



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República (Udelar)

Instituto Superior de Educación Física (ISEF)

Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

Gastón Pereyra Azambuja

Textos y contextos de la enseñanza superior: El deporte en ISEF

Montevideo, Uruguay

2024

Gastón Pereyra Azambuja

Textos y contextos de la enseñanza superior: El deporte en ISEF



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Director: Prof. Adj. Mag. Javier Noble Guardia

Gastón Pereyra Azambuja

Textos y contextos de la enseñanza superior: El deporte en ISEF

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República, como requisito parcial para obtener el título de Magister en Educación Física.

Área de concentración: Educación Física, deporte y enseñanza.

Aprobada en Montevideo, del

Tribunal compuesto por:

Prof. Dr. Nombre Completo (Director)(a)

Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (Co-Director)(a)

Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (miembro externo)

Universidad de la República

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de una tesis suele ser un proceso solitario y arduo, pero a lo largo de estos años he tenido la ayuda y compañía de personas que hicieron este camino más sencillo y ameno y es a ellos a quienes quiero agradecer.

En primer lugar a mi familia, Cristina, Hugo y Belén, quienes estuvieron siempre de manera incondicional desde el amor y la comprensión, son el pilar de lo que soy. Especialmente quiero agradecer a mi abuela Elsa, quien fue, es y será la persona que me ha marcado profundamente.

A mi grupo de investigación, siempre apoyando, ayudando y aconsejando en todo lo necesario para que pueda crecer como académico y profesional. Puntualmente quiero mencionar a mi tutor Javier Noble, Mariana Sarni, José Luis Corbo y Ana Peri.

Agradecer a David Pérez, amigo y colega que siempre estuvo a mi lado acompañándome en este proceso desde su inicio.

A mis amigos: Bruno, Joaquim, Sebastián, Nelson y Luciana quienes me acompañaron, aconsejaron y alentaron en este proceso.

PREFACIO

Es importante aclarar que en todo el trabajo se utiliza el masculino genérico para la descripción de grupos humanos mixtos. A lo largo de la investigación se ha procurado evitar un lenguaje sexista, donde el uso de palabras del género masculino o términos generalistas se utilizó para facilitar la lectura y favorecer la fluidez, nunca desde un lugar discriminatorio.

RESUMEN

El presente trabajo es una investigación de maestría centrada en el deporte y su enseñanza en la Educación Superior. Su objetivo general es reconocer y comprender los sentidos habilitados en la enseñanza del deporte para la Licenciatura en EF ISEF-UDELAR, a partir de las transformaciones institucionales sujetas a los diseños curriculares de los planes de estudios de 2004 y 2017.

Se ocupó de profundizar en las relaciones que se establecen entre las concepciones del profesor/a y sus prácticas de enseñanza de cómo enseñar el deporte colectivo e individual (más precisamente de Hándbol y Natación), según respondan y se justifiquen en el marco curricular y normativo del Plan de Estudios 2004 o 2017. También se ahondó en las relaciones entre dichos documentos normativos.

El trabajo se propuso encontrar y significar las relaciones entre los posibles sentidos del deporte, los intereses y sentidos de su enseñanza, y las temporalidades de la cultura en el contexto ISEF 2004 y 2017. Para dar cumplimiento a esto, la investigación fue de carácter cualitativo. Los procedimientos metodológicos empleados fueron las entrevistas con los docentes implicados, tanto en la impartición de los cursos como en la construcción de los planes de estudios; el análisis de documentos curriculares; y la observación de las prácticas de enseñanza de las unidades curriculares en cuestión.

Los principales resultados indicaron que el deporte es caracterizado desde la lógica interna y su enseñanza se piensa en perspectiva de inserción al campo profesional, donde su principal sentido es el rendimiento. Por otro lado, el análisis interpretativo de los relatos docentes dio cuenta de que sus prácticas de enseñanza apuntan a un sentido del actuar docente eficaz en las UC del plan 2004 y de buen profesor en las de 2017, mientras que desde los programas se

desprende que el interés curricular que más predomina en ambos planes es el interés práctico. Desde las temporalidades de la cultura se notan varios cambios entre los planes, lo que refleja una continuidad relativa (Rockwell, 2000) entre el 2004 y el 2017, donde la cultura institucional es dinámica.

Para concluir, las concepciones de enseñanza del deporte son muy variadas, las mismas dependen y fluctúan según los insumos a los que se haga referencia, parece no haber una unicidad ni una relación lineal entre lo que plantean los programas y lo que dicen y hacen los docentes. No han surgido en esta investigación apreciaciones de la enseñanza del deporte desde un interés emancipador, de sentido crítico por parte de los docentes, a través de modelos sociocomprendivos de la enseñanza.

Algunos elementos han cambiado con el pasaje de plan, como por ejemplo la búsqueda excesiva del rendimiento y la técnica, que anteriormente eran sinónimos de buen docente de Educación Física. Actualmente, cobra mayor relevancia la dimensión metodológica, la construcción de metodologías según el contexto (lugar, sujetos, cultura), la enseñanza desde un punto de vista educativo y pedagógico.

Palabras clave: Deporte, Enseñanza, Educación Superior, Temporalidades de la Cultura, Sentidos, Intereses.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa de mestrado centrada no desporto e seu ensino no Ensino Superior. Seu objetivo geral é reconhecer e compreender os sentidos habilitados no ensino do desporto para a Licenciatura em EF ISEF-UDELAR, a partir das transformações institucionais sujeitas aos desenhos curriculares dos planos de estudo de 2004 e 2017.

O estudo aprofundou-se nas relações estabelecidas entre as concepções do professor e suas práticas de ensino de como ensinar o desporto coletivo e individual (mais precisamente o Handebol e a Natação), conforme respondam e se justifiquem no âmbito curricular e normativo do Plano de Estudos de 2004 ou 2017. Também se aprofundou nas relações entre tais documentos normativos.

O trabalho propôs-se a encontrar e significar as relações entre os possíveis sentidos do desporto, os interesses e sentidos de seu ensino, e as temporalidades da cultura no contexto ISEF 2004 e 2017. Para isso, a pesquisa teve caráter qualitativo. Os procedimentos metodológicos empregados foram entrevistas com os docentes envolvidos, tanto na ministração dos cursos quanto na construção dos planos de estudo; análise de documentos curriculares; e observação das práticas de ensino das unidades curriculares em questão.

