivas se puede decir que la primera dimensión, 'a través' del movimiento, recoge los discursos instrumentales que relacionan a la educación física con fines y valores extrínsecos al movimiento como, por ejemplo, el desarrollo moral, la ocupación del tiempo libre o la salud. Como ya apuntaba antes, ahora la noción de salud es diferente a la del siglo XIX, más amplia no sólo referida a una dimensión física, sino también psicosocial y entendida como un elemento de autorrealización personal y colectiva. La segunda dimensión educativa 'sobre' el movimiento se refiere al valor intrínseco de los conocimientos teóricos de la educación física, es decir, a los saberes provenientes de diversas disciplinas como la fisiología del ejercicio, la psicología del deporte, la historia o la filosofía de la actividad física y deportiva o simplemente la cultura física en general. Y una tercera dimensión la educación física 'en' movimiento que hace referencia al conocimiento práctico y

personal que sólo se puede conseguir con la participación en actividades físicas, que tiene un carácter totalmente intrínseco pues se refiere al hecho de que al realizar educación física ésta posee valores propios como el autoconocimiento de quien la práctica. Desde esta perspectiva la educación física consistiría en promover la conciencia crítica en los alumnos, para que así puedan problematizar sobre las relaciones entre la actividad física y todos los temas a ellas vinculados para construir una nueva conciencia individual y colectiva que posibilite a los estudiantes tomar sus propias decisiones sobre la realización de las actividades y a elaborar, producir su propio programa de actividad física que pueda extrapolarse hacia fuera del ámbito educativo. Por otra parte, la concienciación crítica se promueve en los alumnos con experiencias reflexivas como discusiones, reflexiones personales, preguntas disparadoras, que cuestionen y saquen a la luz las distorsiones y contradicciones que existan alrededor de la educación física y sus prácticas, que se relacionan con procesos socio-económicos, culturales y políticos. La perspectiva crítica se convierte en una parte importante de la educación física si se quiere desarrollar todo el potencial que posee la asignatura en la búsqueda de trascendencia en el ámbito educativo y social que permita crear agentes productores y no solo reproductores de cultura (Devis Devis, 2018; Corbo et al., 2020).

Desde esta dimensión, el deber ser del docente de educación física radicaría en revisar constantemente sus propuestas de enseñanza preguntando ¿qué es lo digno de ser enseñado? para el contexto en particular en el cual se está llevando a cabo el acto de enseñanza. Una constante evaluación de sus prácticas le permitirá reflexionar, pensar y repensar sobre el ¿cómo? ¿Para qué? ¿Y para quienes? enseña. Debiendo de experimentar, probar, innovar asumiendo su rol como intelectual transformador, en este caso de la enseñanza. Por su parte, Alliaud señala:

ya que enseñar hoy se debería parecer más a una artesanía que requiere conocimientos específicos y experiencias sobre las que habrá que volver una y otra vez para pensar, producir, probar, reflexionar. Porque siempre son posibles otras formas de enseñar y propiciar el encuentro con los niños y jóvenes con la cultura. (Alliaud, 2021, p88)

Es necesario contextualizar y evaluar cuáles son las necesidades del alumnado para encontrar la mejor forma de hacer que los saberes a circular lleguen a interesar. Es así que la

enseñanza es más bien una artesanía pensada como algo único y específico de una cultura y sociedad determinada. Pensada para ese contexto particular y mediada por técnicas específicas. Se trata de una producción más que de una simple reproducción, si bien se crea sobre lo conocido, se innova en la forma de la utilización de los recursos, de las tecnologías para llegar al alumnado. Para lograr el interés por el saber, y la educación física, se debe necesariamente experimentar y probar, innovar, en las prácticas.

La enseñanza, en este sentido, debe ser flexible y adaptativa, capaz de responder a las problemáticas que surgen en el aula, aun cuando esto implique modificar el curso de lo previamente planificado. En el ámbito escolar o liceal la prioridad debe de estar puesta en la educación, en la formación integral de las personas. Esto implica ver cuáles son las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta su cultura, su contexto social y la relevancia de los saberes para su vida fuera del ámbito educativo. Pensar que si surge una problemática en el aula, el docente deberá atenderla, incluso si ello implica desviarse del contenido planificado. A primera vista, esto podría parecer una especie de “libertinaje” en la educación física, como si se tratara de hacer actividades sin una estructura o propósito claros. Sin embargo, la idea no es esa, se trata de libertad educativa. Esta libertad permite a los docentes seleccionar qué contenidos son más relevantes y adecuados para sus estudiantes dentro de una cultura determinada. También significa poder adaptar el ritmo de la enseñanza y dar espacio para volver atrás cuando sea necesario, evitando la rigidez de un esquema lineal y fijo. Aun así, esta libertad no implica descuidar la enseñanza de los conocimientos que circulan en el currículo escolar. El equilibrio entre educación y enseñanza es fundamental para planificar adecuadamente los contenidos. Así, la educación física se convierte en una disciplina flexible, pero estructurada, capaz de adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. En esta línea Litwin (2015) plantea que: “La enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado -que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y los jóvenes” (p 29). Por tanto, conceptualizar la educación física implica definir qué se enseña y cómo, de acuerdo con el contexto cultural e histórico. La educación física es un fenómeno socio histórico y cultural; por lo tanto, sus contenidos deben reflejar esta perspectiva, manteniendo una relación directa con la realidad y el contexto de los estudiantes. Como bien señala Corbo, 2021:

Todo aquello que caracteriza a una sociedad en particular en función de prácticas pensadas con base en el movimiento como matriz esencial y constitutiva deberá ser enseñado, situado históricamente, para su comprensión y cuestionado para su posible transformación por la EF<sup>1</sup>. Ello ha de suceder en cualquier proyecto político educativo en el que el área se parte. (p 23)

La idea de pensar a la educación física a partir de un proyecto político educativo lleva a pensar en las formas de producción de conocimiento que siempre esconden un interés. El mismo autor señala, “ Ese interés aunque de manera casi imperceptible, condicionara las formas de la acción educativa”(Corbo,2021,p23). Estos intereses educativos básicamente son tres: el interés técnico-reproductivista, el interés práctico-comprensivo, y el interés crítico-emancipador.

El interés técnico desde su génesis es pensado para la reproducción de un habitus<sup>2</sup> funcional a la clase dominante. Osorio (2014) aporta: “En esta perspectiva, la enseñanza es una actividad técnica-instrumental que debe ser eficiente para lograr los objetivos prefijados” (p1). No dando posibilidad a cuestionamiento alguno. Según Corbo(2021), “ Una EF que simplemente es respuesta a las condiciones materiales de producción será, entonces una EF con un interés indefectiblemente técnico” (p 23).

El interés práctico intenta comprender la realidad a partir de las interacciones que se suceden en un espacio determinado ajustando los objetos de enseñanza a esas necesidades, pero sobre lo conocido, es decir, no se cuestiona los saberes ni como se conoce, solo se los ajusta a la realidad en particular. Se intenta explicar el lugar del objeto en la cultura con lo cual de igual forma se termina reproduciendo.

Por otra parte el interés crítico, emancipatorio se vincula con lo contra hegemónico, no es funcional al modelo de producción de la clase dominante. Corbo (2021) señala, “ todo lo que se

---

<sup>1</sup> Educación Física

<sup>2</sup> **Habitus:** El habitus, entendido como un sistema de disposiciones duraderas, que influye en las prácticas y percepciones, definiendo el valor social que se le otorga a la actividad deportiva según la clase social, así como los beneficios esperados de su práctica. El habitus de clase determina el significado otorgado a la actividad deportiva y los beneficios sociales esperados, vinculando el deporte a la diferenciación social y la búsqueda de una distinción. Bordieu, P. (1993)

enseña se cuestiona, se analiza su fondo político e ideológico y las relaciones subyacentes que esconde”( p 25). No solo se lo ubica en la cultura sino que se analizan las relaciones de poder para su posible transformación.

Es por tanto que los sentidos de la educación física van a estar atados al porqué y para qué de la educación, que van a depender de los intereses políticos. Lo que lleva a la hora de preguntarse por los saberes de la educación física. Se debe ver bajo el contexto particular histórico para determinar el recorte que se hace de la cultura del movimiento. Ya que como plantea Corbo (2021) es imposible de hablar o establecer contenidos de manera universal puesto que cada cultura engendra en su seno formas particulares de apropiarse de los objetos materiales, siendo imposible su reproducción, sin embargo cuando se habla de civilización, se la plantea como el acumulado de herramientas que las sociedades reúne a lo largo de la historia para mejorar la condición de vida de los sujetos es así, que las condiciones materiales a través de los colonialismos lleva que a lo largo de la historia unas se impongan sobre otras lo que en sus palabras, “la didáctica decide llamar macrocontenidos los cuales dado su materialización a nivel global, serán los indiscutibles en cada diseño curricular.”(p 27)

Bajo este contexto estos contenidos serían gimnasia, juego y deporte que se describirán a continuación : La gimnasia en su devenir histórico manifestó grandes cambios en su práctica y objetivo de enseñanza, desde la enseñanza militarizada y con un objetivo claro de reproducir técnicas beneficiosas para el comportamiento aceptado socialmente con vistas al progreso, hasta la gimnasia entendida como práctica política, social, cultural e histórica la cual permitirá el desarrollo de técnicas y movimientos conscientes e inconscientes, siendo estos generales e integrales. Según ANEP, “ La gimnasia como contenido de la Educación Física implica realizar secuencias sistemáticas de ejercicios y técnicas sobre componentes motores (coordinativos y condicionales), afectivos y emocionales, con un enfoque global e inclusivo”(ANEP, 2023). Los cuales buscan mejorar la relación que existe del sujeto con su cuerpo, cultura y el espacio social que los rodea abarcando entre ellas la Competencia Motriz, Corporal u Entorno, Motriz Expresiva, cuerpo y pensamiento crítico, permitiendo ser esta utilizada como medio posibilitador de conciencia corporal pudiéndolas trasladar a la esfera social. Tiene diferentes modalidades que implica la enseñanza de diversas técnicas para practicar gimnasia por placer, por creatividad, por

formación corporal, por concientización corporal, por acrobacias, como también con fines competitivos y médicos (ANEP, 2023; Soares, 2006).

Mientras que el juego parte de la base de que es una práctica natural, Villa, M.; Taladriz, C.; Díaz, J. (2023) aportan que el juego: “Se configura socialmente como una práctica en el sentido foucaultiano como formas de hacer, pensar y decir de una cultura determinada y que las mismas son transmitidas de generación en generación por su valor” (p 3). A su vez es un derecho para los niños, ya que forma parte de su vida cotidiana, ellos juegan, pero para poder jugar y crear primero tienen que conocer, por eso el rol del docente es proporcionar el juego que desde la cultura se decidió que valía la pena ofrecerle al niño o adolescente como forma de respetar su derecho a jugar, su derecho a la educación, su bienestar personal y el desarrollo integral de sus posibilidades en el tiempo en que asiste a la institución educativa. Es en este sentido que, el juego se lo concibe y define, entonces, como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral de las personas, así lo presenta Sarle (2010):

La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. (p22)

En este sentido, el juego no solo es un contenido a enseñar, si no, un acto político y cultural que reconoce su valor intrínseco como medio de aprendizaje y transformación. Así, al respetar el derecho al juego y su inclusión en el ámbito educativo, se fortalece la construcción de sujetos capaces de participar activamente en su cultura y sociedad, garantizando un desarrollo integral que trascienda las aulas y se proyecte hacia su vida cotidiana.

Por último Aisenstein (2002) aporta, “El deporte entendido como una construcción social y política, como práctica (p 132). Es algo más que aspectos técnicos, reglamentarios, tácticos o de entretenimiento. Según Archetti (1984), el deporte puede ser considerado una especie de arena pública. Esto significa que en este ámbito se exponen dramas sociales como

la violencia, el género, el poder, etc. Por lo tanto, el deporte permitirá observar la sociedad a menor escala. En la práctica deportiva, se manifiesta un acervo cultural que incluye hitos significativos en torno a la práctica, así como el folclore que la construye culturalmente, lo que la convierte en un fenómeno transformable, digno de ser enseñado por la educación física.

Bajo este marco, no solo se requiere una reflexión profunda sobre la enseñanza, sino también una consideración sobre cómo se deben organizar y adaptar a las necesidades de los estudiantes, su entorno y las finalidades educativas. Volviéndose fundamental reflexionar sobre la planificación.

## 6.4. Prácticas asociadas

### 6.4.1. Planificación

En la educación física, la planificación se entiende como una práctica esencial dentro del ámbito educativo formal. Esta puede considerarse como una instancia organizativa que precede a las acciones, permitiendo ser reformulada y adaptada a las distintas situaciones y contextos reales. Al mismo tiempo, la planificación permite visibilizar cuestiones fundamentales como el por qué, el qué y el para qué enseñar, así como los aspectos ideológicos, políticos, sociales y culturales que influyen en las decisiones tanto del docente como de la institución. Así, las propuestas de enseñanza, los contenidos, la metodología para implementarlos, los criterios de evaluación y todas las demás decisiones y acciones que se toman están estrechamente vinculadas con el marco teórico que sustenta las ideas y prácticas del docente.

Si bien el paradigma positivista empoderó fuertemente muchos años dentro de la educación, con el devenir de las teorías críticas el recorrido epistemológico resulta diferente pudiendo concebir a la educación dentro de las ciencias sociales y pudiendo contextualizar y reformular ciertos conceptos y estructuras ya establecidas, como es en este caso la planificación. Esto dio lugar a entender a la planificación como, según Sales (2020)

una práctica pensada con el propósito de prever, anticipar acciones en cuanto a los

procesos de enseñanza, que intentará predecir lo que realmente sucederá y que operará direccionando esas acciones; en este sentido, no será condicionante en relación con las particularidades que demande la propia acción.( p 4)

Por lo tanto, ya que la enseñanza es una construcción singular de cada docente, la cual surge de su particular forma de concebir y comprender el proceso educativo, se requiere que el docente adopte un posicionamiento aparentemente subjetivo, que sea inherente a los estudiantes, implicando así un ejercicio reflexivo y analítico que cada sujeto enseñante elabora para su práctica en los diversos contextos en los que desarrolla la acción pedagógica. Según Pastorino (2006), “Sería un desafío interesante descubrimos y reconocernos como docentes que, desde nuestra área específica “construimos ” y “problematizamos nuestras prácticas en base a revisiones, previsiones y cada vez más en torno a la toma consciente de decisiones” (p 57).

Es así, que la planificación no queda por fuera de esta construcción y esta se propone reflejar la filosofía y objetivos del docente, adaptándose a las características de cada contexto particular o no. Ahora bien, dependiendo de la justificación del docente en relación a lo que entiende por educación física, los objetivos y contenidos que circulan por su práctica, sus supuestos de base sobre la enseñanza y aprendizaje, educación física, planificación, metodología y evaluación, es que todas estas prácticas pretenden tener una coherencia y relación entre sí a la hora de llevar a cabo la planificación y la práctica. A la hora de planificar se podrá visualizar de cierta forma la postura del docente y sus supuestos como se mencionó anteriormente, si bien en un enfoque positivista la planificación busca un uso óptimo del tiempo y recursos disponibles con la organización sistemática de los contenidos y actividades a realizarse, plantea objetivos específicos que cumplan ciertas características debiendo ser concretos, medibles, un enfoque metodológico rígido seleccionando métodos que contengan una base en evidencia y resultados, los contenidos y decisiones que se tomen deben de tener una lógica racional adecuada a los objetivos educativos. En cambio, desde la teoría crítica, la planificación tendrá en cuenta ciertos aspectos que den cuenta de una práctica reflexiva y transformadora, como es la selección de contenidos a enseñar, entendiendo que el contenido abarca todo lo que se enseña pero que asimismo es un recorte de un determinado saber, la contextualización de donde se

desarrollará la práctica educativa como son sus características, históricas, políticas, económicas, culturales y sociales también es necesario que involucre espacios para la reflexión crítica, que contenga objetivos que impulsen la equidad y justicia social, será flexible y se podrá adaptar a las necesidades que vayan surgiendo tanto en los estudiantes como del contexto, la evaluación es integral a la planificación dejando de ser vista como un proceso final pasa a formar parte de dicha planificación valorizando la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Como menciona Sarni (2022):

Partimos de la convicción de que siempre se puede enseñar mejor, reflexionando y analizando el contexto en que se desarrolla la enseñanza; entendiendo el diseño curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, como prácticas indisociables y necesarias de ser explicitadas en la planificación, entendida esta última como hipótesis de trabajo. (p.10)

A continuación, se presenta un cuadro comparativo elaborado a partir de Sales, (1989, pp. 38-41), donde se visualiza los diferentes enfoques al contestar los supuestos de base por el paradigma positivista y las teorías críticas:

Preguntas que orientan la reflexión	Línea de planificación de corte positivista.	Líneas de planificación derivadas de las teorías críticas de la educación y de la nueva sociología del currículo.
¿Por qué este enfoque?	Porque el fenómeno educativo es considerado previsible y controlable.	Porque el proceso educativo es considerado como un hecho social e individual en toda su complejidad.
¿Para qué?	Para el control de la educación en función del logro de los fines de socialización.	Para la promoción del individuo como agente de cambio a través de la escuela, como espacio clave inserto en una comunidad, sociedad, y en un tiempo determinado.
¿Cómo llevarla a cabo?	A través de métodos tecnológicos confiables para su aplicación.	Planificación desde el sistema, la escuela o el aula. Busca la comprensión del proceso educativo y el reconocimiento de su relevancia para elaborar las estrategias de planificación.
¿Quién debe llevarla a cabo?	El sector de planificación en estrecho contacto con los definidores de la política educativa que, a su vez, responden a los objetivos de política económica y social del país en el que se sitúa el trabajo.	Se jerarquiza la ideología democrático-participativa. Debe ser una tarea compartida, por todos los implicados, docentes, padres, alumnos y otros actores influyentes.

Cuadro 1. Preguntas que orientan la reflexión sobre las prácticas de planificación (elaboración a partir de Sales, 1989, pp. 38–41).

Mientras en la planificación desde un enfoque positivista busca la mejora de la eficacia y eficiencia en el rendimiento académico y el logro de los objetivos preestablecidos

dada su objetividad y racionalidad, las teorías críticas van en búsqueda de una reflexión crítica promoviendo el diálogo y dando herramientas que contribuyan no solo a la transmisión de conocimientos sino que también a una autonomía y transformación social a través de las experiencias de aprendizajes en los estudiantes, considerando el contexto político, económico, social y cultural.

Es en este marco que Uruguay y está atravesando en este momento por una transformación curricular integral, donde el diseño de planificación también fue modificado donde se deben de tener en cuenta diferentes elementos a la hora de planificar, estos son:

“ . Seleccionar la o las *competencias generales* que esperamos que desarrollen nuestros estudiantes (MCN, 2022).

- Determinar el *espacio y la unidad curricular* que servirá de anclaje para el desarrollo de las competencias (Programas de la EBI, 2023).
- Seleccionar y jerarquizar las *competencias específicas* en las que se hará foco (Programas de la EBI, 2023).
- Definir las *metas* en vínculo con los *contenidos* (Programas de la EBI, 2023) que consideremos más apropiados para alcanzarlas y desarrollar las competencias seleccionadas.
- Establecer los *criterios de logro* (Programas de la EBI, 2023) que se desprenden de las progresiones de aprendizaje y de los perfiles de egreso y por tramo. Estos deben estar alineados con las metas de aprendizaje.
- Diseñar *experiencias de aprendizaje* (actividades) orientadas al logro de las metas a través del abordaje de los contenidos. Las actividades serán pensadas en función de colocar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.” (Rodríguez, 2023)

A la hora de pensar una planificación a través de los enfoques de competencias se debe de tener en cuenta ciertos elementos que circulan en esta práctica como es la planificación flexible, donde se tiene en cuenta metodologías activas como lo son proyectos, análisis de casos, investigación, la autonomía de los estudiantes proporcionando tutorías, debates, tener en cuenta como promover aprendizajes significativos y auténticos. Cuando se habla de una planificación flexible claramente se aleja del pensamiento en tanto de una

planificación rígida, estructurada, inmodificable sin contextualizar sino que, se piensa desde una estructura flexible la cual recorre los procesos educativos generando la creatividad promoviendo así el docente correrse de la concepción de docente como mero reproductor y ejecutor de lo diseñado, sino que un docente diseñador activo con una nueva perspectiva de adaptación a circunstancias y saberes que se desprenden de la misma práctica.

Este enfoque en competencias cambia la puerta de entrada a la enseñanza con ciertas transformaciones del enfoque tradicional, buscando desarrollar habilidades prácticas para que los estudiantes puedan trasladar sus conocimientos a situaciones reales, entendiendo a las competencias, según Sales (2015) “ la capacidad que se tiene para realizar la o las tareas que el análisis de un cargo ha señalado como esenciales, y como el desempeño eficiente y eficaz (producto o resultado) en dichas tareas.” (p 82). Dentro del sistema educativo este concepto de competencia y analizándolo desde una perspectiva crítica, es originado en el campo económico y se integra en la educación con una enseñanza basada en competencias que pretende preparar a los estudiantes para desempeñar funciones específicas en el mercado laboral y que a su vez posibilite la resolución de problemas reales. Según Sales, 2015, cuando se habla del enfoque competencial para la educación, “se corre el riesgo de una homogeneización mediocrizante por su instrumentalismo y de perder control sobre qué persona se quiere formar, para qué y para quién, porque todo eso ya viene dado como supuesto del modelo de certificación” (p 93). Los supuestos que se encuentran dentro de este enfoque al centrarse en la medición de desempeños observables, se corre el riesgo de generar una educación que produzca sujetos funcionales a las demandas del mercado, en lugar de fomentar la formación de individuos críticos y reflexivos. No obstante, el enfoque competencial también pone énfasis en la generación de experiencias valiosas para los estudiantes, las cuales deben cumplir ciertos criterios para ser consideradas como tales. De esta manera, la selección de contenidos debe estar orientada a generar experiencias que sean relevantes para el estudiante, capaces de vincularse con otras experiencias previas y promover aprendizajes transferibles a contextos sociales diversos y cambiantes.

En este sentido, la planificación y la implementación de contenidos deben estar orientadas no solo a la transmisión de conocimientos, sino a generar experiencias de aprendizaje significativas que sean transferibles a la vida cotidiana de los estudiantes. Este enfoque pone en evidencia la necesidad de un proceso continuo de reflexión y ajuste, que permita identificar qué

elementos del proceso educativo están funcionando y cuáles requieren modificación. Este proceso de reflexión y ajuste, sobre que transformación o recorte hacerle a los contenidos para determinado contexto y estudiantes, es evaluando.

#### 6.4.2. Evaluación

Antes de abordar qué significa evaluar, es fundamental reconocer que en la sociedad actual todo es evaluable, una acción, un proceso, una manera de ser, un resultado, una manera de enseñar, una institución, etc. Básicamente todo se puede evaluar y de diferentes formas ya que se encuentran un una gran cantidad posibilidades y metodologías para hacerlo no habiendo consenso al momento, de decir qué procedimiento utilizar, pero si, debería necesariamente estar alineado con la enseñanza y sus prácticas asociadas, estas orientaran qué sentidos se le da al oficio de evaluar y la relación con aquello que será evaluado.

Sin embargo, aunque no hay consenso en las formas sí hay ciertas constantes que se cumplen en el acto de evaluar de manera genérica. Lo primero que se puede decir es que siempre que se está evaluando se está comparando, entre un objeto y lo que este debería ser. Ambos son construidas por el evaluador, el primero corresponde a cómo el evaluador interpreta la realidad inicial (el referido) y el segundo a lo que ese objeto debería llegar a ser, (el referente) lo que en palabras de Sarni (2017), “es como una suerte de deber ser, este ideal, también lo construye el evaluador, aun cuando no siempre sea consciente de esa construcción” (p 2). Es en la comparación entre el referente y el referido donde el evaluador emite un juicio de valor (Sales, 2014). Por otra parte también la evaluación se puede caracterizar por ciertos rasgos que según Feldman (2010) son tres “(...) primero, obtener información del modo más sistemático posible, en segundo lugar valorar un estado de cosas, de acuerdo con esa información, en relación con criterios establecidos y, tercero, su propósito es la toma de decisiones”(p 32). Es en este sentido que les va a permitir a los docentes saber por dónde anda cada estudiante, para poder revisar y modificar su propia práctica. El docente tomará recorte de lo enseñado para elaborar la evaluación, debiendo tener un íntimo vínculo en cómo presento la enseñanza, de esta forma la práctica educativa, social e histórica estarán contextualizadas ya que son similares (enseñanza y evaluación). Como el propósito de la evaluación es tomar decisiones de distinto nivel, la

información que se utilice, los instrumentos para obtenerla, los criterios y las pautas de valoración dependen del propósito que se quiera cumplir” (Feldman,2010,p 32) es decir de la decisión que se quiera tomar.

Es en este sentido que según el interés y la perspectiva educativa tomada por el docente al momento de enseñar, determinará en cierta medida o es lo esperado la evaluación, es decir, si se enseña de un interés técnico la evaluación será principalmente objetiva, centrada en la medición de resultados observables y cuantificables. Su propósito será verificar si los estudiantes han adquirido los conocimientos o habilidades específicas estipuladas en los objetivos de aprendizaje, a través de pruebas estandarizadas, rúbricas o instrumentos estructurados. Para el caso de la educación física podría ser, según Rodríguez (2009), “la utilización de test de rendimiento físico y motriz. Comportando, implícita o explícitamente, una concepción de sujeto y evaluación fuertemente influenciada por la corriente positivista” (p 4). En cambio, si se enseña desde un interés práctico, la evaluación estará orientada a interpretar y comprender los procesos de aprendizaje en relación con el contexto y las experiencias de los estudiantes. Se valorará la capacidad de aplicar lo aprendido a situaciones concretas y relevantes, priorizando métodos cualitativos, como proyectos, debates, análisis reflexivos, que evidencien el entendimiento y la transferencia de conocimientos hacia las situaciones presentadas. Elliot (1990) aporta, “ Este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no es sólo una actividad final, centrada en los resultados de aprendizaje” (p 224). Mientras que si se enseña desde un interés crítico, la evaluación será transformadora y emancipadora, en palabras de Sarni (2020), “busca trascender los rasgos fenomenológicos de las de su estilo, pensando en la transformación de la realidad objetiva, de las relaciones sociales que se configuran en relación del objeto evaluado”(p 22). Es decir, se enfocada en analizar el aprendizaje como un medio para cuestionar estructuras sociales, culturales o ideológicas promoviendo instancias de autoevaluación y coevaluación, así como actividades que fomenten el pensamiento crítico y la acción social, considerando no solo el desempeño académico, sino también el compromiso con el cambio y la justicia social.

De este modo, dependiendo del enfoque adoptado, la evaluación se convierte en un medio para verificar el aprendizaje, para interpretar el proceso de adquisición de conocimientos o para promover la reflexión crítica sobre las estructuras sociales.

Es a partir de la reflexión sobre las prácticas evaluativas y sus enfoques que se puede identificar una estrecha relación con las maneras en que se aborda el proceso de enseñanza. La evaluación, como parte integral de la práctica docente, no se da en el vacío; está profundamente influida por las decisiones metodológicas que los educadores toman para guiar los aprendizajes de los estudiantes. Estas decisiones no solo responden a intereses educativos (técnico, práctico o crítico), sino también a las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

### 6.4.3. Metodología

El campo de la educación ha dado lugar a múltiples acepciones en torno a los enfoques metodológicos a lo largo del tiempo dadas las condiciones de posibilidad de la época. Durante mucho tiempo, el método se concebía de forma estricta como una serie de pasos preestablecidos, seguidos de manera exacta y con intención de universalidad. En donde unos de los principales exponentes fue Comenio que según Felman (2010) “ se atrevió a prometer un artificio para enseñar todo a todos” (p 8). Se creía que este enfoque permitiría al docente resolver cualquier situación, independientemente del contexto y del momento histórico. Pensar en la enseñanza en este marco, trae un mirada técnica de la misma, reduccionista en donde el método se vuelve una herramienta práctica para enseñar algo a todos sin tener en cuenta las particularidades de los sujetos actuantes<sup>3</sup>, ni el contexto, es como una especie de receta. Esta visión de la metodología respondía a planes y programas que deberían ser planteados tal cual eran elaborados. El rol del docente bajo estos criterios queda reducido, en palabras de Corbo (2020) “un mero ejecutor de metodologías pensadas por otros y para otros el fundamento en relación con la elección del método adecuado para la enseñanza, tenía sus bases en los estudios biomecánicos o psicológicos más que pedagógicos”.(p 535). Es decir, en saberes extrínsecos a la educación física como ya se vio anteriormente ubicados en una perspectiva a través del movimiento para el físico que era lo que buscaban las ciencias como la anatomía y la fisiología. La enseñanza de los contenidos bajo esta mirada es el reproducir del sistema dominante descontextualizado bajo criterios técnicos de eficiencia y eficacia primando la idea de que cuanto mejor se tracen los objetivos a priori en la planificación y en la misma la metodología, más efectiva será la enseñanza, pudiendo enseñarles todo a todos en cualquier contexto y realidad.

---

<sup>3</sup> Véase. Foucault, (1988 p 15)

Bajo este contexto, es normal que al hablar de metodología lo primero que se valore sea el método. Siendo crucial diferenciar estos conceptos, ya que el método y la metodología tienen funciones distintas en el ámbito educativo. Mientras que el método responde al ¿cómo? se lleva a cabo algo (conjunto de pasos o procedimientos organizados para alcanzar un objetivo específico). En cambio, la metodología analiza y profundiza en el ¿por qué? de esos métodos, porque se eligen unos y no otros, qué herramientas o enfoques se consideran adecuados para ciertos contextos de enseñanza, y cómo se articulan los métodos con los objetivos educativos. No se limita a justificar los métodos, sino que también abarca las críticas y reflexiones en torno a él.

Es en este sentido Edelstein (1996) coincide con Díaz Barriga (1985) cuando sostiene que el método implica: “una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)”(p4). Definir lo metodológico, bajo esta mirada es entender que los contenidos y los métodos de enseñanza se construyen bajo una lógica particular que debe respetarse y comprenderse antes de abordar el problema de aprendizaje.

Esta construcción metodológica, por lo tanto, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). (Edelstein,1996, p 4)

Este enfoque reconoce que, para enseñar de manera significativa, es necesario que el docente profundice en la lógica de los contenidos para luego atender a las necesidades y características del sujeto que aprende. El docente no debe simplemente transmitir contenidos de manera uniforme, sino que debe buscar formas de “deconstruir ciertas estructuras” del conocimiento para que el sujeto pueda apropiarse y reconstruirlas según sus propios procesos de aprendizaje. En otras palabras, el método y la metodología en la educación no solo deben ser

adaptativos y contextuales, sino que también deben permitir que el aprendizaje sea un proceso activo y constructivo. De esta forma, el acto de enseñar se convierte en una práctica crítica y reflexiva, donde la metodología no solo organiza el conocimiento, sino que invita a cuestionarlo y reconstruirlo según las particularidades de cada contexto y sujeto.

Para el caso particular del juego es importante señalar la perspectiva en relación al juego como metodología y al juego como contenido. El juego, como contenido, adquiere un valor intrínseco que lo convierte en un saber a enseñar debido a su alto valor cultural. En este sentido, el liceo, como espacio de reproducción cultural, tiene el deber de enseñar el juego no solo como un recurso didáctico para la enseñanza de otros contenidos (por ejemplo, el deporte), sino como un contenido en sí mismo. Es aquí donde se debe trazar una línea clara entre presentar el juego como metodología o enseñarlo como contenido. Cuando el juego se aborda como metodología, es decir, como recurso didáctico, no se lo está enseñando como contenido. En este caso, su importancia es secundaria, ya que el foco está en los beneficios que el juego ofrece para la transmisión de otro saber. Por ejemplo, si se quiere enseñar la marca individual y se emplea un juego de persecución, el objetivo principal no es enseñar el juego en sí, sino facilitar el aprendizaje de un concepto deportivo. En esta situación, el estudiante no está ejerciendo su derecho de jugar por jugar, sino que está jugando con el propósito de adquirir un saber deportivo específico. Por otro lado el juego como contenido tiene valor propio se enseña a jugar por jugar, propiciando el derecho al sujeto, siendo la labor de la educación física y el docente, proveer los juegos para conocer, y que los puedan trasladar fuera del ámbito educativo. Por eso adquieren una connotación muy distinta una de otra, aunque lo que vemos muchas veces es que el juego se pone como medio para, y termina siendo un fin, ya que los que están en calidad de alumnos no logran identificar para que se estaba jugando. Por esta razón, es crucial distinguir entre estas dos perspectivas. Aunque en muchas ocasiones se observa que el juego se utiliza como un medio para un fin, los estudiantes no siempre logran identificar el propósito real de la actividad. Por ello, al seleccionar juegos para aplicarlos como metodología, es fundamental contextualizarlos y reflexionar sobre el “por qué” y el “para qué” de esos juegos. Esto incluye definir qué se busca enseñar con ellos, qué reglas deben modificarse para facilitar el aprendizaje del contenido principal, y cómo garantizar que el objetivo educativo sea claro y significativo.

## 7. Curriculum

Para entender el lugar de la enseñanza y sus prácticas asociadas anteriormente descritas se torna necesario detenerse en la base que las orienta y da sentido, el marco desde el cual se organizan y estructuran los procesos educativos. Esta base no sólo define qué enseñar, cómo hacerlo y cómo valorar los aprendizajes, sino que también delimita las intenciones, valores y prioridades de la educación en un contexto histórico y social determinado. Es aquí donde entra en juego una construcción clave que integra y organiza estos elementos, un marco que a lo largo de la historia, ha sido moldeado por intereses políticos, culturales y sociales, y que ha evolucionado en respuesta a las demandas de cada época. Este marco, conocido como currículum, será analizado a continuación desde una perspectiva histórica, explorando sus diferentes enfoques y transformaciones en el ámbito educativo.

### 7.1. Breve reseña histórica

Si hablamos sobre la historia del currículum, podemos observar que el origen el cual lo presenta como proceso educativo, es diferente a su origen histórico en términos de definición, este y sus concepciones transcurren desde una postura epistemológica, cultural con intereses e ideologías políticas que circulan en un momento concreto histórico, social y cultural. Si bien la palabra curriculum proviene de “cursus” (carrera o curso) en la antigua Roma, el curriculum como campo de estudio y componente educativo de manera explícita, es un concepto nuevo y medianamente reciente. Es consolidado en el mundo inglés y corresponde a la universidad Glasgow donde se encontró “la primera fuente del currículum, en sus registros de 1633” (Leymonie,2018, p 158) en función de la teoría educativa calvinista que seguían un camino de ideas de eficacia y rigor. Ahora bien, el curriculum tiene su inicio en el siglo XVI pero esto no quiere decir que fuera un concepto cerrado, ni un documento terminado, sino que este ha tomado distintas acepciones y replanteos gracias al avance de la educación, ciencia y tecnología lo cual conlleva a cambios inciertos en los contextos políticos, sociales, culturales y económicos dando lugar a que se constituya el currículum como un concepto en constante edificación que tenga en cuenta las posibilidades de reajustes de acuerdo a la dinámica social y educativa. Cascante (1995) afirma que:

El campo del currículo comienza, por consiguiente, a tomar consciencia de que las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos no son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzadas por otro tipo de variables estructurales, sociales, políticas y culturales. (p 57)

Teniendo en cuenta las concepciones anteriores, la idea de un currículum vinculado a un trayecto que debe ser seguido, finalizado y concluido posiblemente nos limite a comprender la dimensión y grado de incidencia que tiene este en los procesos educativos, por esta razón, abordaremos un breve recorrido histórico en los diferentes enfoques y significados que transcurrían en el siglo XX, conociendo los aportes y pudiendo así mismo reconocer los diferentes enfoques con los cuales se puede abordar el currículum a la hora de analizarlo.

En 1924 Franklin Bobbit publicó: “How to make a curriculum” donde percibe al currículum “como una tecnología que puede ser utilizada en la construcción de los programas, habilitando a racionalizar procedimientos, en busca de la eficiencia, la calidad y la rápida solución a los posibles problemas sociales, adecuándose a un modelo racional de planificación”, siguiendo esta línea pero unos años más tarde Ralph W Tyler en 1949 publica “Basic principals of curriculum and instruction” donde se puede visualizar un avance sobre el modelo presentado por Bobbit(1924) siendo así que trae un método más racionalista a la hora de analizar el currículum, este se basa en cuatro preguntas que se deberían de hacer a la hora de pensar el currículum como tal, estas son:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?;
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿Cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?;
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias;
- 4? ¿Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Leymonie,2018, p 159)

Este aporte fue importante a la hora de pensar y tomar decisiones sobre la enseñanza, entendiendo que esta debe de tener una coherencia entre, según Leymonie (2018), “los objetivos

educativos y los resultados que proporciona la evaluación” (p 159), una visión bastante tecnicista pero que hasta el día de hoy se pueden ver vigente.

Dentro de los años 60, donde todavía se puede apreciar un ambiente creciente de violencia en Estados Unidos, la educación también se ve afectada, los estudiantes no son tomados en cuenta, ni sus intereses, ni sus opiniones. Es así que Hilda Taba en 1962 realiza un aporte para el desarrollo curricular donde produce un modelo curricular al cual lo llama “orden de la elaboración curricular” (Leymonie,2018,p 160). Este modelo curricular se divide en dos niveles, uno relacionado a los requerimientos del individuo con la escuela y la sociedad, el cual debe fundamentar, las funciones de la escuela en la cultura y sociedad, los procesos de desarrollo y aprendizaje y la naturaleza del conocimiento. En segundo lugar y no menos importante, se encuentra vinculado a los elementos y fases para elaborar y desarrollar el currículum, como son, el diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, selección de experiencias de aprendizaje, evaluación. Este plan para organizar y orientar el aprendizaje toma a los estudiantes como posibles medios productivos y conscientes de la cultura a la cual pertenecen, ya que la educación es fundamental para transmitir la cultura, socialización entre pares y mejoría de comunicación.

Siguiendo en los años 60 encontramos dos autores que traen consigo grandes aportes. Por un lado Benjamín Bloom con su Taxonomía de Dominios del Aprendizaje donde clasifica en resumidas cuentas, los objetivos de aprendizajes en tres dominios, en primer lugar el cognitivo que hace referencia a la capacidad que tiene el estudiante de procesar información y resolver problemas dividiéndose en seis niveles, el primero y más simple es el conocimiento y el más complejo y ultimo, evaluación. En segundo lugar, el dominio afectivo, refiriéndose a las actitudes, emociones y valores que desarrollan los estudiantes en el proceso de aprendizaje, este se divide en cinco niveles, comenzando por recibir y terminando con caracterizar. En tercer lugar se encuentra el dominio psicomotor que se refiere a las habilidades físicas y motrices que desarrollan los estudiantes en el momento de aprendizaje, se divide en siete niveles, estos son, percepción, preparación, respuesta guiada, mecanismo, respuesta compleja, adaptación y creación. Todos estos dominios cuentan con estrategias educativas y es una herramienta la cual se puede usar en todos los niveles educativos siendo está bastante flexible mejorando la calidad de enseñanza y aprendizaje. (Leymonie,2018)

El segundo autor, Lawrence Stenhouse (1926), introduce el currículum como construcción social en el cual, según Leymonie (2018), “ el docente, cuando enseña y busca favorecer el aprendizaje de los estudiantes, elabora y construye saber educativo desde la práctica reflexiva” (p 160). Teniendo en cuenta que desde esta perspectiva práctica se conecta la teoría y la práctica y se desarrolla la idea de investigación-acción y de docente investigador.

Para los años 70 y 80 se presentan ciertas propuestas que toman como sustento la psicología cognitiva y posturas constructivistas, entendiendo a la psicología cognitiva como la encargada de analizar los aspectos diarios de los estudiantes introduciendo novedosas miradas sobre las habilidades y capacidades tanto cognitivas y sociales del estudiante. Es así que Michael Apple, académico estadounidense, hace 3 grandes aportes, en 1979 publica *Education and power* “donde analiza la reproducción de la ideología dominante que la escuela desarrolla a través de su proyecto curricular y el papel que, en dicha reproducción, juega el “*currículum oculto*”.(Leymonie,2018, p 161), en 1995 hace un aporte para las orientaciones críticas con su publicación “*Democratic School*” sosteniendo la idea de preparar a los estudiantes para “la democracia”, culminando en 2011 con un análisis sobre el auge de las políticas neoliberales y neoconservadoras llega a visualizar la necesidad casi inmediata del desarrollo de políticas y prácticas educativas democráticas, en este caso el Apple ya identifica unos de los problemas a la hora de analizar el currículum y este es la gran distancia que existe entre la “academia “y las realidades concretas de las escuelas y docentes. Este desarrollo de pedagogía crítica el cual se basa en la relación existente entre el análisis relacional o situacional (educación y sociedad) desarrolla una idea de currículum, no desde la mera reproducción y variedad de objetivos, ya que tiene en cuenta que este es resultado de ciertos conjuntos sociales que tendrán el poder de decisión en lo que se transmite en los salones, para él no es indispensable el saber cómo difundir el conocimiento sino el que saber, y porque esto sí y lo otro no siendo el docente encargado de proponer preguntas alternativas cuestionando el modelo tecnicista, tomando al conocimiento como una realidad que debe ser analizada críticamente.

Dentro de los años 80 a los 2000, se pueden ver grandes aportes y cambios ya que comienzan a aplicarse modelos de planificación y evaluación curricular haciendo énfasis en el aprendizaje para el dominio, las concepciones que se tienen de currículum comienzan a ser bastante importante a la hora de pensar la planificación y evaluación curricular, se tiene en

cuenta las necesidades previamente vistas para la planificación y en cuanto a la evaluación, comienza a tener un estudio más profundo y se validan otros dispositivos evaluativos como son las tomas de decisiones, evaluación libre de objetivos, entre otras. Surgen enfoques y teorías nuevas orientándose en el marco del paradigma socio-crítico, se comienza a darle más importancia a los contenidos a enseñar que a los objetivos y es en esta época cuando el currículum oculto se comienza a considerar en contraposición al currículum prescrito analizando su importancia a la hora de planificar. Existen varios autores que fueron participes y creadores de estos grandes aportes para la educación y el currículum entre ellos están, Habermas (1986, 1987,1992) Stenhouse (1987), Sarramona (1987), José Gimeno Sacristán (1989a, 1989b, 1995), Kemmis (1989), Cesar Coll (1990, 1991), Flores Ochoa (1994), Pérez Gómez (1996), Grundy (1997).

Siendo José Gimeno Sacristán (2010) uno de los que más aportes y elementos ha entregado al momento de abordar el currículum ya que según él: “el currículum se reconoce en el proceso de su desarrollo” y señala tres dimensiones, estas son:

1. *FINES, OBJETIVOS o MOTIVOS*, contenidos en el texto explícito de los proyectos educativos (generales y/o de centro). Es lo que llamamos currículum oficial.
2. *ACCIONES y ACTIVIDADES*, prácticas o métodos de enseñanza visibles, las cuales pueden o no estar al servicio de los fines propuestos en el proyecto educativo.
3. *RESULTADOS o EFECTOS REALES* sobre los estudiantes. Constituyen realidades que no son visibles directamente, sino que se infieren a través de la observación de las manifestaciones de los estudiantes, revistiendo un carácter eminentemente subjetivo; no es posible asegurar que el aprendizaje se ve reflejado en los resultados constatados a través de estas observaciones. (Leymonie, 2018, p 165)

Entendiendo así que hay una relación entre estas tres dimensiones y si bien estas oscilan en un vínculo entre ellas no podemos pensar que tratan las mismas realidades ya que dentro de cada una de ellas hay realidades diferentes. Gracias a esta diferencia Gimeno Sacristán (2010) hace referencia a la incapacidad que se desprende de esta, en sus palabras: “De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se

correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos” (p 32). En base a esta perspectiva, la educación va más allá de los logros cuantificables, debiendo pensarla dentro de todo lo que la concierne ya que esta es encargada de abordar la formación integral y las capacidades críticas, reflexivas y creativas de los individuos.

El planteamiento de esta breve reseña histórica con los aportes de diferentes autores, permite reflexionar sobre el currículum y su significado como producto cultural, que se construye dependiendo de la época y las expectativas de formar una clase de individuo que pueda responder a las necesidades del momento. Tanto el currículum como la educación para ser analizados necesitan de una mirada más abarcativa y no tan inmediatista ya que estos dos términos han pasado con el transcurrir de los años por procesos de cambios, al hacer entrar en diálogo el presente y su pasado que lo sustenta invita a ampliar la visión del objeto de estudio y ubicarlo en un contexto.

## 7.2. Niveles de concreción curricular

Como se mencionó anteriormente, es en la actualidad donde el término currículum toma un carácter educativo, el cual no pasa solamente por ser un documento oficial que debe seguir un país, según Leymonie (2018) “currículum se asocia frecuentemente a un documento de carácter oficial que adopta un país, una institución educativa, un centro educativo”(p 159). Este también hace referencia y forma parte de las formas y acciones de los docentes, dentro de la institución educativa, el aula, la planificación de sus respectivas prácticas educativas y lo que a través de la experiencia se busca transmitir a los participantes de dicha institución. Si bien el currículum como documento oficial es prescrito y nacional pudiéndose llamar currículum explícito, se puede ver la coexistencia alterna del currículum oculto o implícito y el currículum nulo o ausente. Lemonye (2018) habla de **currículum explícito**: “como aquel que se encuentra en un documento oficial escrito y comprende ciertos aspectos de la cultura que la sociedad entiende se debe transmitir a las nuevas generaciones y que presentan claramente explicitados como objetivos educativos”(p 159). Este documento de carácter formal y contextualizado representa de manera directa los intereses del estado, programas oficiales, contenidos mínimamente “obligatorios” para que el derecho a la educación sea igual al de todos. Por

otro lado el currículum implícito u oculto, hace referencia a las acciones que se dan en lo cotidiano dentro de los centros educativos y que estas no se encuentran descritas explícitamente en los documentos de criterio oficial pero que forman parte del proceso Leymonie (2018) menciona:

Aparecen así, en la escena educativa, un conjunto de elementos que están presentes en el desenvolvimiento educativo, del aula y del centro educativo, que se relacionan con la selección de contenidos, con el aprendizaje de los estudiantes, con la norma de una comunidad educativa, con el accionar y las actitudes del docente, y con la internalización de la cultura de la sociedad. (p159)

El currículum oculto es una arista importante en los aprendizajes que quedan por fuera de los objetivos educativos descritos en cada institución, por ejemplo, los valores, interacciones sociales que se transmiten a través de las relaciones, discursos, prácticas, actitud del docente, sistemas de evaluación, sentidos adjudicados por el docente de dicha práctica sobre los contenidos, todo esto forma parte del proceso educativo pero no figura explícitamente en el currículum oficial y que de igual forma se enseña. El docente con sus valores y forma de ver al mundo, no debería limitarse a simplemente transmitir conocimientos prescritos, sino que debería ejercer la reflexión sobre sus propias prácticas, objetivos personales y académicos de él y sus alumnos, es ahí donde el currículum oculto toma fuerza y se transforma en algo valioso para la enseñanza y el aprendizaje. Siguiendo esta categorización de los diferentes currículum se presenta al currículum nulo o ausente por la importancia que según Leymonie (2018), “considerar lo que las escuelas no enseñan es tan importante como considerar lo que enseñan”(p59), haciendo referencia a todo los procesos intelectuales, materias, contenidos que no se encuentran en el currículum explícito o que siendo parte no tiene utilidad aparente quedando por fuera del sistema educativo. Es en este sentido que se puede ver la importancia que radica en el currículum y sus categorizaciones para realizar una propuesta de clase, es en los distintos niveles de concreción donde estas categorizaciones se hacen presentes y fluctúan entre sí ya que es en la praxis donde se da un espacio de autonomía relativa del docente, lo cual debería llevar a revisar las diferentes decisiones curriculares que se dan en los otros niveles. Según Gimeno

Sacristán (2010), al concebir el curriculum como proceso y praxis presenta 5 fases de desarrollo curricular siendo estas:

La fase 1 implica la elaboración del Proyecto Curricular, explícitamente presentado en el texto escrito de los documentos curriculares. Los docentes y los materiales curriculares realizan una interpretación del texto escrito, fase 2, que se lleva a la práctica concreta a través de las acciones desarrolladas por docentes y estudiantes en la fase 3 de desarrollo del proceso. Estas acciones producen efectos de carácter subjetivo, -efectos que no es posible detectar externamente-, en los aprendizajes de los estudiantes, fase 4. En una fase 5, y última, se aprecian efectos comprobables por medios de distintos tipos de evaluación (oral, escrita, desempeños), que resultan en el currículum evaluado, como dimensión visible y comprobable del éxito o fracaso escolar. (p 33)

En este sentido teniendo en cuenta las distintas fases de desarrollo curricular, al hablar de niveles de concreción curricular dentro del sistema educativo se encuentra en primer lugar, según Perez (2018):

El ámbito nacional que pertenece a la política curricular es el político-administrativo, que corresponde al sistema educativo y elabora el currículo básico o el marco común (...), en segundo lugar encontramos el ámbito del centro, que trata de la planificación institucional. Por último ubicamos ámbito del aula, que constituye el espacio privilegiado de la práctica, donde se realiza la programación de la clase cuyo proceso suele ser: reflexión sobre objetivos, selección y secuenciación de contenidos; selección de actividades o tareas, materiales y recursos; y evaluación tanto de los estudiantes como de las prácticas curriculares. (p 10)

Estos niveles y su análisis permiten evidenciar si existe o no una linealidad en la aplicación del currículum oficial, tanto en la institución como en el aula. Es importante considerar que, en algunos casos, tanto la institución como el docente re significan el currículum prescrito, adaptándolo a la realidad de la enseñanza ya su contexto histórico.