Os principais resultados indicaram que o desporto é caracterizado a partir da lógica interna e seu ensino é pensado na perspectiva de inserção no campo profissional, onde seu principal sentido é o desempenho. Por outro lado, a análise interpretativa dos relatos dos professores evidenciou que suas práticas de ensino visam a um sentido de atuação docente eficaz nos UCs do plano de 2004 e de bom professor nos de 2017, enquanto nos programas o interesse curricular que mais prevalece em ambos os planos é o interesse prático. Nas temporalidades

da cultura, notam-se várias mudanças entre os planos, o que reflete uma continuidade relativa (Rockwell, 2000) entre 2004 e 2017, onde a cultura institucional é dinâmica.

Para concluir, as concepções de ensino do desporto são muito variadas, dependem e flutuam conforme os insumos aos quais se faz referência, não parecendo haver unicidade nem relação linear entre o que os programas propõem e o que os professores dizem e fazem. Não surgiram nesta pesquisa apreciações do ensino do desporto a partir de um interesse emancipador, de sentido crítico por parte dos professores, através de modelos sociocompreensivos de ensino.

Alguns elementos mudaram com a passagem de plano, como por exemplo a busca excessiva do desempenho e da técnica, que anteriormente eram sinônimos de bom professor de Educação Física. Atualmente, ganha maior relevância a dimensão metodológica, a construção de metodologias conforme o contexto (local, sujeitos, cultura), o ensino sob um ponto de vista educativo e pedagógico.

Palavras-chave: Desporto, Ensino, Ensino Superior, Temporalidades da Cultura, Sentidos, Interesses.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 –	Categorías de análisis.....	58
Tabla 2 –	Análisis de los rasgos distintivos del deporte por UC.....	65
Tabla 3 –	Análisis de los ámbitos de intervención por plan y UC	68
Tabla 4 –	Análisis de los enfoques del deporte por UC.....	72
Tabla 5 –	Análisis de los intereses curriculares desde las estructuras de los programas de las UC.....	77
Tabla 6 –	Análisis de los intereses y sentidos de la enseñanza por UC.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

EF	Educación Física
EFI	Espacio de Formación Integral
HB	Hándbol
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
Nat	Natación
OMS	Organización Mundial de la Salud
ProMEF	Programa de Maestría en Educación Física
UAEX	Unidad de Apoyo a la Extensión
UAI	Unidad de Apoyo a la Investigación
UC	Unidad Curricular
Udelar	Universidad de la República

SUMARIO

1	INTRODUCCIÓN.....	13
1.1	Problema de investigación.....	15
1.1.1	<u>Preguntas de investigación.....</u>	16
1.2	Justificación del problema.....	16
1.3	Antecedentes.....	18
1.4	Marco teórico.....	21
1.4.1	<u>Concepciones de deporte.....</u>	21
1.4.2	<u>Enseñanza.....</u>	25
1.4.3	<u>Currículum, intereses curriculares y praxis.....</u>	32
1.4.4	<u>Temporalidades de la cultura.....</u>	36
1.4.5	<u>Sentidos y formas.....</u>	39
1.4.6	<u>Contextos históricos de los planes de estudios (2004 y 2017).....</u>	46
1.5	Objetivos.....	50
1.5.1	<u>Objetivo general.....</u>	50
1.5.2	<u>Objetivos específicos.....</u>	50
2	DISEÑO METODOLÓGICO.....	51

2.1	Diseño y estrategia metodológica.....	51
2.2	Técnicas de investigación.....	52
3	ANÁLISIS DE DATOS.....	57
3.1	Deporte.....	59
3.1.1	<u>Rasgos distintivos del deporte.....</u>	62
3.1.2	<u>Ámbitos de intervención.....</u>	66
3.1.3	<u>Enfoques del deporte.....</u>	68
3.2	Intereses y sentidos de la enseñanza.....	72
3.2.1	<u>Sentidos del actuar docente.....</u>	73
3.2.2	<u>Intereses curriculares.....</u>	74
3.2.3	<u>Relaciones entre intereses y sentidos.....</u>	78
3.3	Temporalidades de la cultura.....	83
3.4	Diálogo entre categorías.....	86
4	CONCLUSIONES.....	89
	REFERENCIAS.....	99
	ANEXO.....	108

1. INTRODUCCIÓN

La tesis de maestría que aquí se presenta se centra en el estudio del deporte y su enseñanza en la Educación Superior. Su objetivo general es reconocer y comprender los sentidos habilitados en la enseñanza del deporte para la Licenciatura en EF ISEF-UDELAR, a partir de las transformaciones institucionales sujetas a los diseños curriculares de los planes de estudios de 2004 y 2017. Se ocupó de profundizar en las relaciones que se establecen entre las concepciones del profesor/a y sus prácticas de enseñanza de cómo enseñar el deporte colectivo e individual (más precisamente las enseñanzas sobre Hándbol y Natación), según respondan y se justifiquen en el marco curricular y normativo del Plan de Estudios 2004 o el Plan de Estudios 2017 (estudiar aquella relación también desde los documentos normativos).

Este trabajo, que se realiza profundizando en estas temáticas, está conformado por la introducción (aquí desarrollada), cuatro capítulos y los anexos. En la introducción se explica someramente el problema de investigación construido y las preguntas que le dan cuerpo. Le sigue un apartado que justifica el trabajo desarrollado, así como también los antecedentes locales y regionales cercanos a la temática de este estudio.

El siguiente apartado da lugar al marco teórico de la tesis, que se subdivide en seis subapartados. El primero es relativo a las concepciones del deporte y sus posibles y variadas definiciones; el segundo es sobre la enseñanza, partiendo desde su definición general hasta lo específico de la enseñanza deportiva en el sistema educativo superior; el tercero trata de tres elementos que dialogan entre sí, como lo es el currículum, los intereses curriculares (desarrollando los tres intereses que cobran relevancia para la investigación) y la praxis. El cuarto subapartado son las temporalidades de la cultura, elemento central para el estudio de un objeto que cobra interés con el paso del tiempo y específicamente con el cambio de plan de

estudios; en quinto lugar se desarrollan los sentidos y las formas de la enseñanza, donde se enfatiza en los sentidos que se habilitan a la hora de pensar la enseñanza universitaria (por ejemplo, los enfoques y propósitos de los diferentes ámbitos y contextos de enseñanza, desarrollando específicamente la educación deportiva como eje central de la enseñanza del deporte en la universidad y los posibles sentidos del actuar docente); y el sexto subapartado recapitula el recorrido histórico, académico y político del ISEF a lo largo del tiempo en los años de transición y transformaciones, entre los años 2000 y 2017 aproximadamente, teniendo en cuenta el pasaje del ISEF a dependencias de la UdelaR.