### 7.3. Perspectivas curriculares, técnica, práctica y crítica dentro del currículum

Después de haber analizado los diferentes tipos de currículum y los niveles de concreción, se abordarán las diferentes perspectivas con las cuales se puede pensar el currículo, las cuales serán importante a tener en cuenta a la hora de analizar tanto, el plan de estudio, como los contenidos, metodologías y supuestos que la institución y el docente adjudican a sus prácticas y le dan sentido a las mismas.

Se puede decir que la existencia de enfoques, teorías y perspectivas sobre el curriculum devienen y emergen en el momento que el campo del currículo se transforma en especializado, profesional e institucionalizado cuando es regularizada la educación, también que existe una relación entre las teorías tanto pedagógicas como educacionales y el curriculum, ya que estas al momento de organizar las actividades y que enseñar interactúan con el mismo. Al momento de abordar el currículum es necesario tener en cuenta que es provisional, entendiendo que para este es imprescindible mantener un diálogo constante con el contexto histórico-socio-cultural implicando así cambios en las prácticas y acciones educativas y que las perspectivas que se desarrollaran a continuación no tienen un orden significativo en base a su importancia sino que son diferentes alternativas a la hora de abordar o pensar el curriculum.

#### 7.3.1. Perspectiva técnica

Cuando se habla de esta perspectiva se puede visualizar un significado instrumental pero que a la vez se asemeja al control y manipulación ya que, el ¿qué enseñar? y ¿cómo hacerlo? están previamente direccionados y definidos, los contenidos, evaluación, métodos, políticas y objetivos que están escritos en el currículum sin contar con la participación de los actores educativos. Malagón (2008) citando a Grundy (1991) manifiesta:

Cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajusta a los objetivos preespecificados. Así, cuanto más específicos sean los objetivos y el documento del currículum esté redactado con mayor claridad, más fácil será que el producto se parezca a lo previsto en el enunciado de los objetivos. (p 5)

Por su parte, Álvarez Méndez (1987) aporta en su artículo, *"Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo"*, dos modelos uno es el currículum como proyecto y proceso (enseñanza y aprendizaje) y el otro comprendido como la planificación de fines instructivos a lograr donde este también se centra en objetivos los cuales tendrán el poder de legitimar y anticiparse a los resultados que de ellos se desprenden en la enseñanza, en este caso las metodologías de evaluación, los contenidos y las técnicas son utilizados como medios para un fin donde el fin son los objetivos preestablecidos antes de que la didáctica empiece a ser ejecutada. Esta forma de ver al currículum hace que la enseñanza se visualice como una actividad técnica totalmente utilitaria e instrumental para lograr los objetivos y es en el currículum donde se encuentran estos objetivos explícitos los cuales se convierten en un sistema ordenado y de control ya que al ser determinados, hasta la selección de contenido está establecida, según Grundy (1991) "objetivos pre especificados determinarán el diseño de la experiencia de aprendizaje. La selección y organización de estas experiencias dependen de la habilidad de los creadores del currículum" (p 50).

Dentro de esta perspectiva los roles de los actores educativos son distintos ya que el docente el cual es el principal y mediador del conocimiento que allí circula, se debe de abstenerse a abordar solamente los contenidos estrictamente preestablecidos convirtiéndose en mero ejecutor con la única posibilidad de implementar su creatividad a la hora de dar la clase. En cambio el alumno no tiene participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje ni se fomenta la reflexión la crítica ni creatividad ya que son actores pasivos, que cumplen cierta estructuración preestablecida para lograr los objetivos, dejándolos por fuera de cualquier toma de decisión y convirtiéndolos en simples

reproductores. Esta perspectiva Técnica todavía sigue circulando en algunas instituciones las cuales toman al curriculum desde las ciencias empírico-analíticas como sustento teórico de este interés técnico y lo refieren simplemente a la didáctica.

En resumen el interés técnico se caracteriza por tener un sustento teórico en las ciencias empirico-analíticas, su orientación está basada en el control y manipulación del ambiente y cuenta con un diseño curricular con objetivos estrictamente predeterminados los cuales guiarán la experiencia de aprendizaje dejando como resultado un currículum educativo como producto.

### 7.3.2 Perspectiva práctica

El curriculum como construcción social lo acuña Stenhouse a mediados de los sesenta como se mencionó anteriormente, y se basa desde la práctica reflexiva para favorecer la enseñanza y aprendizaje a los alumnos de acuerdo al contexto, priorizando el “que” en lugar del “cómo” enseñar vinculando así la práctica y la teoría y desarrolla la “noción de investigación-acción y de docente investigador” entendiendo a la enseñanza como construcción colectiva y que se encuentra en una continua búsqueda desde el cuestionamiento constante sobre, según Leymonie (2018) “ todo aquello que parece natural o inevitable en el desarrollo del accionar educativo, aquello que podría ser mejorado y que entiende es necesario transformar”(p 58). Este interés práctico se caracteriza por un sustento teórico basado en las ciencias hermenéuticas y se fundamenta en el interés por la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales, buscando así que desde la interpretación estructural emergen acciones de transformación, ya que la hermenéutica brinda la posibilidad de tener dos puntos de vista no simplemente siendo objetivo y material sino que, pudiendo analizarlo interpretarlo y comprenderlo. Según Grundy (1991), “La construcción del significado a través de un acto de interpretación, proporcionando, portante, una base para tomar decisiones en relación con la acción, se conoce como interpretación hermenéutica” (p 87). En el proceso educativo el curriculum dentro del interés práctico se visualiza como el desarrollo que se da por medio del cual los actores estudiante y docente, mantienen un feedback para darle sentido al mundo, buscando promover la acción correcta aceptando la subjetividad del alumno y dándole

importancia a sus intereses y juicios. En palabras de Grundy (1991), “Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica..., también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular” (p 100).

Cuando se habla de contenidos dentro de este interés se observa que son elegidos por el docente y los estudiantes cumpliendo con la característica mencionada anteriormente el “feedback”, esta elección no se basa en lograr un conjunto de objetivos preestablecidos ni se hacen desde un programa escogido por otros sino que estas elecciones dependen de los medios, si bien se tiene en cuenta los contenidos predeterminados en el plan, estos pueden ser refutados por los involucrados en la práctica educativa (docente y alumnos) si entienden que no tienen un significado aparente para el grupo, entonces a la hora de seleccionar los contenidos para la enseñanza se busca que sean comprobables y que tengan un sentido en dicha práctica mediante la crítica, reflexión y consideración sobre el currículum, esta selección basada en conceptos claves da lugar a que los alumnos amplíen su participación, y que a la hora de producir conocimiento desarrollen diferentes vías hacia el mismo. Grundy (1991) aporta, “estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de destrezas pre especificadas” (p 110). Por lo tanto, los objetivos se vuelven hipótesis los cuales se comprobarán en el aula, en este caso circula el saber subjetivo entendiendo que es resultado del conocimiento, acción e interpretación del sujeto con el mundo.

En síntesis el interés práctico se caracteriza por un sustento teórico basado en ciencias hermenéuticas, la orientación basada en la comprensión e interpretación y un diseño curricular que se basa en el aula como espacio de práctica y experimentación dejando como resultado un currículum educativo como práctica.

### 7.3.3 Perspectiva crítica

Cuando se indaga en esta perspectiva se observa cómo el currículum toma acción de cuestionar y transformar las estructuras educativas ya establecidas, dando importancia a la reflexión y participación activa de los actores en el proceso educativo, buscando no solo transmitir conocimientos sino que una transformación constante del sujeto siendo este, crítico,

reflexivo, activo y participante como también que genere una conciencia de su entorno social y político. Dentro de esta perspectiva el estudiante posee autonomía, igualdad y libertad de expresión, según Grundy (199), “el interés emancipador compromete al estudiante, no solo como receptor activo, en vez de pasivo, del saber, sino como creador activo del mismo junto con el profesor” (1991, p 142), esto es importante y da cuenta a la hora de exponer sus ideas y participar de la construcción de su conocimiento, el docente también forma parte de este proceso y es el encargado de estimular la reflexión, fomentar la igualdad y velar por la libertad en todos los aspectos del estudiante.

Por su parte, Paulo Freire, hace un aporte que repercute dentro de esta perspectiva, donde el currículum desde un interés emancipatorio, apunta al diálogo donde se negocia entre los actores y no se impone, sino que la construcción de este y su acción pedagógica teniendo en cuenta la fusión de los roles de quienes lo diseñan, esto implica que los docentes y estudiantes tengan la igualdad de derechos y responsabilidad de contribuir al contenido educativo como es por ejemplo la planificación y evaluación, siendo esto muy importante a la hora de entablar la relación de enseñanza y aprendizaje ya que estos se relacionan dinámicamente convirtiéndose en un proceso simultáneo y colaborativo en este sentido Freire (1968) aporta :

El educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.(p 61)

El currículum como praxis empodera esta perspectiva ya que los componentes fundamentales son la acción y reflexión, desarrollándose este entre esta dinámica de acción y reflexión es donde se visualiza la promoción de la práctica más que la producción, como también se puede ver a la praxis en su inserción en la realidad, realidad que se identifica por las interacciones humanas, el mundo social y cultural, la cual según Freire(1968), esta realidad se da en la clase y es la que se debe de tener en cuenta en el momento de elegir los contenidos ya que

estos circulan en una situación presente donde están involucrados los sujetos de una cultura en cierto momento histórico, político y cultural determinado.

En resumen el interés crítico, se caracteriza por un sustento teórico que se basa en la crítica, con una orientación a la autonomía, reflexión y responsabilidad y con un diseño curricular donde se observan las bases de este como la interacción dinámica de la acción y reflexión, en un acto de construir reflexivamente el mundo social y en todo caso reconstruirlo si así lo amerita.

## 8. Metodología de la investigación

El abordaje general de la investigación fue cualitativo, con las técnicas de producción y recolección de datos, entrevista semi-estructurada y observación no participante. El alcance de la investigación es de carácter exploratorio dado la escasa producción de conocimiento en lo referido al tema.

El método de investigación cualitativa ha sido muy importante a la hora de comprender los porqués y para que detrás de las elecciones históricas y políticas en este caso de los docentes ya que busca comprender los fenómenos en su contexto natural, es decir, se refiere al entorno cotidiano de los participantes. Dentro de estas características se encuentra, la interacción que se da de los investigadores con los sujetos de estudio en el momento de observar y recopilar datos en su contexto cotidiano, desde un enfoque inductivo el investigador inicia con observaciones específicas las cuales lo llevan a desarrollar teorías o hipótesis generalizadas en todo el proceso de investigación, esta cercanía a los participantes hace que el investigador tenga un papel activo en el proceso y pueda influir parcialmente en la interpretación de los datos lo cual es recomendable mantener presente para buscar una observación más objetiva. Este diseño de investigación tiene como singularidad su flexibilidad y adaptación mediante el estudio progresivo, ya que se puede ajustar el enfoque según las circunstancias y descubrimientos que emergen en cualquier momento, para esto son utilizadas diversas herramientas o técnicas en la recopilación de datos, como las utilizadas en esta investigación y que se describirán en el apartado siguiente, estas permiten a una comprensión más completa del objeto de estudio.

## 8.1. Herramientas de análisis y recolección de datos:

Unos aspectos fundamentales en la investigación empírica son: las técnicas de recolección y análisis de datos. Este proceso es crucial para que los investigadores puedan obtener información relevante y fiable sobre el objeto de estudio. En este contexto, la selección de las técnicas adecuadas no solo depende de los objetivos específicos de la investigación, sino también de la manera en que se pretende reconstruir y comprender el fenómeno estudiado, lo que requiere una cuidadosa planificación y ejecución de procedimientos que aseguren la validez y pertinencia de los datos obtenidos. Existe una dimensión la cual se adecua a esta investigación, según Yuni (2006):

Dimensión de las técnicas de recolección y analisis de datos. En función de qué es lo que se quiere saber acerca del objeto y de cómo se lo va a reconstruir, se van a seleccionar las técnicas para obtener datos, organizarlos e interpretarlos. Esta dimensión enfatiza los aspectos procedimentales e instrumentales del trabajo del investigador. Supone acciones del investigador para operar en el mundo de los fenómenos empíricos e implica la traducción del modelo teórico-conceptual a un conjunto de referentes empíricos (datos) que den cuenta de él, sus componentes y relaciones. (p 52)

La elección de las técnicas de recolección y análisis de datos depende de la naturaleza del objeto de estudio y de los objetivos que se desean alcanzar. Se enfatiza que este proceso no es una tarea aislada, sino que forma parte de un conjunto más amplio de acciones que el investigador debe realizar para traducir un modelo teórico-conceptual en datos concretos y verificables. Estos datos no solo deben ser relevantes para el fenómeno estudiado, sino también capaces de reflejar las relaciones y componentes del mismo. En este sentido, el investigador debe operar en un mundo de fenómenos empíricos, donde las herramientas y los métodos empleados son cruciales para obtener información precisa y válida, garantizando así la coherencia entre la teoría y los datos observados.

A continuación se presentan las técnicas metodológicas que permitirán abordar la complejidad del currículo desde diversas perspectivas. Para recabar los datos empíricos: se ha

optado por la entrevista en este caso como medio para interactuar con los docentes, considerando factores como la accesibilidad y el mayor alcance de muestra. Es así, que en este tercer nivel de concreción curricular es explorado a través de las entrevistas con los docentes, lo que permite indagar en sus experiencias, creencias y decisiones pedagógicas. Estas conversaciones son esenciales para comprender cómo el currículo prescrito se transforma en el currículo en acción. Además, la observación no participante en el aula permitirá examinar el cuarto nivel de concreción curricular, donde el currículo se manifiesta en la interacción cotidiana entre estudiantes y docentes. La técnica de observación descriptiva captura la dinámica del aula en su contexto natural y revela aspectos que podrían permanecer ocultos en entrevistas o encuestas. Al combinar distintas técnicas de investigación, se busca obtener una imagen rica y detallada de la realidad de la educación física en la enseñanza media.

En resumen, las entrevistas revelarán las interpretaciones y reflexiones de los docentes, y la observación no participante, descriptiva, ofrecerá una imagen directa de la práctica educativa en el aula. Siempre respetando la confidencialidad de los docentes entrevistados, para lo cual se utilizarán los siguientes códigos: B1 será el/la docente de 9° grado de la institución privada mientras que B2 será el/la docente de 9° de la institución pública.

Al cruzar estos datos, se podrán identificar patrones, discrepancias y complementariedades que contribuirán a una comprensión más rica y profunda del objeto de estudio.

## 9. Análisis

### 9.1. Análisis respecto al objetivo específico 1

A continuación se presenta el análisis respecto al objetivo específico 1: **“Describir los sentidos asignados a la educación física para 9° grado en enseñanza media”**. Para recabar los datos empíricos se recurrió como herramienta a la entrevista semi estructurada.

Cabe hacer la salvedad de que esta descripción es de una realidad en concreto por lo que no solo no es generalizable, sino que también al ser una investigación cualitativa esta realidad está bajo un recorte teórico, uno de los tantos posibles, es decir, si se cambia el marco teórico el análisis puede ser otro.

Para realizar este análisis se optó por organizarlo de la siguiente forma: en primer lugar se describe los sentidos que los docentes le adjudican a la enseñanza de la educación física y a la enseñanza, en segundo lugar se describe las prácticas asociadas como son la planificación, metodología, evaluación y los sentidos que de estas subyacen y en tercer lugar se deja una breve reseña de las perspectivas de los docentes sobre la reforma educativa.

Cuando se analiza los discursos de los docentes se observa una tendencia de B2 a la educación asociada a una justificación de la enseñanza “sobre el movimiento”, con un enfoque teórico analítico que trasciende la enseñanza de habilidades motoras o promoción de la actividad física como salud. La enseñanza “sobre el movimiento” tiene como objetivo desarrollar la comprensión práctica del movimiento contemplando tanto lo técnico como también el impacto social del movimiento, al mismo tiempo B2, aporta:

“Espero cada día defenderla, con trabajo, con actitud, con compromiso, que es lo que los gurises para mí precisan. La población también precisa mejorar la visión que tiene de nosotros. Siempre estamos un poco relegados en donde muchas personas piensan que es una materia sólo del movimiento, que no enseña, que ¿ para que les sirve a los gurises?. Entonces hay que defenderla todos los días, pero acá, acá hay que defenderla. Asistiendo, cumpliendo, comprometiéndose, en la práctica. Ahí somos, ahí es donde somos. Y ahí es donde ellos te devuelven, y ahí es donde ellos te defienden. Y ahí es donde lo transmiten.”

Queda en evidencia su concepción de la materia, asumiendo no sólo la dimensión académica, en tanto materia curricular dentro del sistema educativo, incorporando la dimensión social, el desarrollo personal, como forma de vida y un camino hacia el crecimiento personal implicando valores y aprendizajes significativos tanto para ella como para los estudiantes.

En cambio B1, si bien, se observa una enseñanza desde la justificación “sobre el movimiento” que se desarrollará más adelante, también arroja indicios de una enseñanza asociada a la justificación “a través del movimiento” el cual hace referencia a un enfoque educativo que utiliza al movimiento corporal como medio para el aprendizaje, con un propósito instrumental o utilitario, ya que se relaciona con fines y valores extrínsecos con los que el movimiento está discursivamente asociado, considerando que el movimiento promueve el desarrollo cognitivo, emocional y social como también el progreso de las habilidades físicas, como por ejemplo: el desarrollo estético y moral, la salud, la socialización o la ocupación del tiempo libre. Así se expresa B1:

Para mi en realidad la educación física debe ser una de las cosas más importantes en la parte intelectual de la formación de las personas sobre todo en habilidad motriz, no tanto en la parte de salud, obviamente que todos sabemos que para hacer un cambio en serio lo primero es que la gente tiene que entender que si es necesaria la educación física para la persona, esté.. de la parte de habilidad, interacción y de herramientas y también cognitivo, cuando un persona tiene ya desarrollado y conocido su cuerpo también potencia otras partes intelectuales pero si yo la encaró desde ahí, desde ese lugar de importancia.

Queda en evidencia su concepción de la educación física entendiendo que esta va más allá de los beneficios para la salud, considerándola una disciplina que aporta de manera significativa al desarrollo intelectual y cognitivo de las personas. Esta concepción sugiere reflexionar sobre la posibilidad de realizar un cambio significativo en la percepción y valor de la educación física en dicho sentido es necesario que la sociedad comprenda su impacto en los ciudadanos y que no contempla solo el aspecto físico sino que también el desarrollo cognitivo, emocional y social de los sujetos como aspectos fundamentales. Sin embargo estos saberes no le son propios a la educación física, es así que se ubica, en la justificación a través del movimiento. Las perspectivas asumidas por los docentes evidencian una justificación de la Educación Física, “sobre el movimiento”, configurándose con fines propios, intrínsecos, en base a conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física. Como también “a través del

movimiento” que construye una Educación física con fines externos a ella, sean éstos morales, emocionales, para la salud o la ocupación del tiempo libre;” (Devis Devis, 2018), no se encuentran justificaciones asociadas a la educación “en movimiento”.

Destaca la importancia del movimiento corporal como un medio esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. No se limita a la adquisición de habilidades motrices, sino que también juega un papel fundamental en la construcción de la identidad personal y social. Esta perspectiva se fundamenta en que la educación física aporta un conocimiento único dentro de la escuela, centrado en lo “práctico” que atiende a la importancia del movimiento corporal como un medio esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, no solo se trata de adquirir habilidades motrices, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de la identidad. Personales y sociales de los individuos. Esta justificación es:

“aquella que aporta singularmente a la escuela, cuyo conocimiento “práctico” solamente se consigue mediante el movimiento, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión, perspectiva también intrínseca vinculada con la posibilidad del sujeto de conocerse a sí mismo y a su entorno.” (Corbo, et al., 2020, p 524-525)

En los discursos de los docentes, por un lado, se puede identificar que la educación física en enseñanza media se asume desde una perspectiva deportivizada, este enfoque utiliza al deporte como eje central del aprendizaje y se caracteriza por la enseñanza de técnicas y estrategias propias de las disciplinas deportivas, promoviendo una instrucción orientada a mejorar habilidades específicas. Se enfatizan aspectos como la competencia, el rendimiento, el logro de objetivos y la superación personal, todos elementos fundamentales en la práctica deportiva, dicha cuestión se deja evidenciar en la selección de contenidos y cómo entienden los docentes dichos contenidos. En sus palabras B1 se manifiesta: “opto por los cuatro deportes colectivos con pelota más clásicos nuestros, que son voleibol, fútbol y básquetbol e incorporar el atletismo. Por su parte B2 aporta: “Soy más por los deportes, me encanta enseñar deportes, es mi contenido favorito, porque creo que es el que menos tienen los gurises”.

Otro contenido que seleccionan es el juego pero solo como medio para la enseñanza del deporte. Así se expresan: B1 “creo que las clases que presentan juegos con el objetivo(...), no de

juego por jugar, no jugar un manchado, eso a ellos les divierte pero no es una clase que a mí me devuelva algo”. Por otro lado B2 lo utiliza como medio también pero para la socialización y la integración entre el grupo, B2 no lo menciona como contenido “juego”, sino que lo nombra como lo lúdico, lo recreativo, no haciendo ninguna diferencia entre los conceptos así lo manifiesta:

Pero en realidad también tengo una parte de contenidos por una lección que me gusta mucho, es los contenidos que tienen que ver con la recreación y lo lúdico, y apoyar un poco toda la parte de relacionamiento de ellos, que creo que también es como la primera lección que hago siempre, es trabajar en formar el grupo, que mejoren sus relaciones, sus vínculos, para que luego eso te permite a vos transitar el año mejor.

Si bien seleccionan el juego como contenido, la forma que lo describen evidencia el juego como metodología o como medio para la enseñanza de otros contenidos, se observa la utilización de técnicas lúdicas y formas de juego que se centran en la experiencia de jugar, sin enfocarse en un análisis lógico de la práctica o contenido. Partiendo de la base de que el juego es una práctica natural (Villa, et,al, 2023) aportan que el juego: “Se configura socialmente como una práctica en el sentido foucaultiano como formas de hacer, pensar y decir de una cultura determinada y que las mismas son transmitidas de generación en generación por su valor” (p 3), esta práctica al ser valorada y reconocida como parte de la cultura, implica ser enseñada, analizada y estudiada, convirtiéndose en un conocimiento educativo que requiere formalización y transmisión. Así, al entenderse el juego como un saber cultural, se reconoce su valor, su posibilidad de ser transmitido y de ser enseñado. Es así que en las palabras de los docentes no se reconoce el juego en tanto saber propio de la Educación física.

Por un lado se denota una tendencia de B1 por la perspectiva técnica de la enseñanza y de la enseñanza del deporte, así lo manifiesta:

Soy muy técnico es lo que pasa, estoy luchando contra eso muy analítico, soy yo.” en la enseñanza del basquetbol así lo dice “vos le explicas la técnica y la trabajas individualizado”, el mismo docente aporta: “El ejemplo clásico, embocar el aro, a mí no

me importa si ustedes embocan, tiren un “meadito de vieja” que caiga ahí pero si bien técnicamente con flexión de muñeca, que es lo que yo voy a mirar”. Otro aporte del docente en relación a la planificación: “Yo proyecto y no voy más allá (...) Y le dedico más o menos estimo un mes y medio en cada deporte por esto que te digo tengo, todo bien claro hasta donde voy a llegar con el básquetbol no van a ir ni más allá ni más acá.