En el siguiente apartado de la introducción, se explicitan los objetivos que guían la investigación, tanto el general como los tres objetivos específicos que se buscó abordar para el cumplimiento del general.

El segundo capítulo aborda la metodología utilizada para trabajar en el problema de investigación. Se desarrollan las características cualitativas de la investigación, así como también el diseño metodológico descriptivo con base en el estudio de caso. A su vez, se especifica y desarrolla sobre los elementos cuantitativos para un estudio descriptivo de sondeo y mapeo en el inicio de la investigación. Se profundiza y define sobre las técnicas empleadas para el trabajo de campo empleando el análisis de documentos, observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas en profundidad y formularios *online* o encuestas. Finalmente, el capítulo culmina con el recorrido temporal del trabajo de campo.

El tercer capítulo contiene el análisis y los resultados obtenidos, y consta de cuatro apartados. Los primeros tres refieren a cada gran categoría de análisis: deporte, intereses y sentidos de la enseñanza, y temporalidades de la cultura, mientras que el cuarto apartado relaciona los tres anteriores.

Finalmente, el cuarto capítulo alberga las conclusiones más significativas producidas en el estudio, presentándolas conforme tanto con los objetivos como con las preguntas de investigación. Este capítulo cierra con reflexiones personales y proyecciones a futuro para repensar la enseñanza del deporte en ISEF.

A continuación, se da inicio al primer capítulo, que, como ya fue indicado, se concentra en exponer el objeto de estudio de la investigación.

1.1 Problema de investigación

Se asume que el cambio de plan de estudios ofrece una oportunidad para que afloren perspectivas de interés con respecto a los sentidos y formas desplegadas en la enseñanza de la enseñanza del deporte.

Este estudio indaga sobre las concepciones en torno al deporte y su enseñanza en el marco curricular de la formación en la Lic. en EF, atendiendo especialmente las modificaciones planteadas por los diseños curriculares de 2004 y 2017.

Se pretende trabajar a partir de las Unidades Curriculares de natación y hándbol en los planes de 2004 y 2017 como recorte para el estudio, procurando encontrar tensiones, similitudes y diferencias en los enfoques de las prácticas de enseñanza superior. Se parte de la perspectiva de que un cambio de diseño curricular supone modificaciones, tanto en lo estructural como en lo académico, y que dichos cambios —de alguna u otra manera— se verán reflejados en dichas prácticas de enseñanza.

1.1.1 Preguntas de investigación

Las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza del deporte que se ponen en juego en las UCs Natación y Hándbol de los Planes 2004 y 2017? ¿Cuál es la relación entre estas concepciones y los sentidos que emergen de los respectivos diseños curriculares? ¿Cómo dialogan las expectativas descritas en los respectivos planes de estudio con las concepciones que evidencian los docentes a cargo de las UCs mencionadas? ¿Cuáles son las continuidades y rupturas en la enseñanza del deporte en el ISEF entre los planes 2004 y 2017?

1.2 Justificación del problema

El siglo XXI para ISEF, ha implicado variedad de transformaciones, entre ellas, el pasaje de dependencia (del Ministerio a la UdelaR), el surgimiento de los departamentos académicos, el cambio de plan de estudios en la Licenciatura en Educación Física (del plan 2004 al 2017), etc. El ingreso a la universidad “naturalmente” decantó en la centralización de algunas funciones que hasta el 2005 venían siendo relegadas, es decir, el demos del ISEF poseía una mirada centrada en la enseñanza, pero lentamente se introdujeron otras distintas concentradas en la investigación y la extensión. Su impacto no solo repercutió en las tareas que le competía a cada docente, sino también en la malla curricular, donde se evidencia la aparición de nuevos contenidos y enfoques. El departamento de Educación Física y Deporte reorganizó sus unidades curriculares (UC), y reordenó su estructura académica en torno a grupos y líneas de investigación que comenzaron a problematizar y desnaturalizar formas y contenidos de objetos tradicionales, como el deporte. Dentro del plan de estudio de la LEF 2017, surgió la UC Teoría y Práctica del Deporte, que, de forma inédita, plantea la discusión

específica del deporte en clave no solo didáctica, sino también sociocultural, sucedida por las UC Deportes Colectivos, Deportes Individuales, y varias modalidades deportivas.

Esta pesquisa se ocupó de identificar e indagar en los cambios sucedidos entre el plan de LEF 2004 y el de 2017, y en la concepción y sentido del deporte en las unidades curriculares del departamento de deporte señaladas (Natación y Hándbol), profundizando en los posibles vínculos entre dichos cambios y las prácticas de enseñanza de los docentes en ISEF en ambos contextos (planes 2004 y 2017). Algunas preguntas que han guiado esta profundización en el problema han sido el qué, cómo y por qué se enseña¹.

Se han seleccionado los planes 2004 y 2017 como objetos y contextos de estudio por varios factores: (a) es el último cambio de plan y, por lo tanto, despierta un interés particular por ser el más reciente; (b) en lo particular, como joven docente investigador me resulta muy inquietante estudiar estos planes, ya que los he vivido y transitado desde lugares diferentes: el plan 2004 como estudiante de la licenciatura en EF y el plan 2017 como docente de la misma; (c) y por último, debido a la practicidad y viabilidad de realización de dicha pesquisa, ya que la investigación requiere recopilar las voces de los docentes y sus prácticas de enseñanza, y al ser de una época contemporánea es posible realizar el estudio.

Por último, se considera la relevancia de esta investigación en el entendido de que la enseñanza universitaria en este servicio particular de UdelaR se vincula a la formación del profesional docente, es decir, a la formación en la enseñanza de la enseñanza, objeto central de análisis en el cual esta investigación se detiene. Esto guarda una gran importancia en el vínculo entre la Universidad y la sociedad; es decir, los egresados del ISEF pondrán a circular en el campo profesional ciertos elementos y enfoques del deporte, en parte, por lo sucedido en su formación universitaria.

¹ Es de destacar que estas UC se vuelven a presentar durante 2018 en Montevideo debido al rezago estudiantil, y se reeditarán en otro marco curricular durante el 2019, momento en el cual se pretende estar desarrollando este estudio, lo cual lo hace viable.

A nivel personal, se justifica porque, al ser docente del ISEF en UCs del nuevo plan de estudios 2017, la comprensión de la enseñanza de los deportes debería ayudar a mejorar mis prácticas pedagógicas. Esto implica comprender e interpretar la propia práctica, así como la del grupo docente a cargo de las UC en cuestión.

Finalmente, después de haber trabajado con temáticas relativas a este estudio, como lo hice durante el desarrollo de mi tesis de grado, que me introdujo en las prácticas de enseñanza y evaluación docente en el ISEF, quise continuar indagando y profundizando en esas relaciones, en deporte, enseñanza y educación superior. Cabe destacar que el estudio que presento es novedoso a los efectos de generar y aportar al acumulado de conocimiento dentro de la línea que integro.

1.3 Antecedentes

En el rastreo de antecedentes relativos a este trabajo, se han identificado aquellos que cobran relevancia por dos posibles motivos. Uno, por su objeto de estudio, al ser estos semejantes o, por lo menos, abordados desde una perspectiva o foco de interés similar al de esta pesquisa, siendo este el deporte y su enseñanza en la educación superior desde una perspectiva crítica. El otro aspecto es que el antecedente utilice, dentro de un objeto quizás no tan cercano, metodologías de investigación parecidas a las que se utilizan en este estudio. Con base en lo antes dicho, se pudieron rastrear los siguientes antecedentes.

El primer antecedente es de Alberto Espasandín (2004), con su tesis de maestría “El docente de Educación Física como profesional de la enseñanza”. Su tesis busca indagar sobre la incidencia de las prácticas de los docentes de las asignaturas correspondientes a los deportes colectivos, en la formación de los futuros docentes de Educación Física, en los tres

centros donde el instituto desarrolla su actividad. Para dicha investigación de carácter cualitativo, la instrumentación metodológica fue la siguiente: entrevistas en profundidad (semiestructuradas), análisis de documentos, observación participante y cuestionario con preguntas cerradas y abiertas.

Otro antecedente es el de Ana Torrón (2015), “Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza”. Esta tesis de maestría presenta el resultado de su investigación sobre la constitución de la gimnasia y el deporte como figuras de saber dentro del Curso para la preparación de Profesores de Educación Física del ISEF entre 1939 y 1973. La metodología empleada para la investigación fue el análisis de discursos.

Otro antecedente a nivel local, con bastantes puntos de contacto, es el de Eduardo Martínez (2017): “El deporte: una lectura crítica de la formación del licenciado en Educación Física”. Este trabajo de maestría busca indagar sobre los fundamentos, conceptos y orientaciones que se consignan sobre el deporte y sus alcances en la formación superior del ISEF. La metodología empleada fue el análisis de documentos y entrevistas a docentes del plan 2004.

Un antecedente importante por trabajar metodológicamente y desde una perspectiva similar es la tesis de maestría de Javier Noble (2020), denominada “Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en Educación Física: Una aproximación desde los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)”. El objetivo de este trabajo fue poner en discusión los diferentes conceptos de práctica que circulan en el campo de la EF, en relación con los discursos hegemónicos en la formación en el ISEF, intentando contribuir a una mejor comprensión de sus sentidos e implicancias, así como de sus posibilidades de transformación.

Las siguientes investigaciones son tesinas de grado, las cuales son producción relativa al Grupo de Investigación EF, Deporte y Enseñanza.

Berriel et al. (2021), con su trabajo “Diálogos entre las concepciones de Deporte en los planes de enseñanza del Bachillerato Deportivo y la Licenciatura en Educación Física (UTU-ISEF)”, trabajaron con el objetivo de establecer proximidades y alejamientos entre los conceptos de deporte propuestos en los programas de las asignaturas Taller Deportivo I, II y III de la (EMT) Deportes, y de la unidad curricular Teoría y Práctica del Deporte del ISEF, que habilitan o inhiben la movilidad entre la formación de ambos subsistemas educativos.

La tesina de grado de Cantoni et al. (2022), denominada “Significados y sentidos del deporte en la formación del Licenciado en Educación Física de ISEF, IUACJ y UDE en Montevideo: un análisis desde sus programas vigentes”, propone discutir los significados y sentidos de la enseñanza de los deportes colectivos tradicionales, planteados en los programas de deportes vigentes en la formación del futuro Licenciado en Educación Física en ISEF, IUACJ y UDE, estableciendo posibles acercamientos y/o distancias entre los perfiles de formación de cada institución.

Finalmente, la tesina “Concepciones docentes en relación con el deporte como objeto de enseñanza en la Licenciatura en Educación Física del ISEF e IUACJ” de Costa et al. (2020), que examinó y contrastó las concepciones sobre la enseñanza del deporte que presentan los diseños curriculares de la formación de licenciados en ISEF e IUACJ, la articulación y complementariedad entre unidades curriculares vinculadas al deporte, las concepciones de deporte que manejan los docentes, y la forma en que los docentes de cada institución perciben y desarrollan la enseñanza del deporte.

Ampliando el espectro de búsqueda, a nivel regional se destaca el trabajo de tesis doctoral de Alejo Levoratti, en 2017, “Configuraciones de la formación de los profesores en

Educación Física: Actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1990-2015)”. Esta analiza los procesos de configuración de la formación de los profesores de Educación Física en instituciones de Buenos Aires entre los años 1990 y 2015, e indaga en los distintos proyectos y actores que en diferentes escalas de definición de la formación producen, actualizan y resignifican los diversos significados de la formación en Educación Física.

También, el estudio “Ensino dos esportes coletivos: as fontes de crenças pedagógicas de universitários em Educação Física”, de Ana Flávia Backes (2020), buscó analizar las fuentes de creencias para la enseñanza del deporte colectivo de estudiantes de Educación Física en una universidad pública del sur de Brasil. Se concluyó que las creencias de los estudiantes se desarrollaron a través de experiencias de toda la vida, que involucraron diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Por último, se destaca la tesis doctoral de Jean Gama (2023), “Formação para o esporte na América Latina: perspectiva profissional para atuação em contexto não escolar”, la cual es relevante por su interés en comprender las formas en que diferentes países latinoamericanos de habla hispana proponen la formación de profesionales para trabajar el deporte fuera del contexto escolar, analizando las formas de hacerlo en diferentes contextos y perspectivas formativas.