Esto manifiesta una tendencia hacia un interés positivista y técnico, Grundy (1991) señala que, “En todos los casos en que se contempla la educación en este sentido orientado al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase” (p 46), es así que el docente se sitúa como centro del saber, él es el que posee el conocimiento y los alumnos son receptores. Antes de la práctica ya se proyecta la enseñanza y estima el aprendizaje, manifiesta que ya saben hasta dónde pueden llegar porque los conoce. Este enfoque desde una perspectiva técnica, busca lograr objetividad y generalización del conocimiento, Osorio (2014) aporta que: “En esta perspectiva, la enseñanza es una actividad técnica -instrumental que debe ser eficiente para lograr los objetivos prefijados” (p 1), esto se da mediante una teoría de enseñanza que sea formal y universal. Como resultado, los acontecimientos pedagógicos se limitan a aspectos observables y externos, dejando de lado los elementos personales y contextuales que son más complejos de manejar, dado que cada situación de enseñanza es única y no se repite. En este sentido B2 manifiesta: “si voy a enseñar el vóley, desde mi punto de vista, es necesario, una enseñanza bien específica de la técnica, en donde tenés que ponerle a veces hasta los brazos, indicarle las zonas.”, se observa una tendencia hacia esta misma perspectiva técnica, en la incorporación de metodologías que promueven el aprendizaje a través del movimiento, aunque no es la que predomina en su práctica pedagógica. Para B2 la perspectiva que predomina en su enseñanza es un “interés práctico”, así lo manifiesta:

Capaz que en otros deportes, por ejemplo con el handball, es mucho más libre. Yo puedo empezar con juegos de pase, un montón de juegos que puedo dedicar a esas primeras clases, donde lo que yo pretendo es que ellos ganen movilidad, que ocupen espacios, que se desmarquen, ver sus movimientos más de forma natural y después voy yendo ahí hacia lo más específico y ahí más técnico, un poquito más aburrido, pero hay que transitar.”  
(B2)

En su discurso, B2 manifiesta una perspectiva práctica con un enfoque constructivista de la enseñanza, al enfatizar en la importancia del movimiento como un medio para facilitar el aprendizaje significativo, reconocer las experiencias previas y el contexto social en el aprendizaje. Para Grundy (1991), "...la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Es más, el aprendizaje supone, no la producción de ciertos artefactos (...), sino la construcción del significado" (p 101), al centrarse en cómo los estudiantes adquieren y procesan la información, en B2 los métodos de enseñanza son adaptativos y responden a las necesidades individuales de los alumnos lo que promueve un aprendizaje activo y participativo.

En cuanto a las metodologías de enseñanza se observa en sus manifestaciones, que B1 utiliza principalmente metodologías cuantitativas basadas en el método experimental. Además, este enfoque positivista implica una visión de la enseñanza, la escuela y el currículum como herramientas de control y reproducción social, destinadas a preservar el statu quo y evitar cambios significativos en la distribución del poder en la sociedad. Así lo considera: "El ejemplo clásico, embocar el aro, a mi no me importa si ustedes embocan, tiren un "meadito de vieja" que caiga ahí pero si bien técnicamente con flexión de muñeca, que es lo que yo voy a mirar". Otras palabras del docente: "las primeras pasadas le pongo unos conos con unos palos, entonces ahí voy viendo quién más o menos pasa y quién salta, entonces bueno, vamos a mirarlo ¿qué diferencias notan?". Estas palabras indican la principal preocupación que radica en la correcta ejecución técnica del movimiento sobre el resultado, sugiriendo que una buena técnica es esencial para lograr un mejor rendimiento y que pueda ser sostenido a largo plazo, es así que el aprendizaje toma como centro a cómo se realizan los movimientos, contribuyendo al desarrollo de competencias motrices esenciales. El método de evaluación diagnóstica antes de comenzar un contenido permite al docente evaluar las habilidades técnicas de manera estructurada. En cuanto B2 manifiesta:

A mí me gusta presentar el tema, preguntarles quiénes saben, quienes conocen, quiénes desconocen, que salga de ellos algún conocimiento o alguna experiencia que está bueno,

eso permite que el grupo se involucre. Y después, bueno, como un poco, indicarles el cronograma, cómo empezamos, cómo seguimos, qué cosas tenemos que aprender.

Presentando un enfoque pedagógico desde una perspectiva práctica, B2 utiliza estrategias para activar los conocimientos previos facilitando la conexión entre lo que los estudiantes ya conocen y el nuevo contenido a enseñar, permitiendo también al docente adaptar su enseñanza a las necesidades e intereses del grupo. Grundy (1991) aporta: “El conocimiento hermenéutico siempre está mediado por la precomprensión que se deriva de la situación inicial del intérprete” (p 32), este enfoque orienta a los docentes tener en cuenta las experiencias previas de sus alumnos, a la hora de implementar estas prácticas se promueve un aprendizaje más significativo, permitiendo que los alumnos construyan su propio conocimiento a partir de sus experiencias previas y sus interpretaciones.

Por un lado, en relación a la planificación, B1 manifiesta:

Yo proyecto y no voy más allá(...) Y le dedico más o menos estimo un mes y medio en cada deporte por esto que te digo tengo, todo bien claro hasta donde voy a llegar con el básquetbol no van a ir ni más allá ni más acá.

Desde esta mirada la planificación busca optimizar el uso del tiempo y los recursos disponibles mediante una organización sistemática de contenidos y actividades, estableciendo objetivos concretos y medibles. El enfoque metodológico que adopta es rígido, basado en métodos respaldados por evidencia y resultados, mientras que las decisiones y los contenidos a trabajar se alinean con una lógica racional que se ajusta a los objetivos educativos previamente establecidos. La metodología la piensa en término de método puesto que él ya sabe hasta dónde van a llegar. Además de que planifica para todos lo mismo, así expresa el docente: “si la planificación es igual trato de ir igual, o sea yo estoy dando lo mismo en todos los novenos” (B1) lo único que cambia es que en algunos le puede llevar un poco más de tiempo en dar el contenido pero de igual forma sigue siendo rígido ya que lleva la misma propuesta a todos los novenos. Según Grundy (1991) “Esta implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresado en los objetivos originales” (p 29), existe una intención deliberada por parte del

docente para guiar y supervisar el proceso educativo, la planificación de las actividades debe de ser efectiva donde los objetivos sirvan como guía para el diseño curricular y la evaluación formativa del progreso del alumno como control del aprendizaje. Estas son llevadas a cabo por el docente que cumple un rol activo en la dirección del aprendizaje y sus resultados deben ser coherentes con lo que se pretende lograr a través de la enseñanza, con objetivos claros y medibles.

Por otro lado, B2 considera: “Yo planifico igual, pero las clases son completamente diferentes.” Por lo tanto, en relación a la planificación el mismo docente considera:

Yo les armo una cosa, hago lo mismo, vengo y cambio, a uno le terminó dando otra cosa o arrancó por otro lado. Y eso te lo da el grupo y te lo da la experiencia también, de ir viendo con ellos también y a veces terminas modificándose toda a la planificación, porque el grupo te pide ese día otra cosa.

En su testimonio B2 refleja un enfoque dinámico y reflexivo hacia la planificación educativa, donde la rigidez de una propuesta inicial se contrarresta con la necesidad de adaptarse a las realidades del aula, Giacone (2018) aporta:

planificar tendría que ser una tarea tan creativa, tan juguetona y audaz que nos permitiera disfrutar de la incompletud de nuestro hacer, tomando en cuenta que nunca será posible llevarla al aula tal cual, sino que siempre es y será una acción falaz, modificable y recreable”.(Giacone,C ; Baraloli, V, 2018 p:2)

Al manifestar que no está condicionada por su propuesta de cátedra inicial, la docente enfatiza la importancia de la flexibilidad en el proceso de enseñanza. Esta adaptabilidad permite que los estudiantes comprendan la planificación como un recurso que puede ser ajustado en función de las circunstancias y necesidades del grupo.

En relación a la evaluación de los contenidos B1 sigue el mismo lineamiento, lo que evalúa es la técnica, la ejecución de los movimientos. Sin embargo esto depende del deporte que

esté trabajando porque cuando da voleibol, realiza una evaluación formativa y auténtica ya que no sólo discute los referentes con los alumnos, sino que también los evalúa en el juego :

el cambio que propone la reforma falta mucho tiempo para que los gurises entiendan que no hay una devolución de nota porque vos les hablás, les explicas lo que viste lo que no, lo que está faltando, “si tenés razón bueno, pero cuánto me saqué?” y si realmente es insuficiente es el fin del mundo y capaz que vos le decís, pero normal es insuficiente vos mismo te diste cuenta que está faltando tas en proceso eso es como que lo que hoy en día trabajo, hoy justo hice devoluciones de evaluaciones, de esta manera primero les pregunto a ellos bueno, yo te mire a vos ahora que evalúe voley con un noveno. En mi vida se utilizaba jugar, la evaluación fue (...) jugar 6 contra 6, los preparé para eso, para poder jugar 6 contra 6 y bueno si utilizas un recurso técnico, si participás desde la dinámica del voleibol recibir, armar, atacar si sabés orientar tu cuerpo para darse el armador, si estás momentáneamente de armador sabés que tenés que levantar esa pelota para un tercero que la va a atacar, si sos el que va a atacar, sabiendo que o sea, interpretaste, vos recibió, me la van a dar, si formas parte de esa dinámica, si utilizas la técnica de saque la aprendida, el saque de abajo o sea, que lo practicamos técnicamente y si sabés rotar, esas cuatro cosas miramos entonces bueno, la evaluación al principio mía fue: jugaste, yo miré estas cuatro cosas, cómo pensás que te fue en cada una? bueno, la devolución guri o de la chiquilina, no, o sea, el saque bien, te dicen yo qué sé, bueno las dinámicas todavía no pude hacer nada profe bueno y ahí voy viviendo. (B1)

Aunque es contradictorio porque a pesar que expresa lo anteriormente citado después menciona en las clases lo que da es técnica y lo que corrige es la técnica así lo manifiesta B1:

Si yo doy toque de arriba, ellos saben, los veo, los corrijo y otra cosa que les digo es: Yo te corregí a vos pero me di vuelta para verla a ella, si vos quieres mejorar tienes que seguir a lo que yo te corregí no me pudo dar vuelta y que te pongas a hacer así (gestos con las manos), porque cuando yo te voy a evaluar te voy a evaluar el toque de arriba y yo las herramientas te las estoy dando, después si sale o no sale es distinto.

En discurso del docente se manifiesta una inclinación predominante a la educación desde una perspectiva técnica, según Grundy (1991) “ Esta implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresado en los objetivos originales” (p 29), estas características lo vinculan a esta perspectiva, basándose en la aplicación de métodos científicos para estructurar la enseñanza, con una planificación rigurosa y una evaluación cuantitativa, orientada a garantizar un control y precisión en el aprendizaje.

Si bien la perspectiva técnica es la que predomina, con su enfoque en la organización rigurosa y la evaluación precisa, existen también algunos momentos donde se integran aspectos prácticos que aportan flexibilidad y adaptabilidad al proceso educativo, permitiendo responder a las situaciones específicas del aula.

En cambio, B2 en torno a la evaluación manifiesta:

O sea, hago un tipo de evaluación o trato de hacer un tipo de evaluación que permita que todos muestren un progreso. Que es que, yo les propongo un ejercicio X, y les digo que hay que llegar a este ejercicio que es el que se estuvo trabajando, les doy un tiempo ellos practican, y al que le va saliendo ayuda al otro, y ahí empezamos a jugar con las notas.

En su discurso B2 emplea un enfoque de evaluación inclusiva que busca reconocer y valorar el progreso de cada estudiante, teniendo en cuenta el nivel inicial de cada estudiante y dándole el tiempo necesario para transitar por el saber. Al establecer un objetivo claro, como el "ejercicio X", facilita a los alumnos la comprensión de lo que se espera de ellos y cómo pueden lograr esa meta. Además, subraya la relevancia de la práctica y la colaboración en el proceso de aprendizaje, creando un sentido de comunidad que permite el intercambio de conocimientos y estrategias entre los estudiantes. Su metodología se basa en una evaluación formativa, donde los estudiantes son evaluados a medida que avanzan en su práctica. Este enfoque también fomenta la autonomía, ya que los alumnos tienen la oportunidad de apoyarse mutuamente durante su proceso de aprendizaje. Para Cabra (2014) la evaluación entendida como práctica social y educativa:

Es una disciplina práctica de carácter aplicado, preocupada en principio en mejorar la capacidad de los individuos para razonar de forma adecuada sobre un conjunto de alternativas posibles, entender el tipo de decisiones evaluativas que se debe afrontar, ayudar a las personas a deliberar bien para tomar la decisión correcta en un caso determinado, y contribuir a un tipo de reflexividad en la que uno mismo y sus acciones se convierten en objeto de evaluación. (p 182)

Esta concepción de evaluación es un proceso dinámico el cual varía según las condiciones del contexto donde se lleva a cabo, si bien se observa una predominancia en una perspectiva práctica, en otro aporte sobre evaluación del mismo docente manifiesta: “B2 Entonces, eso genera además de que traten de mejorar, le agarran un gustito a la técnica y también hace que ellos se ayuden. Ellos también se evalúan y dicen. No, mirá, profesor, eso fue un diez. Entonces, ahí le tenés que poner el diez porque el grupo te pidió.”, reconociendo también la presencia de elementos técnicos.

Por otra parte en cuanto a la reforma educativa, los docentes plantearon su postura, en este sentido B1 encuentra una diferencia que en sus palabras es “Significativa desde el punto de vista de lo programático” en referencia al currículum y directrices que rigen la enseñanza, aunque no observa gran variación en, “ciertos temas a dar (...), contenidos y eso no”. Por otro lado B2 considera:

Es un poco rígido, no está permitiendo que modifiquemos cuestiones. Uno tiene la libertad de tomar el contenido y trabajarlo. Como yo te decía, si te gusta esto, lo vas a tomar y vas a decir, no, yo voy a empezar por acá, o voy a empezar por acá. O este grupo tiene estas características, o este deporte capaz que lo dejo para noviembre, que está mejor, que tiene que consolidarse el grupo. Pero sí tenemos eso de que no es tan rígido como otras áreas que tienen un comienzo y un final. Nosotros podemos darle otra impronta. Sí, sobre todo en el cronograma.

Se observan en su testimonio los desafíos como también las mejoras presentes en el contexto de la reforma educativa en Uruguay. Si bien en su testimonio plantea que existen elementos de rigidez que pueden limitar la adaptación docente, también hay espacios para la

personalización y flexibilidad que son esenciales para una educación centrada en el estudiante. La capacidad de los docentes para ajustar contenidos según las características del grupo es fundamental para promover una enseñanza significativa. Sin embargo, los dos docentes se encuentran de acuerdo en la amplitud y flexibilidad a la hora de la selección de contenidos, B1 aporta: “Sí, porque es totalmente abierto como que te dicen, da deportes colectivos, da deportes individuales, hasta te piden que vayas a la naturaleza a escalar, o sea el tema que puedas hacer, pero si será flexible que te dicen que puedes llevarlos a escalar ¿entendés?, en cuanto B2 considera: la reforma te lo permite porque es tan amplia que te permite elegir que si que no. No obstante, B1 considera:

Entonces en ese lado sí en esto de encarar las cosas por competencias es difícil todavía por lo menos para mí, de codificarlo pero es un, creo que sí sentándome a estudiar bien y pensando bien las clases puede ser un cambio significativo en el momento de la práctica que hoy en día no me dan los tiempos para dedicarme a full.

En su discurso el docente deja en evidencia que enfrenta desafíos significativos al intentar traducir el enfoque por competencias en prácticas concretas. Esto puede ser un reflejo de la falta de formación o recursos adecuados para implementar este tipo de transformaciones educativas. En relación a esto B2 se manifiesta:

La reforma, no, no estoy de acuerdo para empezar. No estoy de acuerdo en cómo se implementó, que no fue consultiva, fue impuesta. Entonces eso genera resistencia en los docentes, en muchos de ellos, en la mayoría me atrevería a decir, poro voy hablar por mí(...) A la hora de, no está claro(...), ¿qué tenemos que cambiar? Entonces te encontrabas diciendo, no compañero, en realidad, vamos a dar lo mismo de siempre.

En los discursos tanto de B1 como de B2 se puede apreciar la poca claridad de la reforma en torno al qué y al cómo enseñar, lo cual es una problemática para el campo de la educación física, dado que como campo se debe tener claro lo que se va a enseñar, de ambos manifiestan que no están preparados para este cambio, como B2 manifiesta la falta de consulta a quienes están en la práctica, afirmando que no se tuvo en cuenta la realidad de los docentes ni las problemáticas

específicas de los estudiantes. Esta falta de consulta y contextualización refuerza la percepción de que lo enseñado no está alineado con el currículo nacional, lo que genera un “envejecimiento” tanto biológico como moral en el proceso educativo. Esto se debe a que las transposiciones didácticas que se están implementando responden al plan anterior, y no al nuevo. Por este motivo, resulta imprescindible promover un cambio, tomando como referencia el contexto uruguayo y no uno externo. El saber enseñar debe constar, según Chevallard (1998),

requisito de compatibilidad con su entorno”, es decir este saber enseñado debe de ser visto por los académicos como un saber cercano al saber sabio (saber científico) y por otro “el saber enseñado debe aparecer como algo suficientemente alejado del saber de los “padres”(…), es decir, del saber banalizado en la sociedad (¡y banalizado muy especialmente por la escuela!).(p10)

Ahora bien, si los saberes a enseñar no están claros, se puede hablar de una banalización de los mismos. Esto ocurre porque no hay un vínculo sólido entre el saber académico y el saber sabio. En consecuencia, los contenidos se desactualizan frente a: por un lado los avances científicos y tecnológicos, que son cruciales para la definición de los contenidos y por otro la desconexión entre el conocimiento a enseñar y lo que realmente se enseña, producto de una reforma que no fue consultiva ni contextualizada a las necesidades y valores contemporáneos de la sociedad uruguaya.

En este escenario, se termina enseñando “otra cosa”, y el saber moral pierde vigencia reflejando el desgaste de un sistema educativo.

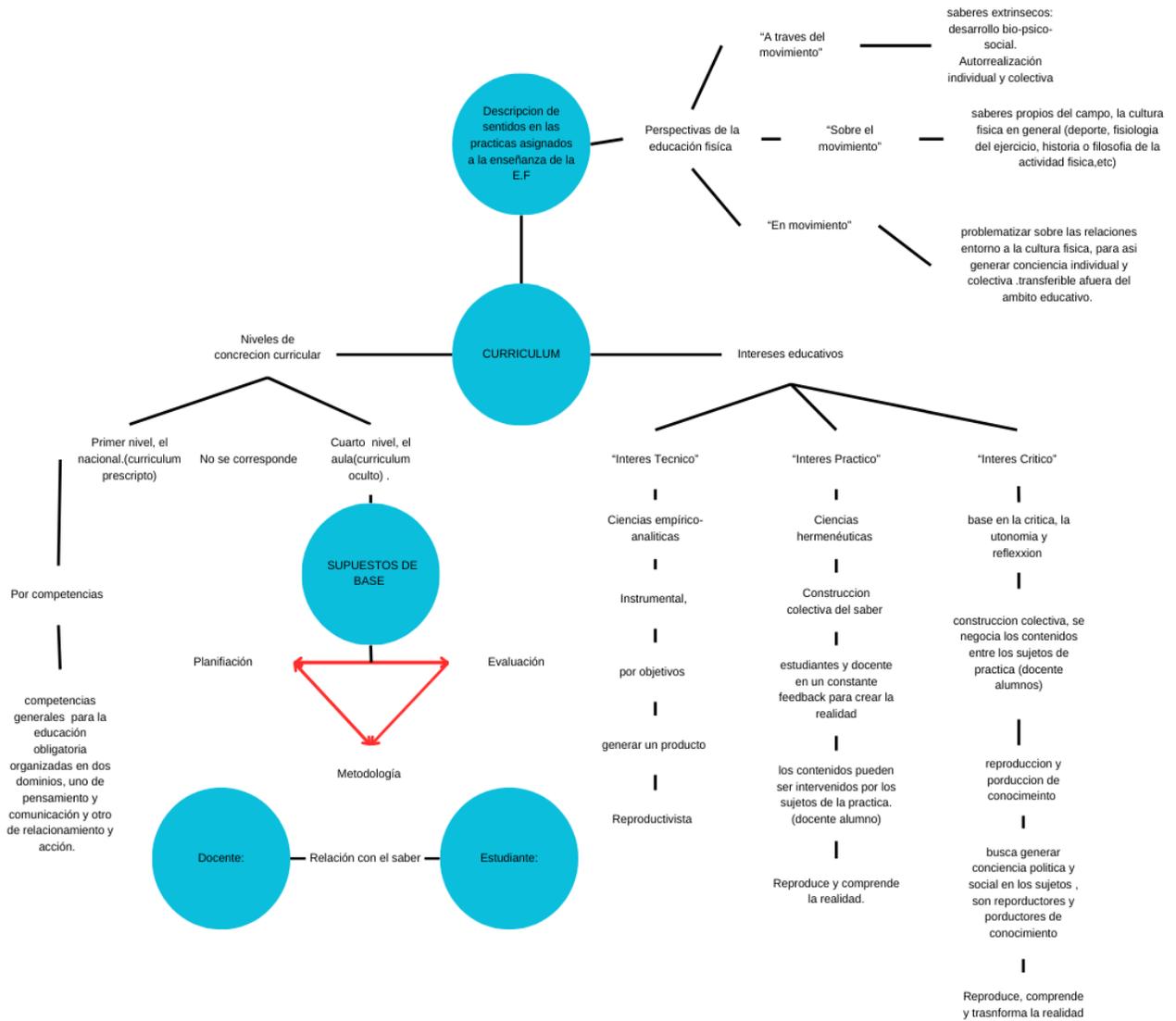
## **9.2. Análisis respecto al objetivo específico 2**

A continuación se presenta el análisis respecto al objetivo específico 2 “**Describir los sentidos en las prácticas asignados a la educación física para 9º grado enseñanza media.**”. Para recabar los datos empíricos se recurrió como herramienta a la observación no participante.

Cabe destacar que esta descripción es de una realidad en concreto por lo que no solo no es generalizable sino que también al ser una investigación cualitativa esta realidad está bajo un

recorte teórico, uno de los tantos posibles, es decir si se cambia el marco teórico el análisis puede ser otro.

Cuadro General para la observación no participante:

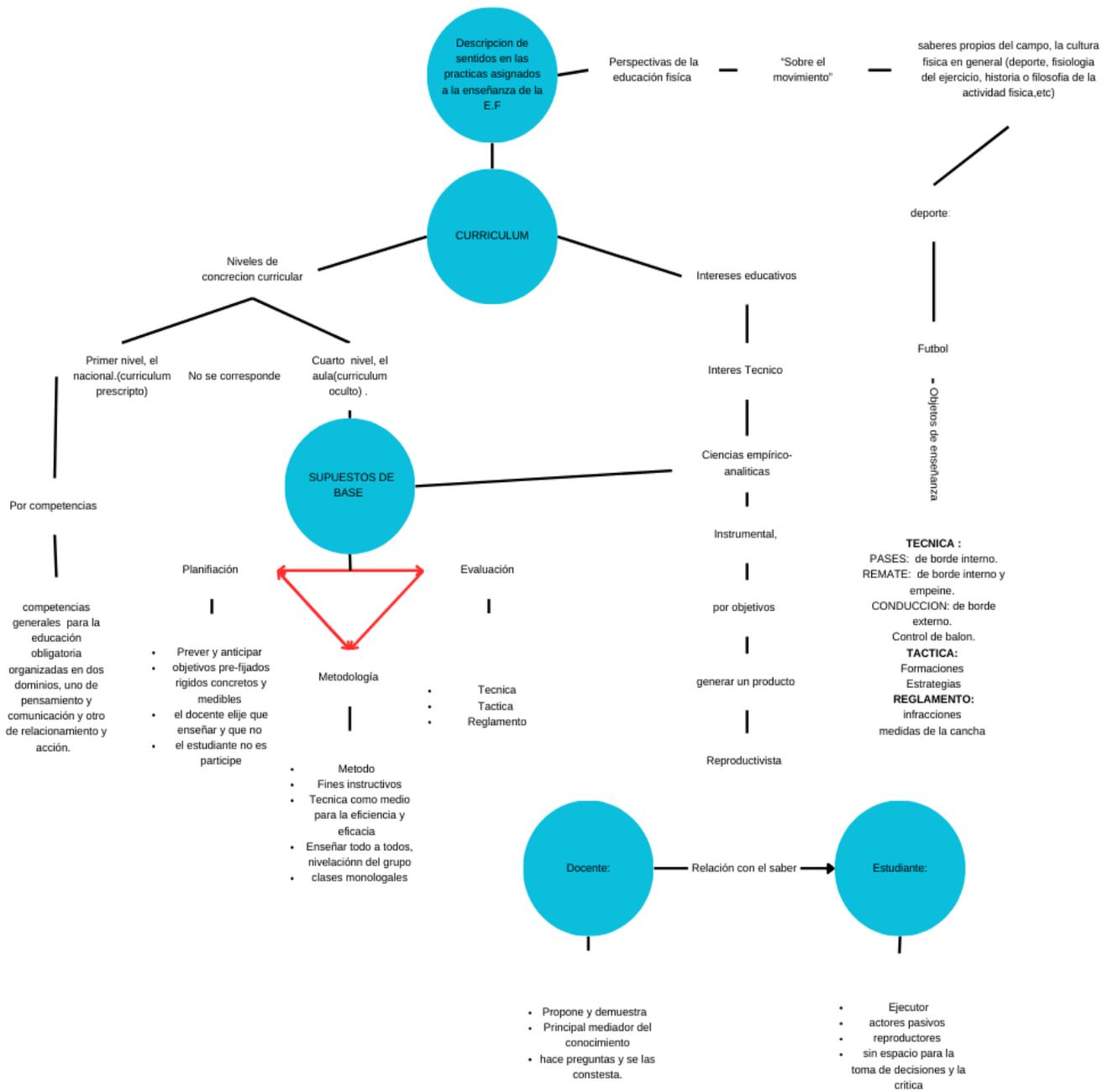


Teniendo en cuenta el mapa conceptual realizado con los datos recabados en las observaciones de clases, se comienza a describir el mismo de la siguiente forma: en primer lugar los sentidos y perspectiva del docente B1, en segundo lugar los sentidos y perspectivas de B2.

Para llevar a cabo estos análisis, es fundamental realizar algunas aclaraciones respecto a ciertos conceptos, tales como el primer nivel de concreción curricular y su relación con el currículo como el enfoque del mismo en Uruguay.

Por un lado, dentro del primer nivel de concreción curricular encontramos el currículum prescrito o explícito entendiéndolo a éste, según Lemonie (2018) “como aquel que se encuentra en un documento oficial escrito y comprende ciertos aspectos de la cultura que la sociedad entiende se debe transmitir a las nuevas generaciones y que presentan claramente explicitados como objetivos educativos”(Leymonié, 2018,(p 159) Por otro lado, este documento de carácter formal y contextualizado, refleja de manera clara los intereses del Estado, siendo así que en el caso de Uruguay , luego de la Transformación Curricular Integral (TCI), este currículum prescrito tiene un enfoque basado por competencias. Estas competencias son: 1-Dominio, pensamiento y comunicación, 2-Dominio, relacionamiento y acción, dentro de ellas se encuentran las diferentes competencias. Para el primer dominio las competencias son: en comunicación, en pensamiento creativo, en pensamiento crítico, en pensamiento científico, en pensamiento computacional y metacognitiva, en el caso del segundo dominio son: En intrapersonal, en iniciativa y orientación a la acción, en relación con los otros y en ciudadanía local, global y digital.

Sentidos de B1:



Es así que en el caso del docente B1 se observa que no responde a el curriculum prescrito, por diferentes razones y acciones llevadas a cabo por el docente, las cuales se describen más adelante, estas acciones suceden dentro del cuarto nivel de concreción curricular, el aula. En este sentido, Perez (2018) aporta:

Por último ubicamos ámbito del aula, que constituye el espacio privilegiado de la práctica, donde se realiza la programación de la clase cuyo proceso suele ser: reflexión sobre objetivos, selección y secuenciación de contenidos; selección de actividades o tareas, materiales y recursos; y evaluación tanto de los estudiantes como de las prácticas curriculares. (p 10)

Al mismo tiempo, dentro de este nivel se observa que los intereses educativos de B1 responden a un interés técnico para el cual Malagón (2008) citando a Grundy (1991) aporta:

Cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajusta a los objetivos preespecificados. Así, cuanto más específicos sean los objetivos y el documento del currículum esté redactado con mayor claridad, más fácil será que el producto se parezca a lo previsto en el enunciado de los objetivos. (p 5)

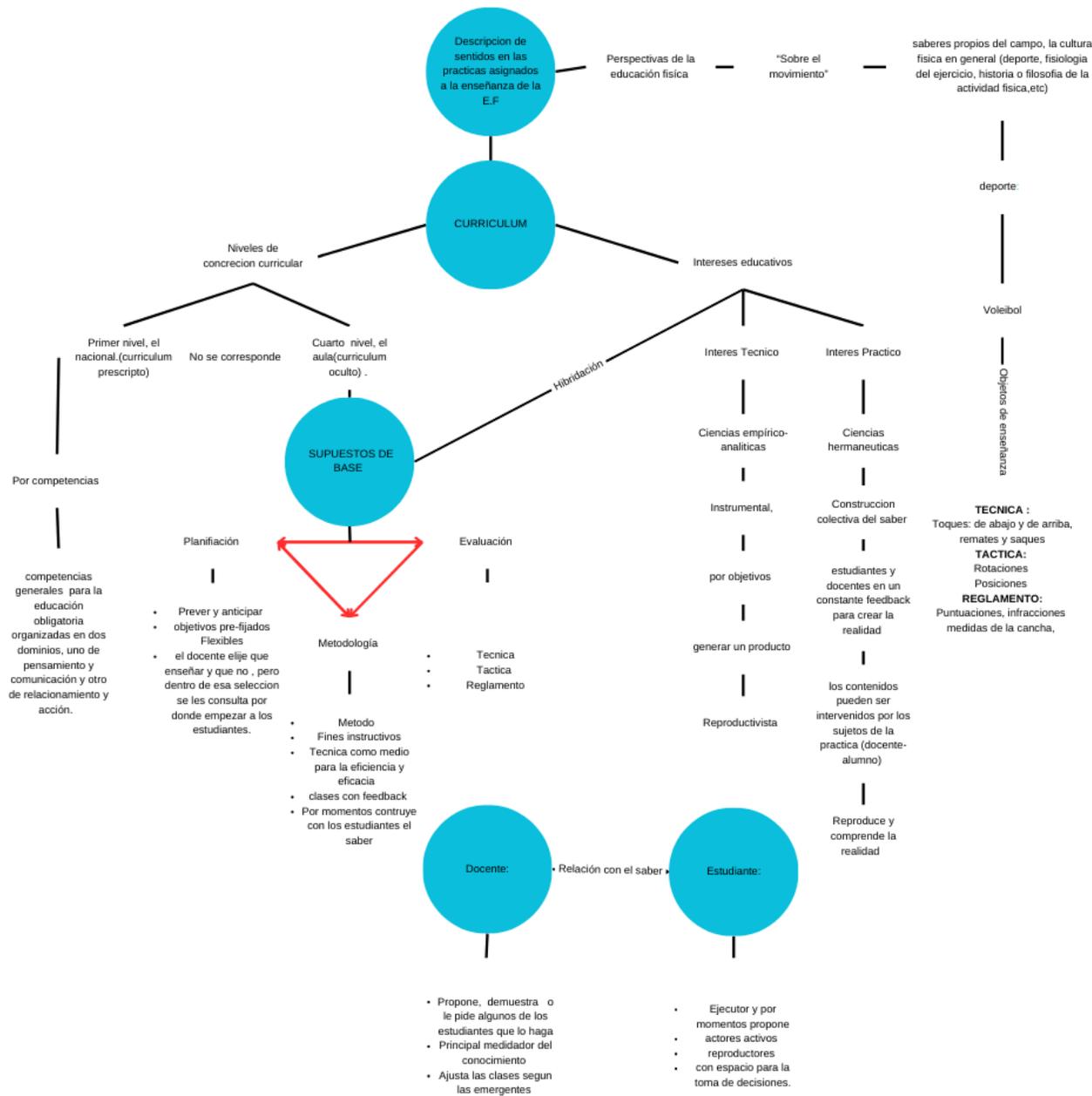
Cuando el docente realiza recortes con un enfoque técnico, se pone énfasis en el control del contexto educativo para garantizar que los resultados se alineen con los objetivos ya establecidos y que el resultado final se ajuste a lo que se había planificado. Este interés educativo técnico tiene ciertas características que se observan en B1, como son: Una planificación con objetivos prefijados y rígidos, concretos y medibles, una metodología como método la cual contiene fines instructivos, utilizando la técnica y táctica como medio para la eficiencia y eficacia y por último, una evaluación que se centra en relación a la enseñanza de técnica y táctica.

Estos aspectos se manifiestan en las clases correspondientes a B1 sobre todo dentro del contenido seleccionado Deporte, en este caso fútbol, evidenciando una perspectiva deportivizada que se centra en el deporte como núcleo del proceso de aprendizaje, caracterizándose por la enseñanza de técnicas y estrategias específicas del deporte en cuestión. Este enfoque promueve una instrucción orientada a la mejora de habilidades concretas, dándole importancia a la competencia, rendimiento y cumplimiento de objetivos educativos propuestos, estos aspectos se reflejan en la selección de contenidos, como también la comprensión que manifiesta B1 sobre dichos contenidos. Cómo aporta Corbo (2021): “Una EF que simplemente es respuesta a las condiciones materiales de producción será, entonces una EF con un interés indefectiblemente técnico” (p 23). Este interés técnico puede resultar en una enseñanza que se concentre exclusivamente en el desarrollo de habilidades físicas y el rendimiento, sin tener en cuenta el crecimiento integral del individuo, si la educación física se reduce a ser simplemente una reacción a las condiciones materiales de producción, se transforma en una práctica que carece de un enfoque más amplio y profundo.

En cuanto a la educación física, se observa una justificación “sobre el movimiento” relacionadas con la técnica, la táctica y el reglamento. Corbo (2020) citando a Devis aporta: “la educación física “sobre el movimiento”, configurándola con fines propios, intrínsecos, en base a conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física”(p 524), lo cual implica un enfoque pedagógico que valora el proceso de aprendizaje a través del movimiento. Este enfoque teórico y analítico de la educación física se extiende más allá de la mera enseñanza de habilidades motoras o de la promoción de la actividad física como sinónimo de salud. La enseñanza de la educación física desde esta justificación, para B1, tiene como propósito desarrollar una comprensión práctica del movimiento, abarcando tanto los aspectos técnicos como el impacto social que este ejerce en la vida de las personas. En las clases propuestas por B1 se encuentra justificaciones internas que buscan otorgar valor propio al objeto de enseñanza pudiendo distinguir en las prácticas que consideran que el deporte, dentro del ámbito formal, representa un espacio formativo esencial que se vincula con una estructura piramidal de rendimiento, focalizándose en la enseñanza de gestos y posibilidades motrices, con su centro en el desarrollo motor pero sin dejar de lado el gesto deportivo, esto sugiere la posible creación de la base fundamental de la pirámide deportiva.

Respecto a la relación entre el docente y el estudiante con respecto al saber, el docente asume el rol predominantemente directivo, donde es el que propone y ejecuta, sin permitir que los estudiantes participen activamente en la toma de decisiones. Restringido así la capacidad crítica de los estudiantes, convirtiéndolos en meros ejecutores de las consignas impartidas por el docente. Se puede observar en B1 como define su rol docente como principal mediador del conocimiento, quien formula preguntas y proporciona respuestas, reduciendo a los estudiantes a un papel pasivo, actuando como simples reproductores del saber en lugar de convertirse en participantes activos en su propio proceso educativo.

Sentidos de B2:



En el caso del docente B2 se observa que no responde a el currículum prescrito, por diferentes razones y acciones llevadas a cabo por el docente, las cuales se describen más adelante, estas acciones suceden dentro del cierto nivel de concreción curricular, el aula. En el mismo sentido Perez (2018) aporta, “Por último ubicamos ámbito del aula, que constituye el espacio privilegiado de la práctica, donde se realiza la programación de la clase cuyo proceso suele ser: reflexión sobre objetivos, selección y secuenciación de contenidos; selección de actividades o tareas, materiales y recursos; y evaluación tanto de los estudiantes como de las prácticas curriculares” (p 10).

Al mismo tiempo, dentro de este nivel se observa que los intereses educativos de B2 responden en este caso, a un interés técnico y práctico, con su predominancia en lo práctico. Este interés práctico se basa en un marco teórico fundamentado en las ciencias hermenéuticas y se centra en la construcción y reconstrucción de identidades socioculturales. B2, busca comprender la realidad a través de las interacciones que ocurren en un contexto específico, ajustando los objetos de enseñanza a esas necesidades y que a partir de una interpretación estructural, surjan acciones transformadoras, ya que la hermenéutica permite adoptar múltiples perspectivas pudiendo analizarlo, interpretarlo y comprenderlo. Sin embargo este enfoque característico de B2, se basa en conocimientos preexistentes, lo que significa que no se cuestionan saberes ni métodos de adquisición del conocimiento; simplemente se adaptan a la realidad particular. De este modo, se intenta explicar el lugar del objeto dentro de la cultura, pero esto también conduce a una reproducción de las ideas y conceptos existentes. Dentro del aula, B2, tiene como característica de este interés el constante feedback en el cual tanto los estudiantes como el docente mantienen un continuo diálogo que le permite dar significado a su entorno, reconociendo las diferentes subjetividades y valorando sus intereses y opiniones. Grundy (1991) aporta: “Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica..., también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular” (p 100).

En cuanto a la elección de contenidos se observa que si bien el docente es el que selecciona el contenido los estudiantes a la hora de llegar al aula son participes en este acto cumpliendo con la característica ya mencionada del “feedback”, su elección no se basa en la consecución de objetivos preestablecidos sino que depende en gran medida de los recursos que se hayan disponibles, como también, B2, busca que tengan relevancia en la práctica permitiendo a los alumnos ampliar su participación y desarrollar diversas vías para producir conocimiento. Grundy (1991) manifiesta, “estimular la interpretación y el ejercicio del juicio a cargo tanto del alumno como del profesor, en vez de favorecer el aprendizaje rutinario de la demostración de destrezas pre especificadas” (p 110). También su metodología es utilizada como método lo cual corresponde al interés técnico, la cual contiene fines instructivos, utilizando la técnica y táctica como medio para la eficiencia y eficacia, pero a su vez tiene ciertos momentos que construye con el estudiante el saber, su evaluación es de técnica, táctica y reglamento. En las clases propuestas por B2 se encuentra como contenido del Deporte, Vóley, que tiene como objetivo de enseñanza la técnica, como son los toques de abajo y arriba, remates y saques, la Táctica que consiste en rotaciones y posiciones y el Reglamento como son las infracciones, medidas de la cancha y puntuaciones.

En cuanto a la educación física, se observa una justificación “sobre el movimiento” relacionadas con la Técnica, la Táctica y el reglamento. Corbo (2020) citando a Devis aporta: “la educación física “sobre el movimiento”, configurándola con fines propios, intrínsecos, en base a conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física”(p 524), lo cual implica un enfoque pedagógico que valora el proceso de aprendizaje a través del movimiento. Este enfoque teórico y analítico de la educación física se extiende más allá de la mera enseñanza de habilidades motoras o de la promoción de la actividad física como sinónimo de salud. Para B2 la enseñanza desde esta justificación, tiene como propósito desarrollar una comprensión práctica del movimiento, abarcando tanto los aspectos técnicos como el impacto social que este ejerce en la vida de las personas.

En cuanto a la relación docente-estudiante, se observa que el docente actúa como el principal mediador del conocimiento, proponiendo actividades y demostrando técnicas

específicas. Su rol implica no sólo la enseñanza de habilidades motoras, sino también la adaptación de las clases según las necesidades emergentes de los estudiantes y contexto.

Por su parte, el estudiante desempeña un papel activo en este proceso. Aunque en ocasiones puede ser visto como un ejecutor de las instrucciones del docente, también tiene la oportunidad de proponer ideas y participar en la toma de decisiones relacionadas con su aprendizaje.

### **9.3. Análisis respecto al objetivo específico 3**

A continuación, se aborda el objetivo específico tres, “Analizar los sentidos y prácticas asignados a la educación física de 9° grado en la institución pública con los sentidos asignados en la institución privada.”

El objetivo de este análisis es examinar cómo los docentes de educación física en los contextos público y privado estructuran y llevan a cabo sus prácticas pedagógicas, los significados que asignan a la materia y cómo sus enfoques impactan el aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar se analizarán los sentidos asignados por el docente B1 en el ámbito privado y por el docente B2 en el ámbito público.

Por un lado, el análisis de las prácticas y los sentidos asignados a la educación física dentro del contexto educativo privado donde se observó al docente B1, revela y evidencia un enfoque pedagógico que responde a un interés técnico dentro del aula. Este enfoque es caracterizado por una planificación rígida, su metodología es instructiva y centrada en la técnica y la táctica con una evaluación centrada en la medición de habilidades específicas de los deportes, en este caso, fútbol. En este contexto, B1 sigue, rigurosamente, un modelo curricular con su centro en la eficiencia y la eficacia, en el cumplimiento de los objetivos establecidos y que estos sean medibles y específicos los cuales juegan un papel fundamental en la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza.

Cuando se observa que el docente no responde al currículum prescrito, dentro del cuarto nivel de concreción curricular, según Pérez (2018), muestra que el docente toma al aula como espacio privilegiado de la práctica, convirtiéndolo en un lugar de control sobre el aprendizaje:

Por último ubicamos ámbito del aula, que constituye el espacio privilegiado de la práctica, donde se realiza la programación de la clase cuyo proceso suele ser: reflexión sobre objetivos, selección y secuenciación de contenidos; selección de actividades o tareas, materiales y recursos; y evaluación tanto de los estudiantes como de las prácticas curriculares.( p 10)

Es así que B1, al diseñar su planificación educativa con objetivos concretos y medibles, prioriza un enfoque técnico en el cual el control del ambiente educativo busca asegurar que los resultados finales sean los esperados, siguiendo una estructura clara planificada anteriormente. Para B1, el diseño curricular se basa en un interés técnico, según Grundy (1991), busca con esto el control del contexto educativo, donde los objetivos predeterminados son el centro de la enseñanza. Su metodología, se dirige principalmente a la enseñanza de habilidades técnicas y tácticas del fútbol, con su lógica en la eficiencia y eficacia en el rendimiento deportivo. Su selección de contenidos da cuenta de la importancia que le adjudica a la competencia y al rendimiento, reduciendo la educación física a la mera enseñanza de habilidades motoras y técnicas, no teniendo en cuenta otros aspectos del desarrollo integral del estudiante ni de todos los aspectos que caracterizan al deporte como arena pública, según Quiroga (2021):

“Definir el deporte no es algo sencillo, sobre todo por las diferentes formas que toma en función del contexto, la historia y su forma de producirse y reproducirse. A su vez, al entenderlo como un fenómeno social y cultural, pertenece a la arena pública. Al decir de Archetti (1998), es un espacio donde salen a la luz tensiones y dramas de la sociedad.”(p 9)

Ahora bien, según este enfoque tecnicista del Deporte, como menciona Corbo (2021), tiende a limitar la educación física a una respuesta a las condiciones materiales de producción, significando así una pérdida de un enfoque más amplio que considere también los aspectos

sociales y personales del estudiante los cuales son igualmente importantes en su desarrollo. Por lo tanto, B1, fomenta una visión del deporte como un espacio formativo que sigue una estructura de rendimiento con la posibilidad de seguir creciendo sus habilidades motrices en un club deportivo o en áreas específicas del deporte.

En relación a la justificación "sobre el movimiento", B1 parece orientar su enseñanza hacia la técnica, la táctica y el reglamento, lo cual está en línea con un enfoque más clásico de la educación física, que tiene su origen en las ciencias de la salud o en la cultura física, tal como lo menciona Corbo (2020). Esta perspectiva parece ver el movimiento principalmente como un medio para enseñar habilidades motrices y deportivas, sin explorar en profundidad los efectos sociales y culturales del mismo en la vida de los estudiantes.

Un aspecto clave del enfoque técnico de B1 es la relación que establece con los estudiantes en cuanto al saber. En su rol como docente, B1 adopta una postura predominantemente directiva, donde se enfoca en ser el mediador del conocimiento, formulando preguntas y proporcionando respuestas. Este enfoque limita la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Como resultado, los estudiantes quedan en una posición pasiva, donde se les asigna un papel de meros ejecutores de las consignas impartidas por el docente, restringido la capacidad crítica, siendo reducidos a simples reproductores, en lugar de ser considerados como agentes activos de su proceso educativo, generando una falta de interés en la relación docente-estudiante y quitando espacio a la autonomía y la capacidad del estudiante para cuestionar y transformar el conocimiento.

En resumen, el enfoque pedagógico de B1 muestra una clara orientación hacia un interés técnico, centrado en el control del ambiente educativo, la enseñanza de habilidades deportivas específicas y la evaluación del rendimiento. Si bien este enfoque puede ser efectivo para el desarrollo de habilidades concretas en el ámbito deportivo, corre el riesgo de desatender otros aspectos fundamentales de la formación integral de los estudiantes, como el desarrollo personal, social y crítico. La falta de un enfoque más inclusivo y participativo limita el potencial transformador de la educación física, al reducirla a una mera transmisión de conocimientos técnicos sin considerar las dimensiones más profundas del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Por otro lado, el docente B2 presenta un enfoque pedagógico que interrelaciona el interés técnico con un interés práctico fundamentado en las ciencias hermenéuticas. Este enfoque se caracteriza por la adaptación de los contenidos a la realidad del aula, la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y un constante feedback entre docente y estudiante. Dentro del cuarto nivel de concreción curricular, se observa que B2 no sigue estrictamente el currículo prescrito, sino que adapta su enseñanza a las necesidades emergentes de los estudiantes y al contexto. De acuerdo con Pérez (2018), el aula se constituye como un espacio privilegiado donde se desarrolla el proceso de enseñanza, es en este espacio que B2 opta por un enfoque que favorece la práctica y la interpretación de los conocimientos, adaptándose a las particularidades del entorno. El enfoque hermenéutico, basado en la interpretación y reconstrucción de las identidades socioculturales, busca comprender la realidad de los estudiantes a través de las interacciones y de la interpretación del contexto específico. Según Grundy (1991), esta postura implica que los docentes y los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje, participando en el proceso de interpretación y transformación del conocimiento. De este modo, B2 no sólo transmite contenidos técnicos sobre deporte (como la técnica, táctica y reglamento en el vóley), sino que busca involucrar a los estudiantes en la creación de significados, reconociendo sus perspectivas y valorando sus opiniones.

Dentro del enfoque de B2 se observa una característica importante como es el constante feedback entre el docente y los estudiantes. De acuerdo con Grundy (1991), este enfoque se aleja del aprendizaje rutinario, donde los estudiantes sólo aprenden a ejecutar técnicas predefinidas, y fomenta el juicio y la interpretación tanto por parte del docente como de los estudiantes. En la práctica de B2, aunque el docente selecciona los contenidos, los estudiantes tienen la oportunidad de ser partícipes activos en el proceso, ajustando y reconfigurando la enseñanza según sus intereses y necesidades. Esta interacción fluida y continua contribuye a que los estudiantes desarrollen un sentido de propiedad sobre su aprendizaje y se involucren de manera más profunda en su proceso educativo.

Ahora bien, B2, selecciona contenidos basados en la relevancia para la práctica y en los recursos disponibles, lo cual le permite ofrecer un enfoque flexible y adaptativo. Si bien el

docente mantiene cierto control sobre los contenidos que se enseñan, la relación con los estudiantes y el contexto permite una mayor fluidez y una adaptación constante. En este sentido, B2, evita una enseñanza rígida basada únicamente en los objetivos preestablecidos, y en su lugar favorece la práctica como medio para que los estudiantes amplíen su participación y produzcan conocimiento de manera más dinámica.

En las observaciones de las clases de vóley, por ejemplo, B2 enseña técnicas específicas (toques, remates, saques), tácticas (rotaciones y posiciones) y reglamento (infracciones, medidas de la cancha, puntuaciones) y a su vez tiene en cuenta los deportes que hacen a la cultura Uruguaya, lo que demuestra que, a pesar de un enfoque técnico, también hay un intento de contextualizar y hacer que estos contenidos sean asertivos para los estudiantes y para la realidad social en la que se desarrollan. Esta flexibilidad que el docente utiliza para sus prácticas y en la selección de contenidos permite que la enseñanza no sea solo un proceso de transmisión de habilidades, sino también una oportunidad para reflexionar sobre las implicaciones culturales y sociales de esas habilidades en su esfera social.