1.4 Marco teórico

1.4.1 Concepciones de deporte

¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? Para el tema escogido es importante tener claro que no existe una única definición de deporte, estas definiciones responden a momentos históricos, contextos sociales, ideales políticos que se construyen y determinan la práctica deportiva de cada docente y, por lo tanto, de cada UC. En clave de entender al deporte desde la polisemia de significados sobre un mismo objeto, se lo abordará desde cuatro aristas diferentes aunque en ciertos puntos relacionadas entre sí. Estas formas diferentes de conceptualizar al deporte recorren aspectos sociales, culturales, educativos, económicos, políticos e históricos.

Una primera perspectiva es el deporte moderno, cuyo principal referente es Brohm, quien entiende al deporte desde la competencia, espectáculo y deporte para el tiempo libre. El deporte es un sistema institucionalizado de prácticas culturalizadas; en sus palabras, el deporte es “el positivismo institucionalizado del cuerpo” (Brohm, 1982, p. 11) que refleja el espíritu industrial del modo de producción capitalista que supedita al deporte al principio de rendimiento del cuerpo humano en un único camino posible hacia el éxito. Esta perspectiva de Brohm constituye el universo industrial contemporáneo. Dentro de esta perspectiva se encuentra Parlebás, quien, siendo menos crítico que Brohm, en el texto “Introducción a la praxiología motriz” (en Lagardera & Lavega, 2003) afirma que los deportes y los juegos deportivos son acciones o situaciones motrices, donde se distinguen y definen dos lógicas: una interna, que refiere al reglamento, utilidad, los participantes, el espacio y el tiempo del juego deportivo o deporte; y una externa, que hace referencia a lo contextual, el ámbito sociocultural que enmarca dicho juego o deporte.

Otra perspectiva se llama “el deporte de siempre”, siendo su referente José María Cagigal. Esta es una visión más humanista del deporte, entendido como un elemento educador de las personas. Cagigal afirma que el deporte es “diversión liberal, espontánea,

desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas” (1996, p. 19, citado en Giménez, 2002, p. 5). El deporte es, según este autor, una conjunción de su carácter de juego, seguido de ejercicio físico y finalmente la competencia (en Sarni, 2021a). Para este autor el deporte se puede asociar a una práctica lúdica, recreativa, con rasgos agonísticos que promueven la mejora de la condición física de quienes lo practican. También, según Seirul-lo (1992, en Sarni 2021a), el deporte incluye la idea de placer en la práctica deportiva, que de forma artificiosa representa las emociones de la vida real en un contexto simulado.

La tercera perspectiva es la del deporte como práctica corporal, “estaría ligado a la cultura corporal en la medida que se establecen vínculos con lo ontológicamente humano, pudiendo superar la visión del cuerpo equiparado únicamente con lo físico” (Mora et al., 2017, p. 9). Dentro de esta perspectiva podríamos ubicar a Aisenstein, quien en el libro “La enseñanza del deporte en la escuela” considera al deporte como una práctica corporal que se inscribe dentro del campo de la cultura física.

Esta perspectiva teórica asume que cada materia es una selección de saberes y prácticas del campo de la cultura (es decir, de todos los saberes y prácticas creadas y por crear por los hombres y mujeres) para llevar adelante finalidades educativas. (Aisenstein, 2009, p. 121)

Según la autora, trasladar estos aspectos a la enseñanza supone que quien lo propone conozca y reconozca sus lógicas, objetivos, componentes estructurales y técnicos, y su historicidad, su calidad de construcción social y política en tanto práctica cultural.

Vinculando este concepto de práctica cultural con la cuarta y última perspectiva que se aborda, Osvaldo Ron (2015) plantea que el deporte es una práctica social, ya que, aparte de tener sus especificidades, es capaz de transformarse por quienes lo practican; en otras

palabras, por parte de la sociedad que lo genera y lo pone en marcha. Según Ron (citado en Carvallo, 2015), el deporte es resultado de acciones sociales, consecuencia de muchos factores y formas de relación, y esta multiplicidad de factores de relacionamiento le otorga sentidos y significados diversos al deporte en distintos momentos sociohistóricos.

Contextualizando un poco más al deporte y su relación con la enseñanza dentro del sistema educativo, Sarni et al. (2017) plantean lo siguiente en el artículo de “Deporte escolar”:

Hablar de deporte escolar, es hablar del deporte que en tanto saber conocimiento, los profesores desde su lugar de tales, definen poner en circulación en sus clases, como contenido de enseñanza de la Educación Física de la escuela. Esta calidad, la de definirse como contenido (saber a enseñar en palabras de Chevallard, 1992), trasunta, conlleva, intereses e ideas de ese docente dado que es él quien lo recorta, lo moldea, lo hace suyo y lo presenta al sujeto aprendiz; en otras palabras, se lleva a cabo un acto profundamente político. (p. 6)

Siguiendo con la idea de recortar y moldear el conocimiento en el sistema educativo, Osvaldo Ron (2015) plantea que el profesor en la escuela le asigna otros atributos y particularidades al deporte de tal manera que, en definitiva, lo que hace es modificar lo conceptualizado o caracterizado tradicionalmente para justificar que lo que hace en ese contexto también es deporte.

Raúl Gómez (2009), por su parte, suma la idea de reflexividad, es decir, “conocimiento reflexivo y acción reflexiva sobre la realidad social para transformarla” (p. 226). En este sentido, identificar los aspectos constitutivos del deporte desde cierta reflexividad habilitaría una distribución crítica a modo de forma de acceso y difusión de prácticas, saberes y valores que importan en la sociedad. Según este autor, el propósito de la reflexividad es proporcionarle a los sujetos conocimientos que sean transformadores, es decir,

conocimientos que problematicen las estructuras económicas y políticas dominantes, para así tomar conciencia y buscar soluciones de los problemas de la vida comunitaria. Estos elementos que se ponen en circulación deben ser entendidos como necesarios para la transformación social, para construir sujetos críticos.