En cuanto a su enfoque de la educación física, B2, tiende por una justificación "sobre el movimiento", como una vía para comprender el movimiento en su dimensión cultural y social. Tal como lo cita Corbo (2020), en la pedagogía de la educación física, el movimiento es valorado no solo por su función técnica, sino también por su impacto social. En el caso de B2, este enfoque teórico y analítico se refleja en su deseo de que los estudiantes comprendan el impacto que el movimiento tiene en sus vidas, conectando con su aprendizaje de manera más significativa. Por lo tanto, B2 no solo busca la mejora técnica, sino también la formación integral del estudiante, reconociendo la importancia del contexto social y cultural en la que estas habilidades son adquiridas.

Dentro del ámbito de la relación entre el docente y el estudiante, B2 actúa como mediador del conocimiento, proponiendo actividades, demostrando técnicas y adaptando las clases a las necesidades emergentes de los estudiantes y el contexto. A pesar de que el docente mantiene un control sobre la enseñanza técnica, también fomenta una relación dialogante en la que los estudiantes pueden proponer ideas y participar activamente en la toma de decisiones relacionadas con su aprendizaje. En sus clases, el estudiante desempeña un papel relativamente

activo en este proceso, y aunque en ocasiones puede ser visto como un ejecutor de las instrucciones del docente, se le da la oportunidad de aportar y modificar la forma de enseñanza.

En conclusión, el enfoque pedagógico de B2 se caracteriza por una combinación de intereses técnicos y prácticos fundamentados en un marco hermenéutico. Si bien la enseñanza se centra en la técnica, táctica y reglamento, el docente también promueve un ambiente de aprendizaje flexible y adaptado a las necesidades de los estudiantes. La participación activa de los estudiantes en la selección de contenidos y en el proceso de aprendizaje es clave en este enfoque, ya que se les permite ser co-creadores del conocimiento.

## 10. Conclusiones

Al ser una investigación cualitativa, los resultados no son generalizables, pero ofrecen una comprensión profunda de un contexto particular que puede ser de utilidad para otros contextos similares. El conocimiento situado que se genera en esta investigación es valioso para comprender las dinámicas propias de la educación física en ese entorno específico

Las prácticas de los docentes de educación física en 9° grado son diversas y están influenciadas por sus propias creencias, experiencias y contextos. Se observan diferentes enfoques en la planificación, la metodología y la evaluación, lo que refleja una variedad de interpretaciones sobre cómo enseñar la educación física.

La investigación muestra que existe una gran brecha entre el currículo prescrito y el currículo oculto lo que puede implicar ciertos riesgos para el campo de la educación física como son: la falta de coherencia entre el currículo prescrito y las prácticas de enseñanza puede dificultar el logro de los objetivos educativos establecidos a nivel nacional. La desconexión entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula puede comprometer la calidad y la relevancia de la educación.

Además de una desactualización del saber cómo bien menciona Chevallard (1998), el saber a enseñar debe ser compatible con su entorno y suficientemente alejado del saber banalizado por la sociedad. Cuando el currículo se desvía significativamente de los lineamientos oficiales, existe el riesgo de que el conocimiento enseñado sea obsoleto, quedando desactualizado tanto a nivel biológico (obsolescencia científica y tecnológica) como moral (desconexión con las necesidades y valores contemporáneos de la sociedad). En este sentido, si la enseñanza se aleja demasiado de lo prescrito, existe el riesgo de que el conocimiento enseñado se convierta en algo completamente diferente, lo que Chevallard (1998) llama envejecimiento moral y/o biológico. Esto implica que lo que se enseña puede perder relevancia y significado para los estudiantes, lo que compromete la efectividad del proceso educativo, a su vez cuando no hay un vínculo sólido entre el saber académico y el saber sabio, puede ocurrir una banalización del saber. Esto se manifiesta cuando los contenidos se desactualizan debido a la falta de consulta y contextualización de las necesidades y valores de la sociedad uruguaya. Es por eso que esta investigación resalta la importancia de contextualizar la educación a su tiempo, cultura y contexto, siendo fundamental que los docentes reflexionen críticamente sobre sus prácticas de enseñanza y sobre cómo sus interpretaciones del currículo influyen en la experiencia educativa de los estudiantes.

Asimismo, es necesario que exista un diálogo abierto y constante entre los diferentes actores educativos para asegurar que el currículo prescrito se implemente de manera efectiva y relevante para las necesidades y los contextos específicos de cada institución y cada grupo de estudiantes. Sin embargo, este currículum prescrito, viene arrojando indicios de que no es lo que la sociedad estaba pidiendo, o por lo menos no estaba preparada para este cambio así lo manifiestan los docentes en la entrevista y así se manifiesta en la práctica.

Por otra parte, luego de analizar lo expresado por los docentes de educación física, en la institución pública y privada se puede concluir que cuando los docentes son indagados en relación a las concepciones generales asignadas al deporte, no existen grandes diferencias en relación a los elementos que lo constituyen. Ambos docentes llevan adelante su enseñanza desde la dimensión del practicante únicamente dejando por fuera, la dimensión social y cultural del deporte. Lo que provoca que se siga reproduciendo el statu quo de la clase dominante, dado que

no se llega a problematizar. Es en este sentido que, de manera general, el deporte como objeto de enseñanza aún no logra superar una perspectiva centrada en la educación “sobre el movimiento”, vinculada predominantemente a aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios. En ocasiones, tanto en una institución como en otra, los docentes tienden a subordinar el deporte y la educación física en general a otros propósitos, encuadrándose en la categoría de educar “a través del movimiento”. En este enfoque, se privilegian valores a transmitir o los beneficios para la salud derivados de la práctica, relegando el deporte a un plano secundario. Esto en parte se debe a la ausencia de una perspectiva crítica en la práctica que fomente la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprendizaje, promoviendo su autonomía y capacidad crítica, involucrando una visión más integral de la educación física, considerando su dimensión social, cultural y política, y resaltando su potencial para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. En tanto en el caso del ámbito público, se evidencia un enfoque que combina intereses técnicos y prácticos, donde el docente actúa como guía y facilitador. Este enfoque busca adaptarse a las necesidades del grupo, promoviendo la participación activa de los estudiantes y fomentando la reflexión y la interpretación. Aunque predomina la adaptación y el interés práctico, en ciertos momentos también se utilizan metodologías correspondientes al interés técnico, generando una interrelación dinámica entre ambos enfoques. Por otra parte, en el ámbito privado, se identifica un enfoque pedagógico con un interés técnico predominante, caracterizado por una planificación rígida y una metodología instructiva. El docente ejerce un mayor control sobre el ambiente educativo, posicionándose como el centro del saber, lo que limita la participación activa de los estudiantes. Este enfoque prioriza la enseñanza de habilidades deportivas específicas y la evaluación centrada en aspectos técnicos y tácticos.

En resumen, esta investigación contribuye al campo de la educación física al proporcionar una visión profunda de las prácticas docentes, al identificar tensiones y desafíos importantes, al enfatizar la importancia de la reflexión docente. Los hallazgos de la investigación proporcionan una base empírica para la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa y la formación docente, y para el diseño de estrategias que permitan mejorar la calidad y la relevancia de la educación física en la enseñanza media. Procurando una educación física que se

preocupe tanto por la enseñanza como por la cultura y la sociedad en búsqueda de la transformación.

## 11. Proyecciones

Mediante esta investigación se pudo constatar la desconexión de los docentes B1 y B2 que existe entre el currículum prescrito y las prácticas observadas, donde resalta la necesidad de una revisión y actualización del mismo, sería trascendente que este se centre en fomentar una educación física más inclusiva, crítica y contextualizada, que responda a los valores de la sociedad de hoy en día. Además, se hace imprescindible establecer un diálogo más directo y constante entre las autoridades educativas y los docentes, para garantizar una implementación más coherente y efectiva del currículo.

Por otro lado se pudieron constatar ciertas tensiones en los enfoques de enseñanza, tanto en las instituciones públicas como privadas, poniendo de manifiesto la necesidad de un enfoque más integral donde se tengan en cuenta otros aspectos y no solo el deporte como actividad técnica, sino que se abarque sus dimensiones sociales y culturales tanto para el caso del contenido deporte fomentando el desarrollo de una visión más crítica sobre los fenómenos deportivos, como también la educación física en sí misma promoviendo una participación activa de los estudiantes y su autonomía, enriqueciendo la experiencia del estudiante. Esta participación activa de los estudiantes permite que no se los vea como receptores pasivos de conocimiento, sino que también tengan la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones, transformando a la educación física en un espacio de aprendizaje más dinámico, inclusivo y transformador.

Como proyecciones para futuras investigaciones como grupo investigativo se cree pertinente resaltar la falta de un enfoque crítico en la práctica, lo cual limita la capacidad de los

estudiantes para cuestionar valores y prácticas dominantes, lo que impide la construcción de una relación más autónoma entre el estudiante y su cultura. Siendo una vía investigativa posible profundizar en las causas de la ausencia de la perspectiva de la educación “en movimiento”. Esto incluiría explorar las razones históricas, culturales y pedagógicas que han llevado a esta omisión. Además, se podría investigar y promover estrategias pedagógicas que integren el conocimiento teórico y práctico a través de la experiencia directa y la reflexión sobre la práctica, fomentando un vínculo más estrecho entre el estudiante y su entorno

Otra posible proyección podría ser, incorporar la perspectiva de los estudiantes sobre la educación física. Se podría explorar cómo perciben las clases, qué significados atribuyen a la materia y cómo se relacionan con las prácticas de enseñanza. Lo cual podría enriquecer mucho más la investigación en materia de reclutar material empírico. Para eso se podrían realizar distintas herramientas metodológicas como entrevistas y grupos focales con estudiantes de diferentes niveles y contextos, con el fin de comprender sus experiencias, expectativas y necesidades en relación con la educación física. En este sentido también podría ser pertinente analizar cómo los estudiantes construyen sus propios conocimientos y aprendizajes en esta disciplina, así como cómo se perciben como participantes activos en el proceso educativo. Esta perspectiva permitiría identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas docentes, así como los aspectos que podrían mejorarse.

Finalmente sería de gran importancia que las investigaciones en el campo de la educación física tuvieran continuidad y aborden las necesidades de los estudiantes como también las prácticas docentes, se podría analizar el impacto de los cambios de la formación docente con el Plan 2017, en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) como esto repercute en las prácticas y cuáles fueron los cambios significativos de las reformas curriculares, teniendo como objetivo evaluar estos cambios propuestos en estos últimos años y si realmente hubo una mejora de la calidad educativa en el ámbito de la educación física. No menos importante, los datos recabados en esta investigación proporcionan una base para diseñar nuevas políticas públicas o estrategias educativas que faciliten la inclusión de esta nueva reforma con la implementación de un currículum más contextualizado y adaptado a las realidades del contexto.

## 12. Bibliografía

- Alliaud, A. (2021) "Enseñar hoy" "Apuntes para la formación". Editorial: Paidós SAICF. [www.paidosargentina.com.ar](http://www.paidosargentina.com.ar)
- Aisenstein, Á. (2002). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. EF deportes, 1-20.
- Archetti, E. (1984) Fútbol y ethos. Monografías e Informes de investigación N° 7. Buenos Aires: FLACSO
- ANEP, (2023). Programas de Educación Básica Integrada (EBI) (Tramo 6)
- Álvarez Delgado, D. (2022). Metodologías de enseñanza para Educación Física e iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 27(287), 180-191. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i287.3248>
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Bit de píxel. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Cascante, C. (1995). Proyecto docente de didáctica general. Universidad de Oviedo. España
- Cabra, F. (2014). Evaluación y formación para la ciudadanía: una relación necesaria. En: *Revista Iberoamericana de educación*, No.64. pp. 117-193. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie64a11.pdf>

- Corbo, J.(2021). “Diez ideas para la educación física”.Educación física, deporte y enseñanza: Aportes para su reflexión. Ediciones Universitarias.
- Corbo, J.L,Oroño, M., Sarni, M.(2020) “Didáctica de la educación física escolar: aproximaciones deontológicas.” En Fiore, E y Leymonié, J. (comp), Didáctica práctica. Para enseñanza básica, media y superior. (pp. 521-542). Grupo Magro Editores.
- Sarni Muñiz, M. y Corbo Bruno, J. L. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 39(1), XX-XX. DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>
- Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar: continuidades, discontinuidades y retos. Universidad de València.
- De los Santos,S.(2020): “La práctica reflexiva como forma de enseñanza de la Educación Física en las Escuelas de Primaria”2020
- Emile, Durkheim, “Educacion y Sociologia”, Edición:2013, Península,Barcelona.
- Edelstein,G; Capítulo 3; Un capítulo pendiente: “El método en el debate didáctico contemporáneo "Corrientes Didácticas Contemporáneas". México: Paidós, 1996. Pág 75-90.
- “El deporte como contenido de la Educación Física en la Enseñanza Media en el departamento de Maldonado.” 2021
- Elliot, J. (1990). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.
- FELDMAN, D. (2010). Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher,G, (1989), “TRES ASPECTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA” Recuperado de: Universidad de Arizona .

-Foucault, M.(1988) “El sujeto y el poder” .Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3 (pp. 3-20)

-Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

-Giacone, C ; Baraldi, V, 2018- Enfoques y prácticas de la planificación en los procesos de formación de los docentes. Santa fé, Argentina.

- Gimeno Sacristán · 2010 - ¿Qué significa el currículum?- Valencia- España.

-Grundy,S ( 1991)- Producto o Praxis del Curriculum. Madrid- España.

-Lazzarotti,A.(2010),“El término «prácticas corporales» en la literatura científica brasileña y su repercusión en el campo de la Educación Física”. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29.

-Litwin, E. (2015). El oficio de enseñar: Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

-Leymonie, S- Fiore, F .(2018) Didáctica práctica : para enseñanza básica, media y superior

-Malagón Plata LA. El currículo: perspectivas para su interpretación. Invest Educ Enferm. 2008;26 (2 supl): 136-142.

-Rodríguez, A ; Conde, D, (2023), “Una mirada a la planificación didáctica a partir de los documentos de la Transformación Curricular Integral”

Rodríguez, L.; Recagno, M.; Sarni, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Física escolar. 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7983/ev.7983.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7983/ev.7983.pdf)

-PÉREZ GOMAR, G.(junio, 2018) Planificar el currículo. Pensar, organizar y transformar la enseñanza: proyectos y desarrollo curricular.

-Sarni,M-Corbo,J-Cal,F.,(2020)-LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PROGRAMAS URUGUAYOS

-Sales, M. T. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias? Quehacer Educativo, 25(134), 82-96.

-Sales. (1989) “El desarrollo de la planificación. Sus principales elementos”. Uruguay; Revista Punto, 21 N 47.

-Sarni, M; Oroño, M; Pastorino, I; Corbo, J. L (2022)- Aportes para la Educación Física N° 4 : La planificación de la educación física en la enseñanza media: Algunas nociones para abordar su discusión.

-Sarni, M; (2017) “Evaluación y evaluación en Educación Física escolar. Entre Teorías y Prácticas”.

-Quiroga, A; (2021) “Los jóvenes y el deporte en la política pública de los Centros Educativos Comunitarios”

-Valter Bracht, (2004)¿Cultura del cuerpo, cultura del movimiento o cultura del cuerpo del movimiento?.Recife.

- Villegas, M (2017) : “El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión”. Colombia

-Villa, M.; Taladriz, C.; Díaz, J. (2023): Entre enseñar juego y dar juego: Diferencias y análisis posibles de la función enseñante.

-Yuni, A., y Urbano, C,(2014)“Técnicas para investigar : recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación”-1a ed. - Córdoba : Brujas.

## 13.Anexos:

**A-1)En relación con la formación, ¿En qué centro de estudio te formaste? ¿En qué año ingresaste? ¿Y cuál fue el plan de estudio correspondiente?**

B-.Bien. Estudié acá en Maldonado, en el ISEF de Maldonado, cuando todavía estaba en el campus.

**¿Cuál fue el plan de estudios?**

B-.Plan... Fue el plan 2005, el que estaba antes de ustedes. Quedé como en el medio de las... Sí, en el 2004 empezó en Montevideo y después acá, ahí. Y después... Cuando egresé, 2010. O sea, 2010 hice el cuarto. O sea, 2006-2010.

**¿Tenés algún otro tipo de función académica?**

B-No. No porque salí al mercado laboral acá directo con mucha cantidad de horas porque se jubiló Sánchez, se jubiló un profe. Entonces agarré la carga directa y eso ya como que... Ya te estaba limitando

**¿Cuántos años de experiencia? Docente.**

B- .Y bueno, desde 2010 que empecé acá. Y previo al... Bueno, no, estando desde 2008. Estando en el ISEF ya empecé a trabajar en el Liceo 4. En las ECA de Deportes. Ahí, 2008.

**¿Cuántos años específicamente de secundaria llevas?**

B-Desde el 2008. No trabaje en primaria, salvo en la práctica docente.

**Y en este Liceo de 2010, dijiste?**

. acá... 14 años.

**Además, de acá, ¿trabajás en otra institución?**

B-No, trabajo acá porque tengo la docencia directa en secundaria y la coordinación de los deportes.

**¿De secundaria tenés todas las horas?**

B-No, esta Betina también. Tengo los grandes. O sea, tengo de octavo a cuarto del Liceo.

**Con lo referido al proyecto de centro. ¿Tiene proyecto de centro las Capuchinas a nivel de secundaria? ¿Tiene el proyecto?**

B-.Sí, tiene. Todos los años se va manejando. Un proyecto de centro fundamentalmente apoyado en el ambiente religioso católico que estamos. Tiene también ese tipo de orientación.

**¿Y de la educación física?**

B-De la educación física el que maneja... O sea, manejamos el currículum propuesto, el programa hecho por ANEP y ahí cada profe baja su, hasta ahora hemos funcionado así. A mí siempre me hubiera gustado incluso desde la coordinación generar un marco común. Un currículum, una proyección incluso desde inicial. Pero no lo encaro porque por motivos distintos, los profesores son complejos a veces. Ahora somos tres pero hubo una época en la que éramos diez. Entonces, como que articular que todos estén cómodos por lo que se va a dar etc. es bravo. Y después, por ejemplo, a veces las opciones de las direcciones prefieren que cada docente haga su recorte. Entonces, en el punto de vista, por ejemplo, ahora que tengo como la mayoría de los grupos, hay algo pero mío propio.

**¿Quieres contarnos algo de lo que refirió eso?**

B- Bueno, sí, está en realidad tomando en base y un poco el plan de secundaria que te propone pero traído acá bueno, lo que uno puede también aportar. Yo proyecto principalmente un pasaje por los cuatro deportes principales en etapas. O sea, cuando te pasa mucho en secundaria pública que vos los tenés ese año y después capaz que cambiaste de liceo o el año que viene otro profe tomó ese grupo. No los tenés entonces yo sí tengo la seguridad de que el año que viene los que tuve en octavo los tengo o no. Entonces yo me proyecto, bueno, voleibol octavo, trabajo hasta

acá y aseguro eso y que si llegan a ese nivel el año que viene ya tengo para voleibol proyecto otra cosa y para cuando lleguen a cuarto por ejemplo, todo trabajo más en los sistemas ya como de verdad, bueno, se van con lo que es jugar voleibol de verdad. Después o no, jugarán más o menos pero tal, derrepente hubo esa diferencia un profe de secundaria murió, ¿te pasa qué? Claro, tenés ese año tú se te dió tipo voleibol hasta... Tenés eso que podés proyectarte todos los años. Yo proyecto y no voy más allá, o sea, voleibol trabajamos a veces viene con déficit porque en primero de liceo te vienen los que venían contigo de la escuela pero los nuevos entonces tenés que emparejar y capaz que por ejemplo voleibol hay, te proyecto que jueguen un voleibol tomado, agarrado buscando a alguien que arme ese circuito y que salga fluido y que la pelota no se caiga incluso agarrándola, porque no creas si eso cuesta en ese nivel entonces una vez yo, bueno, primero tenemos que llegar a que eso esté saneado, o sea, si puedo jugar así claro, como un newcom y que cada uno sepa qué es lo que viene después que yo agarré que se la tengo que dar a él para que me la devuelve y atacó No, para que si yo lo veo solo primero, de repente pasa eso Entonces en ese punto es así, tengo armado pero es mío Bettina por ejemplo no hace eso Recuerda lo que ella quiere decir

**Esto va con lo que refiere a la reforma del 2023 Si encontraste alguna diferencia significativa en lo que es el área de la educación física y si es así cuál?,o si te cambió en algo de como venías planificando enseñando y ahora..**

B-Significativa desde el punto de vista de lo programático, ciertos temas a dar y eso no, contenidos y eso no. En el enfoque sí es capaz. En el enfoque sí, porque por ejemplo y esto es un poco lo que yo te hablaba recién de las cosas que te piden que te enseñan allá y que después te piden acá en la educación formal darte un, por ejemplo ahora las evaluaciones te piden que sean formativas. Vos podés tener como esa ir de vuelta con el gurí Antes de esto capaz o sea, por darte un ejemplo de evaluaciones teóricas a un alumno le puedes proponer estaba por reglamento Ahora, si estaban antes en el programa lo que era antes Ahora con esto de una evaluación formativa .por lo menos yo me siento más en propiedad de pelearla, darte una evaluación teórica Eso para mí es un cambio significativo desde ese lado no desde las contenidos Si, los contenidos, para eso recortes de antes porque aparte, si vos lo lees no te especificas nada, te dicen o sea, hago algo de deporte colectivo pero qué parte, qué crees, qué de, qué no, tanto colectivo, tanto Entonces en ese lado sí en esto de encarar las cosas por competencias es difícil todavía por lo

menos para mí de codificarlo pero es un, creo que sí sentándome a estudiar bien y pensando bien las clases puede ser un cambio significativo en el momento de la práctica que hoy en día no me dan los tiempos para dedicarme a full, a hacer ese cambio o sea, a compasos, muchas cosas ya hacía yo creo que la reforma en realidad lo que está haciendo es poner como en papel muchas cosas que ya los docentes hacían o sea, una evaluación formativa yo la hacía igual, esto de buscar a los chiquilines desde todos los ámbitos porque fue como me formaron, pero un momento anterior de repente, si un padre me reclamaba que le tome una evaluación teórica iba a inspección capaz que tenía un problema porque por reglamento no se podía ahora es como que habilita más y claro, ahora está, yo ya lo hacía es más, de hecho acá, cuando yo empecé a trabajar, los gurices viajaron conmigo porque yo les ponía teórico, les ponía multiplicación, les ponía hacer la parte física y capaz que no le evaluaba llegar a 30 abdominales, sino la ejecución correcta, y si no ejecutaban correctamente que supieran, bueno, entonces parate, anada a ver aquel como lo está haciendo corregir los abdominales, de lo que hablamos en clase qué está haciendo Mayra entonces eso al principio, con los gurises bueno, estos profes, claro, pasaban las series entonces por ahí viene lo significativo en esa parte más en el enfoque de cómo podríamos encarar la práctica, no tanto en qué encarar desde la práctica

**A la hora de planificar los documentos que utilizas, me dijiste, está el programa ANEP, utilizas algún otro documento como para planificar?**

B- No, o sea, después que ya tengo mi plan anual armadito no toque mucho más y lo que hago muchas veces, va viendo el día a día o el año a año con los gurises, pero digo, en principio mi proyecto ya lo tengo armado es lo que tengo, le hago algún retoque en base a cómo me fue este año con eso o le voy a regalar cosas y veo cómo funcionó el año pasado con los de tercero, con los de noveno los que voy a empezar a encarar ahora apliqué en la parte de fútbol, por darte un ejemplo que siempre es un tema de las dos clases apliqué más el tema de trabajo en funciones de sistemas, estrategias, técnicas y bueno, la conformación de un equipo y que ellos diseñaran las estrategias cómo se utilizan los sistemas, que hubiera cambiado el sistema de acuerdo a lo que me propone el otro y no tanto jugar al fútbol y que haga más pelotazos o sea que tuviera ese objetivo y eso hasta ahora no lo había hecho por ejemplo.