Finalizando este apartado, es interesante mencionar elementos clave de las instituciones encargadas de la enseñanza del deporte. Así como los deportes se caracterizan y diferencian desde su especificidad práctica, las instituciones deportivas están fuertemente moldeadas por lógicas de actores específicos y diferenciados que las definen social, económica y culturalmente, no existen dos instituciones que tengan las mismas lógicas, dinámicas y prácticas. Estas lógicas que se mencionan están determinadas por los padres de los practicantes, dirigentes, profesores o entrenadores, y los practicantes o jugadores de la institución. Las mismas están presentes en las instituciones de forma concreta y necesariamente diferenciadas entre sí. “Estas lógicas dejan claro la imposibilidad de pensar e interpretar en una idea unicidad y uniformidad que no sea otro que la diversidad, de la diferencia, de la convivencia de lógicas y saberes” (Ron, 2006, p. 150).

1.4.2 Enseñanza

Para esta investigación, la perspectiva teórica que enmarca la concepción de enseñanza la define como un proceso intencional por el cual se facilita o pone en circulación un saber para que otro construya conocimiento acerca de ese saber. Esta intención está teñida de los principios políticos del docente, e incluso de la institución, los cuales en muchos casos los alumnos no son conscientes, y quizás nunca lo sean si no transitan por una carrera de formación docente.

Se afirma que para que exista enseñanza tienen que participar tres factores: enseñante-saber-aprendiz (triángulo didáctico). Este saber que se pone en circulación es lo que Chevallard (1998, p. 26) denomina “saber a enseñar”, que surge de las transposiciones didácticas de lo que el mismo autor señala como “saber sabio”. La buena enseñanza desde un punto estricto, según Fenstermacher (en Sarni & Noble, 2019), se justifica necesariamente por lo moral y por lo epistemológico; en otras palabras, lo que se enseña debe responder estrictamente a las demandas disciplinares y al contexto en el que se está enseñando (expectativas y sentidos a quienes está dirigida la propuesta de enseñanza).

Davini (2005) afirma que la enseñanza debe tener acción crítica en el sistema educativo, ligado a la comprensión, un proyecto emancipador, dinámico y dotado de significado, características que se deberían de ver potenciadas en el ámbito universitario, bajo el entendido de que esta institución se centra en el descubrimiento y desarrollo de espíritu crítico del sujeto. La enseñanza debe habilitar y producir una “toma de conciencia” y la construcción de sentidos. Para poder lograr lo que se pretende es necesario el desarrollo sistemático de modelos metodológicos de enseñanza (como el modelo comprensivo de enseñanza de los deportes expuesto por Barrachina) que consideren la relación entre propósitos educativos, diseños curriculares, recursos y teorías psicológicas y sociológicas.

Las características de la enseñanza, según Monetti (2018), son siete. La situacionalidad, que significa que la enseñanza está vinculada y anclada a un contexto, en estrecha relación con las intencionalidades sociales e históricas; las interacciones sociales prefiguradas, que refiere a las relaciones de materialidades, sentidos y saberes prácticos que se desarrollan en un lugar y tiempo determinado, otorgando a las prácticas de enseñanza determinada singularidad que las diferencia de otras prácticas; las interacciones sociales reconfiguradas, ya que las relaciones previamente desarrolladas no son estáticas, sino

dinámicas, por lo que las interacciones y relaciones sociales están en constante cambio y ajuste al contexto. Las afiliaciones y pertenencias, pues cada sujeto lleva consigo afiliaciones o pertenencias sociales de otros contextos a los espacios de prácticas de enseñanza, es ahí donde confluyen y conviven diferentes experiencias y vivencias personales por parte de los sujetos involucrados; las transformaciones, ya que al ser una práctica social, transforma su entorno físico, social e individual; la materialidad, que refiere a que las prácticas de enseñanza están relacionadas con la materialidad, desde la disposición de los cuerpos del enseñante y del aprendiz en el aula hasta cómo se disponen los objetos en la misma, que de alguna manera u otra condiciona las formas de relacionamiento y funcionamiento de las dinámicas de las prácticas; y, por último, la construcción de identidad de los sujetos involucrados en las prácticas de enseñanza, quienes se convierten automáticamente en docentes y estudiantes en una determinada institución, en un proceso y espacio curricular particular; estas formas de ser y estar en el aula determinan y construyen identidades.

Las prácticas de la enseñanza, según Litwin (en Camilloni, 1998, pp. 94-95), presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una forma particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Las significaciones personales de los docentes contextualizan las prácticas de enseñanza, reflejándose en las planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado.

Aisenstein (2009) plantea que las prácticas de enseñanza se pueden entender como fenómenos sociales y lo que se enseña se da en el cruce de planos epistemológicos, institucionales, de tiempo y espacio. En este mismo sentido, Edelstein (2011) afirma que la enseñanza es una práctica social, que se construye históricamente, en un tiempo y espacio determinado y concreto, lo que lo hace una práctica política. Este concepto de práctica

desarrollado está estrechamente relacionado con el de prácticas de Carr, donde la identificación ideológica podría analogarse con el plano político, el fruto de sus historias con el plano histórico y las significaciones personales de los docentes con el plano de las intenciones del profesional.

Parece pertinente definir las ideas iniciales sobre práctica y formación docente que encuentra nuestra investigación. Cuando hablamos de las prácticas de enseñanza, debemos entender a qué nos referimos con práctica. Parafraseando a Kemmis (en Carr, 2002, pp. 23-24), la práctica no la podemos entender solamente con las relaciones de las ideas de los actores en cuestión, y tampoco la podemos entender sin las mismas, sino que la práctica es una construcción compleja de sentidos y significados en la que intervienen para su construcción cuatro planos: las intenciones del profesional, lo social, lo político y lo histórico.

Un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar en la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera “actividad”, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero “hacer”. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse solo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología. (Kemmis, citado en Carr, 2002, p. 23)

Entender de esta manera el concepto de práctica ayuda a pensar nuestro campo de conocimiento, la Educación Física, en este caso. El campo se vincula constantemente con las prácticas (discursivas y no discursivas), de tal manera que lo construye y moviliza, generando

nuevos conocimientos, enriqueciéndose de esta compleja relación dinámica (Ron, 2003, p. 63).

El colectivo docente que lleva a cabo esta especial formación, señala Perrenoud (2001), deberá procurar que sus prácticas tiendan a dos ideas centrales: ser y promover la reflexividad en los aprendices de profesores, y procurar su implicación crítica. El autor así lo señala:

- Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes.
- Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc. (p. 5)

Es importante definir y contextualizar el término “formación docente”, concepto importante debido a que ISEF históricamente fue y es un centro de formación de futuros profesores, aparte de académicos. Nos referimos con formación docente al espacio de una formación contextualizada de futuros docentes autónomos, responsables, profesionales reflexivos y críticos que promuevan la autonomía, la libertad de pensamiento y el rigor en el análisis de la realidad en sus alumnos (GRE, 2013, p.15).

Por su parte, el Grupo de Reflexión en Educación, en el documento N°6, sugiere que el docente que egrese de su formación inicial deberá:

No solamente (conocer) a fondo los campos de conocimiento ligados a su profesión, la didáctica y las ciencias de la educación (por lo general fragmentadas y además aisladas de los campos disciplinares), sino que también (tenga) la predisposición para la comprensión crítica en clave ética y compleja del contexto sociopolítico, económico y cultural nacional, regional y mundial. (GRE, 2013, p. 12)

Modelos de enseñanza

Considerando especialmente las formas de enseñanza del deporte, Barrachina (2012) plantea que existen modelos de iniciación deportiva: el modelo técnico, “tratamiento aislado de los aspectos técnicos del juego, qué y cómo”; el modelo comprensivo, que “enfatisa el tratamiento de las acciones realizadas en el contexto de juego, por qué y para qué” (p. 87); y ampliando el concepto de enseñanza comprensiva, Rosario Jaramillo (2004) menciona que esta debe:

Formar personas autónomas en sus criterios intelectuales y morales y capaces de producir soluciones innovadoras a los problemas difíciles, requiere de prácticas pedagógicas diferentes y centradas en el desarrollo primordial de la comprensión (...). Para ello, es fundamental que comprendan y construyan el sentido del acervo cultural de conocimientos a partir de la apropiación y/o formulación de problemas y preguntas que se vinculen auténticamente con sus intereses y experiencias de vida. Solo de esta manera el aprendizaje le representará al estudiante un beneficio que le proporcione un arsenal de herramientas para comprender su mundo y su experiencia en él, así como para orientar su acción de una manera creativa y responsable. (p. 531)

Por último, el modelo por competencias, que “enfatisa la dimensión interactiva, multidimensional y sujeta al cambio, que se desprende de una enseñanza por competencias, en los juegos deportivos” (p. 99).

Siguiendo con los modelos de enseñanza, encontramos un nuevo modelo, llamado el modelo sociocrítico o sociocomprendivo. Según Javier Noble (2018), en este:

Se pretende incorporar dimensiones complejas al contenido de enseñanza deportivo, trascendiendo su lógica interna, e integrando aspectos que permiten vincular la enseñanza al territorio, a lo histórico, social y cultural. Así, el sentido de la enseñanza del deporte en el sistema educativo habilita otras posibilidades de trabajo, en función de propósitos bastante más ambiciosos (tradiciones y cultura deportiva en el territorio, enseñanza inclusiva, práctica y consumo deportivo socialmente responsable, etcétera). (p. 20)

Asociado a los modelos de enseñanza, podemos encontrar autores como Mosston y Ashworth, quienes preocupados por conocer los problemas sobre la enseñanza del deporte distinguieron *estilos de enseñanza* (1986), formas metodológicas de abordar su enseñanza, desarrollando dos grandes grupos de análisis, unos de reproducción y otros de producción. Estos grupos de estilos de enseñanza se clasifican según el grado de independencia del alumno al promover su práctica o su aprendizaje. Estos estilos están muy relacionados con los modelos de enseñanza; los de reproducción están asociados estrechamente a modelos tradicionales analíticos, y los de producción a modelos comprensivos globales².

² Dejamos en claro que no los tomamos como sinónimos: los modelos comprensivos o tradicionales refieren al grado de participación y autonomía del aprendiz en el proceso de aprendizaje del deporte, mientras que los analíticos y los globales refieren a las formas en que se presenta el conocimiento; las relaciones mencionadas no son necesariamente lineales.

1.4.3 Currículum, intereses curriculares y praxis

Currículum

Resulta conveniente para la investigación definir el concepto de currículum, ya que gran parte del trabajo recae en el análisis de programas curriculares y planes de estudio. Según Figerio (1991), el currículum se puede entender como:

Un cerco cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento. (p. 23)

El papel estructural y estructurante del currículum que plantea la autora posee espacios donde, aparte de lo que se espera que el docente enseñe, él mismo posee la posibilidad de innovar, crear e interpretar, cumpliendo una función creativa. Estos son los espacios intersticiales del currículum, donde los actores de la institución pueden desenvolverse en dichos espacios de incertidumbre. En definitiva, el docente se encarga de “moldear el diseño curricular prescripto” (p. 25), por lo que, más allá de la estructura del currículum —delimitada entre otras cosas por la institución (ISEF, en este caso) y las normas institucionales que esta presenta (administrando funciones sociales, culturales, económicas y psíquicas)—, los docentes pueden intervenir con cierto grado de libertad en la modificación y el moldeamiento del currículum, posiblemente para desarrollar sus prácticas de enseñanza de la mejor manera posible.

Complementando el concepto, según Kirk (1990) en Vázquez Gómez (2001), el currículum, particularmente de la Educación Física, se construye con la combinación de tres

elementos: conocimientos (información o contenido que debe ser enseñado), interacción (entre profesor/es y alumnos) y contexto (social y cultural más o menos institucionalizado). Vázquez Gómez plantea que la conjunción o fusión de estos elementos que configuran el currículum de la Educación Física se puede expresar como praxis.

Intereses curriculares

Relacionado con el concepto de currículum, debemos interiorizarnos con el de intereses curriculares, que describe las intenciones explícitas e implícitas de los documentos en cuanto a propósitos pedagógicos o educativos. Enmarcando el concepto de intereses curriculares, según Grundy (1998), habría tres posibles enfoques hacia los que podrían orientarse los diseños curriculares: interés técnico, práctico y emancipador.

La visión técnica se define como aquella donde “está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eidos* (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales” (Grundy, 1998). Según Corbo (2019), este interés responde a un sentido reproductivista, pues la educación se apropia del conocimiento académico. En este interés curricular no hay cambios significativos en la praxis social, por lo que el currículum habilita la reproducción hegemónica.