**y esto de planificación y a la hora de pensar en los contenidos la primera vez por cuáles optás? y si tenés algún criterio para justificar esa selección primero es, por cuáles contenidos optás?, cuáles elegís? y después eso, si tenés algún criterio para eso para justificar esa elección.**

B-No, o sea, opto por los cuatro deportes colectivos con pelota más clásicos nuestros, que son voleibol, fútbol y básquetbol e incorporar el atletismo. En cuarto liceo trabajo así hasta mitad de año y de mitad de año en adelante trabajo deportes alternativos o sea, todos deportes que realmente como es el último año hasta ahora porque el año que viene puede ser que surja quinto y sexto liceo, pero hasta ahora viene hasta cuarto le trato de que ese último tirón para ellos sea algo realmente distinto y decir bueno me voy con esto entonces ahí está, trabajo ultimate trivi, trabajo peteca, trabajo goalball el de las pelotas de ciegos eso ahí va trabajo el Touchball tipo el handball con una retorcida eso lo hago con cuarto pero por ese criterio sacarles un poco la cabeza todo lo que hasta ahora venían haciendo y con el resto de lo que hago ahí séptimo, octavo, noveno o sea, por los espacios que manejamos, por lo que a ellos más se enfrentan, que es ese tipo de deportes en los lugares de espacios sociales de ellos, cosas que tengan herramientas para defenderse si pinta un handball si pinta un voley ahí en la playa y el fútbol por lo general lo que siempre un poco vamos tapando es la lucha constante.

**De qué manera secuencias o organizas esos contenidos esos deportes anualmente?**

B- De qué manera en tiempo??

**Si y como? como lo distribuís?**

B-Bien más o menos un poco a consulta de ellos no esa es la realidad, no lo secuenció con ellos un poco ya como lo vengo haciendo si veo que el tema que quede el fútbol es lo que ellos van a querer siempre los pateos para el final por ejemplo que es cuando ya no quieren saber nada estás tirando más a fin de año ni uno tampoco, estás cansado entonces sabes que con ese contenido a fin de año ellos repuntan ahí, te dan un poco mas de bola pasa con mas sensibilidad si lo pongo al principio del año les va a encantar, pero me pierdo esa herramienta de revulsivo a fin de año que sé que todos necesitamos un poco ahí trato de empezar por lo que menos les pueda llegar a gustar que es el básquetbol en general porque al principio del año ellos saben que es lo que hay que hacer

Y le dedico más o menos estimo un mes y medio en cada deporte por esto que te digo tengo todo bien claro hasta donde voy a llegar con el básquetbol no van a ir ni más allá ni más acá y un mes y medio si todo va bien porque a veces te encontras con ATD con Feriados pero más o menos ahí llegan ellos justo en el límite ya preguntándote cuando cambiamos si me pasara más tiempo ya no.

### **¿Para qué te parece importante los contenidos que vos enseñas?**

B- Los contenidos que yo enseño para que lo quiero para que busco hacerlo de la manera que lo encaro es, el primer objetivo es darle herramientas motrices a los chiquilines, a todos como que tratar de nivelar eso que sobre todo tenés en este tipo de lugares la enseñanza no a todos les interesa entonces te encontras como poquitos que tienen habilidad y muchos que la tienen mas o menos o ninguna entonces lo primero que me interesa siempre es trabajarlos para que esa gente que no tuvo experiencia motriz antes o no se dedicaron a ellos así, tratar de dejarles algo rápido y que se sientan seguros en que pueden hacer algo, en que si pueden mejorar porque en estas edades de secundaria te pasa eso, ya vienen como, soy malo soy malo, no me gusta el básquetbol y de repente es porque no tienen la herramienta de como jugarlo piensan que jugar al básquetbol es ir a pecharse y solo embocar y no embocan porque tiran así, y de repente vos le explicas la técnica y la trabajas individualizada y de repente en un par de clase lo hacen o solo darles espacio de 2 contra 2 en vez de 5 contra 5 ya funciona y en realidad lo que hiciste fue proponerles un 2 contra 2 que hasta ahora se lo habían presentado 5 contra 5 en toda la escuela y claro, se cagabanpalos y luego no querían saber nada ahora, 2 contra 2 contra marca personal contra alguien que juega parecido a mi no alguien que hace básquetbol deportivo emparejas el nivel solo con hacer esos retoques vos ves que logras dejar y ya enganchar y bueno, y van mejorando el primer objetivo es ese después, generarles un hábito de actividad física que es lo más difícil que se den cuenta cuando vayas tomando ¿para qué quiero hacer esto? si no, porque es importante que a tu edad tengas este tipo de hábito no te lo toman hasta que te lo cruzas años después tenías razón que te dicen gracias porque ahora entiendo más ahora si estoy yendo al gimnasio tengo 20 y pico de años estoy yendo al gimnasio cuando lo necesito pero está, esa rutina también fue creada antes eso te lo reconocen eso te pasa y después no tengo como objetivo desarrollar deportistas acá en este lugar en la enseñanza está claro que no.

**En torno a la planificación en los diferentes grupos ¿es la misma? ¿Se diferencia? ¿A qué se debe esa diferenciación?**

B-Bien para antes y como un tercer objetivo puede ser el tema de si colaborar si colaborar en la educación de la persona en hábitos de tolerancia de respetar al otro de ubicación, de ubicarse en los lugares que estás tiempo, espacio, si estás en un colegio estamos jugando un fútbol con gente que no juega por lo tanto un pelotazo en una cara, vos lo sabés recibir pero la mayoría de los que están acá no hay que ubicar y tener respeto a esas cosas esa era así como adquiriendo cuando yo salí con ustedes yo quiero enseñar a jugar jugar handball, no quiero hablarle a un buri que pase insultando, como que yo no sentía propio eso, después te vas como metiendo y vas entendiéndose que si llegas ahí que tenés que hacer en la educación entonces está como mi tercer objetivo.

Con respecto a planificar, si la planificación es igual trato de ir igual, o sea yo estoy dando lo mismo en todos los novenos por ejemplo no cambia mucho más allá de las dinámicas grupales hay grupos que se te cuelgan demasiado en una cosa que otros no por ejemplo hace un par de años tenía un grupo que se colgaba demasiado con el videoanálisis yo los ponía en la tele a analizar el voleibol y demasiada volumen de preguntas, por eso es que nunca después siguieron jugando voleibol pero les interesaba, eso es otra cosa, yo trabajo en deporte y lo planteo en la tele el real, las situaciones que vivimos en clase la técnica el ritmo de pasos y la subida y la tira de brazos en el voleibol observamos el juego real, porque algunos lo logran, otros no, bueno vamos a verlo bien en que momento, que es un ataque de primer tiempo, lo vamos a ver de verdad un ataque de segundo tiempo cuando yo cierro el deporte lo cierro así, en un salón tele y videos entonces había grupos con el que eso me llevaba mucho más que en otros el videoanálisis, me lo pedían cuando vamos a hablar del video de partida baja ese tipo de retoques nomás dependiendo del interés que haya generado el contenido en ellos pero después, ahora estoy y voy a empezar esta parte de fútbol con todos los nombres.

**En lo que ya estábamos hablando de la práctica, refiriéndonos a la propia clase como llevas adelante la clase? de qué manera das la clase?**

B-De qué manera doy la clase y pasó por todos los modelos de enseñanza o sea, no me paro solo en el crítico no me paro solo en el directo si vos ves mi clase ayer hubo una linda clase sobre esta partida baja y bueno, por ejemplo la forma de cinco apoyos a sus marcas lo fuimos descubriendo

en ese momento a mi me salió tirarlo para arriba de los tacos que tenemos y ellos se fueron poniendo mal y ahí fui planteando le parece que está bueno o me duele, a profes se ponían en cuatro apoyos me dicen profes, esto es imposible porque te duele la cadera y bueno, será que hay algo mal?, para así no, hay que apoyar las dos rodillas entonces se ponían bueno, a ver, la rodilla adelante y ahí lo fuimos llevando hasta que llegamos la clase que tuve con el otro octavo que también es de partida baja fue más directa grice vamos a la primera parte a sus marcas, cinco apoyos por qué?, cuáles son?, ahí ya lo canté yo esa clase la haría así. Si trato de tirar de que haya en algún momento pregunta de descubrir, de pensar, de errores eso sí de mostrar los que hacen mal y los que hacen bien y comparemos con los novenos terminé de dar vallas, que no tengo vallas, pero lo que hago sobre todo es enseñar el ritmo de pasos y explicar por qué se pasan y no se saltan entonces, ahí por ejemplo, las primeras pasadas le pongo unos conos con unos palos, entonces ahí voy viendo quién más o menos pasa y quién salta, entonces bueno, vamos a mirarlo ¿qué diferencias notan? ahí sí como que van, no que aquel cómo que sube más pero bueno, si ese era mejor subir o aquel que fue así por qué pasa en una valla y no salto? pero hay cosas que vamos descubriendo y otras que son tipo, depende como te digo del grupo y del día mío y del día de ellos bueno.

### **¿Qué aspectos consideras entonces a la hora de diseñar la clase?**

B-¿Qué aspectos? pasa de claro, los conozco ese es mi problema, yo ya sé bueno, eso, yo los conozco los conozco desde la escuela acá los veo desde inicial, estoy todo el día acá entonces hay una realidad que yo también ya sé lo que puede funcionar lo que no, en qué prestar atención en qué tarea, esta pregunta a otro profe de un lugar donde no estuvo este año y el año que viene tiene otro y eso te cambia mucho, pero en realidad ellos funcionan ellos van vos lo que les traiga para hacer van tengo esa seguridad no considero mucho más que lo que vamos a trabajar y sé que ellos van a hacerlo tenés caso de que gurises que de repente por miedo a algo, no hacen pero así que me siente a pensar aspecto aspecto, no, pero creo que me pasa eso como los conozco ya fluye, ya sé entonces casi que no es un trabajo que me tome pensar si, por ejemplo, en cuarto tomo ese aspecto en que, bueno, no aburrirlos más con los deportes tradicionales, terminamos jugando frizvi y terminamos mandando todo este tipo de cosas nada más.

**Volvemos al currículum ¿te parece el currículum actual este 20-23 flexible?, permite adaptarse a cada uno y el contexto, permite adaptarte cómo generar esa transposición?**

B- Si, porque es totalmente abierto como que te dicen da deportes colectivos da deportes individuales hasta te piden que vayas a vivir la naturaleza a escalar, a escalar todo, o sea el tema que puedas hacer, pero si será flexible es que te dicen que puedas llevarla a escalar ¿entendés? si vos justo vas a una clase allá en Punta Ballena, al lado de la gruta, y lo vas a poder hacer, ¿por qué no? bueno, en que cada profe lo quiera hacer.

**¿Crees que la frecuencia con la que tienen en el liceo es adecuada para los contenidos que seleccionas?**

B- Y en mi caso que me los proyecto de 1° a 4°, si ¿entendés? Yo sé que voy a trabajar como te decía, iba a un newcom en primero, pero es porque sé que el año que viene los tengo para seguir creciendo desde ahí.

**¿con qué frecuencia trabajan cada clase? ¿Educación física tienen una vez a la semana?**

B-No, tienen hasta 3° liceo tienen 3 veces por semana, pero una módulo y una simple o sea, un día 40 minutos y la siguiente 80, pero uno de esos 80 es como una clase ellos le dicen recreativa o libre, pero en realidad es una lucha que tenemos para que entiendan que no en realidad es una clase más distendida es como por centro de interés dividimos la cancha, quien quiere jugar fútbol, quién quiere hacer un voley, quien quiere jugar ping pong, porque allá tenemos ping pong todos tienen que estar haciendo algún deporte de su interés, aunque no te gusten los deportes, pero algunos tienen que encontrarle algo entonces está clase, clase dirigida son 2 veces por semana de 40 y una tercera que es más social que sirve porque genera vínculos, tiene que estar bien trabajado porque si los dejás a ellos, el 80% juega fútbol y el otro se siente a hablar.

**En la evaluación al momento de seleccionar los contenidos a evaluar qué contenidos priorizas para evaluar?**

B-Soy muy técnico lo que pasa estoy luchando contra eso muy analítico soy yo en todo en general entonces a veces me voy de mambo en qué les evalúo estoy como en un cambio en eso, si el año pasado me volví loco después me quiero matar quiero transferir las notas pasar las notas, pero eso es lo otro a ellos les tenes que devolver notas están acostumbrados a eso, ese cambio que propone la reforma falta mucho tiempo para que los gurises entiendan que no hay

una devolución de nota porque vos les hablás, les explicas lo que viste lo que no, lo que está faltando, “si tenés razón bueno, pero cuánto me saqué?” y si realmente es insuficiente es el fin del mundo y capaz que vos le decís, pero normal es insuficiente vos mismo te diste cuenta que está faltando tas en proceso eso es como que lo que hoy en día trabajo hoy justo hice devoluciones de evaluaciones, de esta manera primero les pregunto a ellos bueno, yo te mire a vos ahora que evalúe voley con un noveno en mi vida se utilizaba jugar, la evaluación fue es lo que te digo, antes de repente lo seleccionábamos ahora vamos a jugar 6 contra 6, los preparé para eso, para poder jugar 6 contra 6 y bueno si utilizás un recurso técnico, si participás desde la dinámica del voleibol recibir, armar, atacar si sabés orientar tu cuerpo para darse el armador, si estás momentáneamente de armador sabés que tenés que levantar esa pelota para un tercero que la va a atacar, si sos el que va a atacar, sabiendo que o sea, interpretaste, vos recibió, me la van a dar, si formás parte de esa dinámica, si utilizás la técnica de saque la aprendida, el saque de abajo o sea, que lo practicamos técnicamente y si sabés rotar, esas cuatro cosas miramos entonces bueno, la evaluación al principio mía fue: jugaste, yo miré estas cuatro cosas, cómo pensás que te fue en cada una? bueno, la devolución guri o de la chiquilina, no, o sea, el saque bien, te dicen yo qué sé, bueno las dinámicas todavía no pude hacer nada profe bueno y ahí voy viviendo, por ejemplo lo que yo le había puesto un tik y lo que no y bueno, entonces bueno, mirá yo vi lo que me pasa, en general se va pasando cuando vos le propones a ellos autoevaluaciones no es muy diferente a lo que vos viste, entonces también es como un respaldo hacia vos, entonces bueno, mira, yo vi lo mismo que vos, la técnica, pudiste aplicar técnicamente alguna vez, un toque de arriba una buena recepción, pero que de la dinámica no sabes participar, vos la tocas pa donde va nomás, o sea bien tocado pero sale pa arriba, no supiste buscar un armador o recibir, entonces, bueno ahora estoy así, buscando más como que de la globalidad, hasta años anteriores era bueno, muy técnico, toque de arriba tipo les partía el que de arriba en muchas partes, si el movimiento empezaba de sus pies, si empezaba con manos afuera o si tenía pase de vuelta, todo viste entonces me volvía loco yo también para mirarlos, para que ellos lo logaran porque el tema es que les doy las clases así. Si yo doy toque de arriba, ellos saben, los veo, los corrijo y otra cosa que les digo es: Yo te corregí a vos pero me di vuelta para verla a ella, si vos quieres mejorar tienes que seguir a lo que yo te corregí no me pudo dar vuelta y que te pongas a hacer así (gestos con las manos), porque cuando yo te voy a evaluar te voy a evaluar el toque de arriba y yo las herramientas te las estoy dando, después si sale o no sale es distinto. El ejemplo clásico, embocar

el aro, a mi no me importa si ustedes embocan, tiren un “meadito de vieja” que caiga ahí pero si bien técnicamente con flexión de muñeca, que es lo que yo voy a mirar, no si embocaron o no, entonces si yo me doy vuelta y vos te pones a tirar de espalda nunca te va a salir la técnica del tiro.

### **¿Cuál fue tu mejor clase? ¿Puedes describirla?**

La mejor clases tengo varias, capaz que tengo un caballito de batalla que es la clase previa a realizar atletismo, que con los chicos antes de introducirlos en la partida baja, que ahí trabajo velocidad de reacción con distintas formas de salidas y distintas formas de estímulos, entonces ahí es como que los engancho en la diferencia de velocidad de reacción con un reflejo, los estímulos el procesamiento y la respuesta, porque mas uno, porque mas otro, entonces esa clase como ue la tengo allá sola y se que a ellos les encanta entender todos los reflejos de velocidad de reacción, esa es una y despues en cuarto de liceo la clase para empezar frizbi que no la trabajo con frizbi, la trabajo con las tortugas y los juegos, todo lo que sea juego funciona, lo que yo no tengo tiempo pa sentarme a pensar todas mis clases jugadas, eso seria ideal, entonces caigo siempre en la comoda de hacer los ejercicios como te decia mas analiticos, la tecnica esto lo otro, creo que las clases que presentan juegos con el objetivo de, no de juego por jugar, no jugar un manchado, eso a ellos les divierte pero no es una clase que a mi me devuelva algo, en las clases que he logrado hacer juegos con un objetivo no son las que mas, pero esa clase de partida baja y la de frizbi.

### **Una mala clase?**

Una mala clase que recuerde, me tendria que ir capaz muy al principio que, que me ha pasado me ha pasado, con grupos por ejemplo con ese que yo te decía que le gustaba lo de los análisis, con ese grupo era divino pero un dia me fui diciendo, fuaa oy nosle llegue hoy fue un caos, pero no recuerdo el porque, en ese grupo me acuerdo que me paso y después no se, recuerdo muy al principio una clase que me sacaron y que hasta me fui de boca, eso fue al principio. Me fui de boca mal, porque me sacaron viste cuando ta, pero creo que a mi me pone por ejemplo muy mal el que no cuiden a los otros, por ejemplo en un fútbol que arrancan a los pelotazos y que a las gurisas les partan la cara o al que no juega van y eso me saca, entonces esa clase fue media así la que yo me fui de boca, gente que no le importa nada que le quieren romper la cara a los

compañeros, si esos tipos de clases, ahora hace tiempo igual que no, puede ser que te diga que mas menos pero la clase más o menos sale porque ya me conocen están adaptados.

**20) ¿Podrías decirnos? ¿Qué es la educación física? ¿Qué debería ser? ¿Qué tendría que tener?**

Para mi debería ser de las cosas más importante que los padres y los adultos valoren a que los hijos hagan. Tiene que estar a nivel, osea de, yo a veces les contesto y lo he hablado con otras personas, cuanto a tu hijo le va mal en matemáticas lo mandas a un profe particular, ahora cuando reciben el carnet nuestro no te mandan a un profe de educacion física, vos sabes que si a los gurises los encaras, a esos a los que le decimos nosotros “chambones”, vos los encaras y les das un tiempo y te dedicas a ellos logran cosas viste? Para mi en realidad la educación física debe ser una de las cosas más importantes en la parte intelectual de la formación de las personas sobre todo en habilidad motriz, no tanto en la parte de salud, obviamente que todos sabemos que para hacer un cambio en serio lo primero es que la gente tiene que entender que si es necesaria la educación física para la persona, esté.. de la parte de habilidad, interacción y de herramientas y también cognitivo, cuando un persona tiene ya desarrollado y conocido su cuerpo también potencia otras partes intelectuales pero si yo la encaró desde ahí, desde ese lugar de importancia.

A-Es lo mismo la educación física dentro del liceo que fuera?

B-Para mi educación física es en la parte educativa, fuera de un colegio es deportes, para la gente en el común, no se, el que piensa que está haciendo cosas afuera hace deporte no, gimnasio osea lo que quieran hacer pero no lo toman como la educación física, osea, la educación física tiene un trasfondo de la parte de la educación, lo que hablaba hoy contigo de que de a poco fui entendiendo que si tenía que meterme en la educación de niños complementando la familiar respecto a los valores.

A-¿Qué buscas con tus objetivos para los chicos?

B-Para mi es eso que, en su desarrollo motriz tengan una buena base para usar su cuerpo en cualquier situacion y se puedan integrar en cualquier dinamica de juego que exista, hay gurises que ya lo tienen porque van a centros deportivos, pero hay chiquilines que yo se que les he aportado eso porque aparte con el pasar de los años me los cruzo y me lo dicen o chiquilines que por la clase de educacion física de voleibol te empiezan a preguntar por mi otro rol de

coordinador de deportes cuando hay voleibol y si pueden empezar a venir y de repente se enganchan y de ahí pasan para el campus y del campus los ves, hoy justo una gurisa me dijo que se va para Brasil, y ta era una chiquilina que no estaba haciendo nada que un día le dije, vos tenes condiciones para hacer voleibol anda y habla con (menciona una docente de otra institucion) y l gurisa fue se engancho y ho me vino a contar que se va pa brasil a jugar, de esos tengo varios y otros que son por fuera del colegio pero, busco eso en realidad dejarles la seguridad de que puedan divertirse en un voley de playa, en un handball en un basquet.

Entrevista 2: entrevistador A) Entrevistado B)

**A-1)Es en relación con la formación, ¿En qué centro de estudio te formaste? ¿En qué año ingresaste? ¿Y cuál fue el plan de estudio correspondiente?**

B-Yo soy de la generación noventa y cinco. Y el plan, si no mal recuerdo, era ochenta y cuatro.

**A-2) ¿Tiene otro tipo de formación académica además de la de profesor o licenciado? ¿Has realizado últimamente cursos o actualizaciones referidas a la enseñanza de la EF?**

B-No, académica no. Tengo muchos cursos y actualizaciones, pero no formación académica.

**A -Bien. ¿Alguno de esos cursos que has recibido últimamente?**

B- Sí, hice uno de... Inclusión educativa. Lo hice el año pasado en el IPE, en Montevideo. Ah, no me lo recuerdo pero era sobre inclusión educativa. Está muy bueno. Bueno, en realidad, justamente, te hace como el cambio de mirada que no tenemos habitualmente cuando se habla de inclusión, que está muy en los planes, está muy en todo lo que es teoría. Pero acá lo que te hacía, justamente, ponerte a trabajar, a crear, a planificar, a diseñar. No solamente las clases, sino tus pequeños programitas, o cómo vos harías los cambios realmente en tus clases. Y tenía eso de que podías llevarlo a cabo al estar teniendo grupo, que lo podrías aplicar constantemente en tus

clases. Y eso, por lo menos, me sumó muchísimo a las otras compañeras también. Que, bueno, no tuvimos esa formación, no tuvimos ese tipo de formación en el CEF. Y bueno, teníamos que salir a buscar.

**A- 3)¿Cuántos años de experiencia lleva como docente? ¿Y en secundaria?**

B- 25 años, por lo menos. En secundaria este año cumplí 21 años.

**A-4)¿Trabajás solo acá en este liceo? ¿Trabajás en algún otro?**

B- No, no, no, he trabajado casi que todos los liceos de Maldonado, San Carlos, Piriápolis, Pan de Azúcar. Y en los liceos de acá, en todos los liceos de acá. Todos los recorridos.

**A-5)Si es así, ¿ves alguna diferencia entre estos centros? ¿Cuáles y por qué?**

B-Sí, por supuesto. Notablemente. Sí, son notorias las diferencias de infraestructura, de espacios. Bueno, las direcciones hacen grandes diferencias también, los equipos docentes, los compañeros. Pero últimamente estoy buscando donde trabajar más cómoda, digamos tener un mejor espacio, y bueno, en Maldonado, en lo personal creo que el mejor espacio, en lo más cercano a lo ideal es el campus. Por espacios, por material, por la dinámica con los chiquilines. Sí, el campus. Perfecto (se nombra la institución)

**A-6)¿Tiene un proyecto de centro?**

B- Sí, el proyecto de centro está relacionado a la comunidad y al sentido de pertenencia. La comunidad (se nombra la institución), que está allí, no sé si conocen, (menciona los alrededores de la institución) en el entorno de la Plaza. Y un poco estaba por ahí. No me he involucrado tanto, no he encontrado cómo. Capaz que tampoco le he puesto muchas ganas. Sí, lo que hice con ellos fue una actividad, pero más que nada relacionada con la parte de apropiación de los espacios naturales, como por ejemplo la playa, que a mí me fascina en particular. Y lo que hicimos fue una caminata hasta allí, fuimos y vinimos, hicimos una actividad recreativa, tratando de acercarlos y también haciéndoles ver que ellos con pequeñas actividades físicas, una caminata, una bicicleteada, pueden estar en un lugar notable que es de ellos, que es maravilloso. Lo tienen que aprovechar. Y bueno, ese fue mi aporte al proyecto. No tan específico del centro y de su entorno, pero sí más que teniendo que ver con la ciudad, con la ciudad más que nada.

### **A-y de educación física?**

B-Bueno, nosotros sí teníamos una idea que, bueno, hemos ido un poquito concretando. El proyecto nuestro venía del año pasado, que es sobre el manchado como un juego, no sé si llamarlo autóctono, pero sí un juego predeportivo que es muy conocido por la mayoría de nuestros escolares, que se practica de norte a sur, de este o este. Y como también recibimos estudiantes no solamente de muchos departamentos, también hay estudiantes de otros países, entonces queríamos a través del manchado encontrar algo en común, un deporte, un juego común, que todos pudieran jugar y que todos lo conocieran medianamente con algunas variables. Y bueno, a partir de ahí teníamos pensado, que yo de hecho ya lo empecé con los novenos a hacer un campeonatito. Como yo los tengo a todos los novenos, los puedo cruzar, los puedo citar, vengan a tal hora, y ahí venimos. De hecho, estos son los ganadores del manchado. Y ahora están esperándole a final con el otro turno. Pero bueno, ese sería como algo que viene ya desde el año pasado.

### **A-7)¿Qué piensas sobre la reforma educativa 2023 que se dio en Uruguay? ¿Encontraste diferencias significativas para el área de la Educación física? Si es así, ¿cuáles? en el contenido y las formas ?**

B-¿Tienes tiempo?. Bueno, la reforma, no, no estoy de acuerdo para empezar. No estoy de acuerdo en como se implementó, que no fue consultiva, fue impuesta. Entonces eso genera resistencia en los docentes, en muchos de ellos, en la mayoría me atrevería a decir, pero voy hablar por mí. Es que soy una defensora acérrima de las prácticas que los docentes realizamos en la educación pública. Y somos confiables, pero hay que avisarle a las autoridades que tienen que confiar en nosotros, y que es a nosotros a quienes nos tienen que consultar en primera instancia, respecto de casi que todo, diría yo. Desde los grupos, los estudiantes, las características. Entonces es muy difícil que vos puedas implementar una reforma cuando no le preguntaste a quien vos querés reformar, supuestamente, ¿qué hay para reformar? Es como que arrancás al revés, ¿no? Y si bien sí creo que era necesario, que hay que modificar un montón de reglamentación, sobre todo a la hora de los programas, había y hay todavía. Entonces con respecto a la reforma en lo que no estoy de acuerdo es en las formas. Creo que hubo una mejora en el sentido de la educación física, respecto al programa, creo que creció, pero creo que es una copia casi que fiel del ISEF . Entonces en realidad me pregunto, ¿desde el profé de secundaria cómo transitamos eso? ¿Cómo nosotros traemos eso que está pensado, para estudiantes como

ustedes? Con otra formación académica. Entonces creo que habría que bajarlo un poquito. Que si bien la reforma te lo permite porque es tan amplia que te permite elegir que si que no. En eso creo que sí se sumó. Yo creo que lo tomó como positivo, que mejoramos en los contenidos, en la clasificación hay ahí. Pero ya te digo, está atraído de ISEF. Que ya te digo está bien a quién le vas a ir a preguntar, si no, está bien. Muchas cosas están copiadas y pegadas, entonces ahí también genera, como decir, esta gente realmente lo leyó, esta gente lo filtró. Y después es un poco rígido, no está permitiendo que modifiquemos cuestiones. Uno tiene la libertad de tomar el contenido y trabajarlo. Como yo te decía, si te gusta esto, lo vas a tomar y vas a decir, no, yo voy a empezar por acá, o voy a empezar por acá. O este grupo tiene estas características, o este deporte capaz que lo dejo para noviembre, que está mejor, que tiene que el grupo consolidarse. Pero sí tenemos eso de que no es tan rígido como otras áreas que tienen como un comienzo y un final. Nosotros podemos darle otra impronta. Sí, sobre todo en el cronograma.

**A-8) ¿Y a la hora de planificar, te generó un cambio?**

B-En realidad, a mí no me generó nada, porque no está claro, o sea, no hay una claridad en lo qué teníamos que cambiar. Te encontrabas en marzo que tenías que aparecer en tu planificación un montón de palabras nuevas, incluso el nombre de la materia, que somos una unidad curricular, y en cuarto también tuve una cuestión que cambiamos de nombre, que también hay un grupo de profesores de educación física que se manifiesta en contra del cambio de nombre. He estado como muy involucrada, lo estoy todavía, para que eso se vuelva a modificar, nosotros somos educación física y ese es el nombre de nuestra materia, y queremos que eso siga así. A la hora de, no está claro eso que te decía. Bueno, ¿qué tenemos que cambiar? Entonces te encontrabas diciendo, no compañero, en realidad, vamos a dar lo mismo de siempre, con otros nombres, capaz que consiga otro apoyo en contenidos, desde, te diría, el apoyo más que nada desde profundizar de repente, pero no es más ni menos lo que cada profe decide o no hacer, o sea, si vos querés, como vos me decís, actualizarte, estar al tanto de lo último. Yo, por ejemplo, ahora empecé el lanzamiento de Jabalina, que lo estoy haciendo con ellos, realmente, me acordaba de cosas, pero hay que retomar y hay que ver cómo se enseña ahora, pero encontrás eso, si querés. Pero la reforma, yo qué sé, creo que vino a darse a ellos autobombo para que les den números, los números que necesitan para sus préstamos y para sostener esta maquinaria, pero a estos gurises no les resuelve nada la reforma, porque el problema de la educación pasa y transita por

otros lugares en donde la reforma no aparece, que es sobre la parte más social, la parte donde tiene que estar la familia presente, que es la que empezó a desaparecer en muchos casos, que es la que perjudica directamente la formación, la asistencia, que los gurises adquieran verdaderamente conocimiento, y ahí donde no está la reforma. Por eso yo sigo y cierro resistiéndome a esta famosa reforma.

**A-9) A la hora de pensar en los contenidos a enseñar por cuales optas? ¿Existe o tienes presente algún criterio que justifique esa selección?**

B- Voy a empezar al revés. Me baso mucho, obvio, en mi propia experiencia, Hace 21 años que trabajo en esto, y casi que te diría el 90% he trabajado con novenos, es el nivel que más me gusta. Qué más me gusta trabajar. Entonces de esa experiencia que va en el sentido de lo que ellos traigan, de su experiencia motriz, de su infancia, de por dónde hayan hecho su recorrido de educación física, hace una diferencia. Hay escuelas que están como muy arriba en la parte deportiva, entonces los gurises vienen con una experiencia motriz notable. Por supuesto que hay que diagnosticar y demás, pero no son grandes las variables. Para que un contenido yo pueda decir, no, a este grupo no le doy básquetbol, o a este no le doy fútbol, o a este no le doy handbol. Todos son enseñables, y el nivel que los encuentres les vas a enseñar. Soy más por los deportes, me encanta enseñar deportes, es mi contenido favorito, porque creo que es el que menos traen los gurises. Pero en realidad también tengo una parte de contenidos por una lección que me gusta mucho, es los contenidos que tienen que ver con la recreación y lo lúdico, y apoyar un poco toda la parte de relacionamiento de ellos, que creo que también es como la primera lección que hago siempre, es trabajar en formar el grupo, que mejoren sus relaciones, sus vínculos, para que luego eso te permite a vos transitar el año mejor, y sobre todo siempre trato de que las clases sean, no digo divertidas, pero sí que ellos estén, que sean desafiantes, que sean interesantes. Por supuesto que tenemos vaivénes, también influye el año, el tiempo, el clima. Pero mi elección pasa sobre todo por leer y entender qué pasa con el grupo. Pero lo que vos le propongas, por lo menos me pasa a mí, todos lo pueden aprender, todo es enseñable y todo es aprendible.

**10) A-¿De qué manera los secuencias o organizas los contenidos ?**

B-El orden no me varía mucho, es más, les pregunto a ellos dependiendo por cuál han aprendido menos, quizás empiece por ese, el gusto de ellos, que dicen no, empecemos por este, cuando la

mayoría empezamos por ese, hay como muchos puntos por los cuales me guío para ver qué contenido seleccionamos y cómo armamos el cronograma.

**A-Bien me dijiste, elijo estos contenidos, los planifiqué de esta manera, 11)¿para qué te parecen importantes los contenidos que enseñas? Más en el sentido de, bueno, ¿cuáles son los objetivos que te planteás de esos contenidos?**

B- Que se lleven algo estos gurises, por favor. Bueno, el para qué, mirá, me cuestiono mucho eso, me cuestiono mucho, ¿es necesario que estos gurises aprendan básquetbol? pero en realidad no es el básquetbol en sí, no es el el handball en sí, no es el manchado en sí, es la experiencia motriz, el pasar, el sentir, la experiencia del movimiento, el compartir, son como varias cosas, una cosa pasa por lo emocional, por la emoción del juego, que es lo que nos pasa cuando nos movemos, transitamos por esa adrenalina, ese, no, ¿qué va a pasar?, puede o no tener que ver con la competencia. Eso se ve más en los varones que lo viven con mucho más placer que las nenas, me atrevo a decirlo así, no es una comprobación científica, pero el varón siente más placer, más adrenalina de la competencia, la niña en general disfruta un poco más, como la libertad, no hay tanto conteo, pero sí, ambos disfrutan del movimiento, eso creo que es mi primer objetivo, el disfrute, que sientan el placer de jugar a algo, de moverse por algo, así sea a veces saltar a la cuerda, como he visto estudiantes que empiezan y, ¡ay, no sé saltar! Y ves que la cara se les transforma de alegría porque descubrieron ese primer movimiento que les da placer, ¡vamos arriba! Y después, bueno, a estos niveles también creo que está genial, por ejemplo, en un deporte que es más complejo, como el voleibol, cuando ellas empiezan a lograr determinadas coordinaciones, sus gestos, y que ven que progresan, y que sus movimientos son mejores, ese avance en su enseñanza, eso otra cosa que les genera que genera mucho placer, y se los ve, y eso es maravilloso, me encanta verlo, me encanta cuando logran disfrutarlo, sobre todo en aquellos que no son tan habilidosos, pero que tienen avances, pequeños avances, ¡ah, eso para mí! Te vas así a tu casa porque es genial, ¡hoy lo logré! Y creo que ese es mi objetivo, ¡hoy lo logré! Es ir logrando que las gurises disfruten de esto, y nada, por lo menos así como global, por supuesto que, yo qué sé, a nivel biológico tiene enormes beneficios, ellos no lo ven, por eso ellos, como que lo que no lo ven, no lo valoran, pero bueno, a la larga también es una apuesta, que lo entiendan. No sé si contesté la pregunta a gurises si no va de nuevo.

**A-No hay bien y mal. Ahora bien me decias me decido por estos contenidos, perfecto . De esos contenidos 12) ¿qué es lo que enseñas?**

B-Y bueno, depende del nivel que ellos traigan, igual siempre te vas a encontrar con un grupo heterogéneo que traen unos más experiencias que otros producto de lo que ya aprendieron, o de lo que en ese momento estén transitando, hay muchos de ellos que practican deportes que se renota. Entonces ahí uno tiene que hacer como una selección, no empezar de cero con ellos, porque a ellos les parece muy aburrido, entonces decidís si empezás en el veinte o treinta por ciento, yo me lo veo así, es así como me visualizo mis contenidos, empiezo en el veinte por ciento o en el treinta, con algunos tenés que empezar en el veinte por ciento, pero siempre tratando de que no se note. Entonces, a la hora de seleccionar contenido, el nivel del grupo, y por ejemplo, hay grupos que te dicen, nosotros queremos jugar, sí, ya sé que querés jugar, pero para jugar, por ejemplo, en voleibol, tristemente hay que transitar por lo analítico, por lo duro, que es adquirir la técnica. Eso te va a llevar a que vos puedas jugar y compartir con otros compañeros, porque si no, vas a ser el que no toca nunca la pelota, y el que termina sentado fuera. Por eso, en realidad, yo qué sé, capaz que en otros deportes, yo qué sé, un básquetbol, lo más importante para mí, es que tiene que hacer un estudiante, lo más importante para que en dos meses, que es el tiempo que tenés, y menos a veces, ellos estén jugando. Para mí, el noveno, por ejemplo, siempre mi objetivo en el contenido que yo les planteé es que terminen jugando, que jueguen, que terminen jugando partidos, partiditos mini, de dos, tres, cinco, pero que terminen jugando, en el handbol igual, tratar de que terminen haciendo lo más aproximado al deporte posible, que según mi parecer, es lo que más les da placer, es lo que más disfrutan de los partidos. Por supuesto que tenemos, tengo cada vez más estudiantes que no les gustan tanto lo deportivo y la pelota, pero yo lo atribuyo un poquito a que la pelota tiene una cuestión de que si vos, de chico, no te mataron a pelotazo, y después de grande, como el miedo es mayor, entonces se alejan mucho más de los deportes de pelota, aquellos que no tienen tanta experiencia, pero ahí, bueno, tenés que trabajar en darles otras experiencias. Hoy, por ejemplo, yo incursionaba, hoy un día más libre. Bueno, vamos a pelotear, a ver qué, agarran la paleta y vemos otra cosa, como que la pelotita de tenis, menos agresiva, entonces esto también, tenés que permitir a algunos bajarles los niveles y que todos participen, que todos logren disfrutar en mayor o menor medida del deporte, del juego, voy por ahí, por ahí un poquito todo.

**A-Repregunto en esto último sobre la enseñanza de ese contenido, ¿desde dónde la impartís desde donde la empezaste? ¿cuáles serían dentro del contenido los objetos de enseñanza?**

B- Por ejemplo, a ver decime, por ejemplo, dame un ejemplo.

**A-Por ejemplo, bueno, en el voley, enseñó toque de desde arriba, enseñó los componentes técnicos, y después me voy hacia otros, o enseñó primero algo táctico individual o colectivo, desde ese lado, cómodo, enseñó el contenido. ¿Se entiende?**

B-Bueno, depende del deporte, sí, depende del deporte. Dentro del contenido del deporte, yo me voy mucho al deporte, pero es para ser más ejemplificante, para que ustedes lo tengan un poco más claro. Por ejemplo, si voy a enseñar el vóley, desde mi punto de vista, es necesario, una enseñanza bien específica de la técnica, en donde tenés que ponerle a veces hasta los brazos, indicarle las zonas. No tránsito tanto por lo experimental, porque, lo he visto, genera vicios que son difíciles de sacar, como el puño, yo qué sé, así con los brazos( gesto de pegarle a la pelota desde arriba con los dos brazos juntos). Como lo he visto, cierro el camino y digo, vamos por acá primero. Capaz que en otros deportes, por ejemplo con el handball, es mucho más libre. Yo puedo empezar con juegos de pase, un montón de juegos que puedo dedicar a esas primeras clases, donde lo que yo pretendo es que ellos ganen movilidad, que ocupen espacios, que se desmarquen, ver sus movimientos más de forma natural y después voy yendo ahí hacia lo más específico y ahí más técnico, un poquito más aburrido, pero hay que transitar. Ahí capas con esos deportes hago al revés que con el Voleibol. Porque así me hago resultado.

**A-Refiriéndonos a la planificación, 13)¿es la misma para los grupos? ¿Se hace diferente? Si es diferente, ¿en qué te basás? ¿O si es igual? ¿Por qué?**

B-Yo te voy a confesar, les voy a confesar la verdad. Yo planifico igual, pero las clases son completamente diferentes. Yo les armo una cosa, hago lo mismo, vengo y cambio, a uno le terminó dando otra cosa o arranco por otro lado, porque también el grupo te va permitiendo, hay grupos que se te meten más, se involucran más en la clase y te la van cambiando, entonces vos ves que el grupo va rindiendo por acá y la dejás ahí y ahí lo estás disfrutando y ahí le das. A veces planifican y el grupo es más tranquilo y no se involucra tanto y ahí te dejan hacer y te preguntan ahora qué hacemos y ahora qué hacemos, sos vos la que dirigís. Y eso te lo da el grupo y te lo da la experiencia también, de ir viendo con ellos también y a veces terminás

modificándose toda a la planificación, porque el grupo te pide ese día otra cosa y eso de decir, bueno, está bien, pero miren que tengo otra tarea pero lo dejamos para otro día. Hoy necesitamos hacer esto, Pero siempre tienen que trabajar. Si el grupo responde, bueno, es parte también de permitirles un día ser participe, de hecho son todos los días participe, pero a veces es una cuestión de que es su lugar, es un momento, te lo piden.

**A-Perfecto. Refiriéndonos, bueno, a la propia clase que veníamos hablando, ¿cómo la llevás adelante? ¿Qué aspectos consideras hora de diseñar las mismas ?**

B-En estos momentos como puedo, gurises. Sí, al principio era otra yo. A ver, repétame la pregunta que me hiciste, me hice reír a mí misma.

**A-¿De qué manera llevas adelante una clase?**

B-¿Vos querés que yo te dé el orden? ¿El orden de cómo empieza una clase?

**A- ¿ Cómo las das ?**

B- Mirá, depende del momento en que vos estés transitando. Si vos estás comenzando con una unidad, en general, yo lo hago así. Yo siempre hablo por mí, porque no hay fórmulas, ¿verdad? A mí me gusta presentar el tema, preguntarles quiénes saben, quiénes conocen, quiénes desconocen, que salga de ellos algún conocimiento o alguna experiencia que está bueno, eso permite que el grupo se involucre. Y después, bueno, como un poco, indicarles el cronograma, cómo empezamos, cómo seguimos, qué cosas tenemos que aprender. Todo eso en forma más oral, quizás. Te lleva veinte minutos, capaz, de la clase. Pero está bueno porque a ellos los pone en situación. ¿Qué vamos a aprender? ¿Hacia dónde vamos a ir?. Si no tienen ni idea, como dicen algunos, bueno, le pones en la cabeza ahí una idea de eso o un ejemplo. Lo ideal también sería, de repente, yo ahora con Jabalina lo hice, presentarles un videíto, si te lo permite. Yo tengo grupos con ellos(whatsapp). Les mandás al grupo para que también tengan esa imagen, que antes no lo teníamos, ahora podés contar con eso, que es fantástico, con esa herramienta, Imágenes, también los ayuda mucho. Yo eso lo dejo como a veces para medio de las pruebas, les dejo como una prueba de asociación de imágenes. Pero, bueno, cómo presentar el tema. Te digo cuando estás transitando el principio de la unidad. Si vos ya estás en el medio, es como recordarles. Bueno, ¿hoy qué toca? Hoy repasas y viste la clase anterior. Siempre hay que repasar, siempre

tenés que volverlo al lugar donde lo dejaste. También porque alguno no estuvo, porque pasó algo, para refrescarlo. Sobre todo la parte técnica, siempre tenés que volver. Y a partir de ahí, empezás a avanzar, ver si trabajás de a dos de a tres.

Y bueno, nada, después la parte dura para mí, que es la parte técnica siempre es machaca, va más al medio, cuando ellos están un poquito más concentrados. Después cuando vos ves que el grupo arranca a bajar, bueno, ahí ya sabés que tenés que hacer la pausa y partidito, jueguito, coso, ti-tu-ta, para sostenerles. Si no baja la clase. En general estos estudiantes te sostienen una clase de cincuenta minutos y después tenés que la última media horita, veinte minutos, de juego para ir bajando. Con ellos con noveno es así. Capaz que, por ejemplo, hace tiempo que no trabajo pero con séptimo podés estar un ratito más porque son como más energéticos. Pero estos gurises, ahí es donde está todo. Bueno, tenés que hincarle el diente a algo que sea muy duro. Por ahí si no planificaste algo tan duro, no pasa nada.

**A-Volviendo al currículum, ¿te parece que es flexible? ¿Te parece que te puedes adaptar a todos los casos, a todos los contextos?**

B-Sí, sí, sí. En ese sentido, mantenemos la libertad de cátedra, entonces como vos seleccionas, pero siempre, siempre adaptadas todo. Al bajarlo, esto acá es el cuerpo a cuerpo. Acá bajás todo a tierra. Y sí, claro, si no tuvieras esa flexibilidad es imposible que vos puedas trabajar con la diversidad que tenemos hoy más que nunca. Hoy más que nunca.

**A- ¿Crees que la frecuencia de clase en el liceo que tienen los estudiantes, es adecuada para abordar los contenidos seleccionados?**

B- Sí, yo creo sí, lo que no estoy muy de acuerdo, que en otros años lo trabajé de forma distinta, es la distribución de la carga. Para mi educación física no tiene por qué estar adaptada a esos cuarenta y cinco minutos. En lo personal, en otros años lo hice y funcionó fantástico. Yo repartía esas tres horas de cuarenta y cinco, que son dos horas reloj, en una hora reloj y una hora reloj. Y eso para mi es lo ideal. Pero está bien igual la carga. Lo único es el día ese que tienen una hora sola de cuarenta y cinco cuesta un poquito más porque claro, ellos demoran un poco en llegar a la clase y mientras que, entran al juego, mientras que entran en calor, cuando querés acordar, ya se terminó. Y ellos también a veces sienten que pasó muy rápido. Por un lado está bueno que se queden con ganas, pero por otro lado también a veces empiezan, a decir por este tiempo no voy a

ir. Y ahí también tenemos dificultades a la hora de la asistencia. Es todo un tema hoy, todo un tema.

**A-¿Cuántas veces a la semana tienen educación física?**

B-. Dos veces. Hoy tienen frecuencia de una hora treinta y otro día tienen cuarenta y cinco minutos. Podría ser dos de una hora. Y no sabés lo bueno que está. Yo lo hice por muchos años hasta que la inspectora me dijo, No, usted acaté ordenes.

**A- Al momento de evaluar y de seleccionar los contenidos a evaluar: ¿Qué contenidos priorizarías?, ¿Cómo evaluás?**

B-Y bueno, los enseñados. Los contenidos enseñados. En realidad también hay como niveles, ¿no? O sea, hago un tipo de evaluación o trato de hacer un tipo de evaluación que permita que todos muestren un progreso. Que todos vayan, que evidencien. Entonces, por ejemplo, mis evaluaciones son: Hay una que la hago desde hace mucho tiempo y que a ellos les gusta. Que es que, yo les propongo un ejercicio X, y les digo que hay que llegar a este ejercicio que es el que se estuvo trabajando, les doy un tiempo ellos practican, y al que le va saliendo ayuda al otro, y ahí empezamos a jugar con las notas.

.Profe-Y le digo a menganito mira no te le salió y me pregunta

-Alumno- cuanto es?

.Profe- y le digo un cinco y me dice

-Alumno-pero puedo ir por un seis ?

.Profe- Y le digo claro pero seguí practicando

B-Entonces, eso genera además de que traten de mejorar, le agarran un gustito a la técnica y también hace que ellos se ayuden. Ellos también se evalúan y dicen.No, mirá, profesor, eso fue un diez. Entonces, ahí le tenés que poner el diez porque el grupo te pidió. Y está bueno que ellos también vean que el esfuerzo vale la pena y que con ese esfuerzo se logran cosas. Ese es uno de los métodos que a veces uso para evaluar. Ahora, últimamente, estoy implementando algo que me parece muy interesante que es que ellos enseñen y entonces vos evaluás. Hay que enseñar cómo lo aprendió el otro. Bueno, yo te lo enseñé a vos. Bueno, vos transmitíselo a aquel. A ver si lo aprendiste. Eso también me está dando un lindo resultado. Pero a la hora de los contenidos, elijo los contenidos que enseñé, puntualmente

**A- Y la última. ¿Podrías decirnos? ¿Qué es la educación física? ¿Qué debería ser? ¿Qué tendría que tener?**

B- Me hiciste como cuatro preguntas en una.

A- Porque no es una definición en sí, sino bueno, ¿qué es la educación física para vos? Que puede ser contestada de diferentes formas.

B-No me la habían preguntado antes. Ni yo me la había preguntado. Para mí, en primer lugar, mi vida. Yo siento que yo soy educación física. Es lo que hago cada día de mi vida, lo que pienso cada día de mi vida, lo que me dedico, además de lo laboral. Lo hago con gran pasión. Creo que es una materia, pero también puede ser una forma de vivir, de pensar, de hacer, de ser. Los profes vivimos así, muchos. Ojalá todos. Transmitimos eso a los chiquilines. Pero creo firmemente que, desde el punto de vista educativo, es una potente materia, es una materia muy potente. Potente de todo lo que vos podés dar acá, de todo lo que ellos pueden recibir, de todo lo que vos recibís de este tránsito. A nivel educativo, es una materia muy potente, es una profesión maravillosa. Que te permite crecer todos los días, disfrutar todos los días, salir con ganas todos los días. Te cansa, pero no es porque la materia te cansa, te cansa el laburo, te cansa laburar todos los días de profe, pero no ser profr, no dedicarte a la educación física. Yo sé que elegí la profesión correcta, me hace muy feliz. Espero cada día defenderla, con trabajo, con actitud, con compromiso, que es lo que los gurises para mí precisan. La población también precisa mejorar la visión que tiene de nosotros. Siempre estamos como un poco relegados en donde muchas personas piensan que es una materia sólo del movimiento, que no enseña, que ¿ para que les sirve a los gurises?. Entonces hay que defenderla todos los días, pero acá, acá hay que defenderla. Asistiendo, cumpliendo, comprometiéndose, en la práctica. Ahí somos, ahí es donde somos. Y ahí es donde ellos te devuelven, y ahí es donde ellos te defienden. Y ahí es donde lo transmiten. Ese es el camino. Pero bueno, nada, eso es para mí, la educación física.

A-Perfecto muchas gracias por la entrevista