Por otra parte, desde el interés práctico se promueven los procesos de comprensión e interacción con el mundo, desde una interpretación consensuada del significado (Grundy, 1998). Se habilita la comprensión de los saberes: “docentes y estudiantes piensan su enseñanza, pero no manipulan el conocimiento, lo que impide se consoliden transformaciones sociales profundas” (Corbo, 2019, p. 50).

Finalmente, el interés emancipatorio se expresa en los procesos educativos que propone la pedagogía crítica. Por un lado, los sujetos participantes de la práctica educativa (profesorado y alumnado) son capaces de reconocer cuándo las proposiciones representan perspectivas desfiguradas del mundo, que sirven a intereses dominantes y hegemónicos, y cuándo representan regularidades invariantes de existencia. A nivel de la práctica, los agentes involucrados se encuentran en una acción que intentaría transformar las condiciones estructurales en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad, muchas veces de formas desconocidas, suponiendo una relación recíproca entre autorreflexión y acción (Grundy, 1998). Este interés sí habilita la discusión en cuanto a la enseñanza y sus contenidos, todo es puesto bajo la perspectiva de producto histórico y de construcción política e ideológica. Hay una trascendencia de las formas y los límites del currículum, pensados únicamente para la educación, abocando y aspirando a la transformación social. Es el docente un agente de cambio, el cual habilita y posibilita al estudiante ser un potencial agente para la reconstrucción social (Corbo, 2019).

Praxis

Cuando hablamos de praxis nos referimos, según Grundy (1998), a la forma de acción que expresa el interés emancipador. La praxis no supone una relación lineal entre la teoría y la práctica, donde la práctica está determinada por la teoría, sino que hay una relación reflexiva donde cada una se constituye y construye en función a la otra. La praxis se desarrolla desde lo tangible, lo real, no desde lo hipotético. En otras palabras, la base para organizar un currículum de la educación o de acciones políticas debe ser necesariamente la situación presente, concreta y real, que refleje las aspiraciones y necesidades de las personas, y responda de alguna manera desde la acción y no desde un nivel intelectual.

La praxis, y su relación estrecha con la realidad, se constituye como una forma de interacción con el mundo social o cultural; de alguna forma la praxis es actuar con otros y no sobre otros. Trata sobre la construcción y no de algo natural, se construye una cultura, el mundo social, de manera reflexiva. Por último, la praxis refiere a la construcción de un significado de las cosas, pero este significado se construye socialmente, sin dar nada por hecho ni acabado, sino que puede estar en constante cambio.

Relación entre currículum y praxis

Según la autora (Grundy, 1998), la construcción y base del currículum, desde una perspectiva de la praxis, debe promover la acción y la reflexión. Dicho de otro modo, el currículum se constituirá de procesos activos de planificación, acción y evaluación de manera integrada. Al considerar al currículum como praxis social, este no puede separarse del acto de la implementación, de transformación y reflexión de la realidad, con perspectivas de cambios.

Desde esta perspectiva, el currículum no solo debe ocuparse de aprender cosas, sino que este aprendizaje debe ser reconocido como acto social. La relación que existe entre profesor y alumno deja de ser una relación autoritaria y pasa a ser una relación dialógica.

El saber, desde este enfoque, es una construcción social, por lo que el currículum habilita a pensar el conocimiento desde la construcción activa de sus participantes (profesores y alumnos). De alguna manera, esto los compromete a ser críticos y reflexivos sobre su propio conocimiento, para poder discernir entre lo natural y lo construido (cultural). Entonces, el pensar el currículum se transforma en un acto político, debido a que el control del mismo determina los sentidos y significados que van a ser transmitidos o puestos en circulación. Por

lo tanto, es importante que los participantes sean los sujetos activos en la lucha por forjar y determinar el cambio de su propia realidad.

1.4.4 Temporalidades de la cultura

Para la investigación, resulta necesario definir y contextualizar el concepto de cultura, debido a que gran parte del trabajo se centra en los elementos que pertenecen o dejan de pertenecer a la cultura dentro de la Educación Física en ISEF.

Se puede definir a la cultura como aquellas reglas que orientan la forma de vida de una sociedad, grupo social e individuo, es decir, es el comportamiento de un pueblo (Warley, 2003). El ser humano es quien genera la cultura y forma a los otros, forma a la descendencia. Este autor propone determinadas características en torno a la cultura, plantea que esta es aprendida, funcional y razonable, está en constante cambio (concepto que se abordará posteriormente), supone un conjunto organizado de valores y es de acción recíproca entre los individuos.

Cuando se transmite la cultura, algunos autores plantean que se trata conceptualmente de educación cultural (Abbagnano, 1964), o bien puede ser educación institucional cuando se trata de una institución en particular. Entonces, ¿qué es lo que sucede con estas transmisiones de cultura? Este autor plantea que la cultura puede mantenerse inmóvil, a lo que le llama sociedades primitivas, con culturas estáticas; pero, por otro lado, la cultura puede mutar, estas son las sociedades civilizadas con una cultura dinámica, abierta a los cambios (con base en un saber racional). Son estas sociedades civilizadas las que permiten el cambio y el dinamismo de su cultura, pero atendiendo a dos posibles problemas. Uno es el de conservar y transmitir

elementos claves y básicos de su cultura de manera eficaz, y el otro es renovarlos y corregirlos para hacerlos propios ante nuevas situaciones naturales o humanas.

Entender que lo cultural y lo histórico están estrechamente relacionados nos ayuda a entender los cambios en el ISEF a lo largo del paso del tiempo, y que, como ya se ha explicitado, lo cultural y lo curricular corren por carriles que se entrelazan. Rockwell (2000) plantea tres planos que representan las temporalidades de la cultura, muy interesantes para tensionar con la educación universitaria.

El primer plano es el de larga duración, son aquellas cosas que constantemente observamos, que de alguna manera son atemporales, permanentes y nos permiten ver las continuidades. El siguiente plano es la continuidad relativa, la cual refiere a “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana... se despliegan por un tiempo, se desarrollan... o bien retroceden” (Agnes Heller, 1977, citado en Rockwell, 2000, p. 17). A diferencia de la larga duración, que permite ver las continuidades, este plano permite ver las heterogeneidades. El último plano es el de la coconstrucción cotidiana, es “lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio” (Rockwell, 2000, p. 20).

Forma y cultura escolar

Con base en lo descrito, la educación cultural o, en este caso, la educación institucional (en torno al ISEF), de alguna manera responde a determinados intereses y demandas sociales e institucionales. Por esto se considera importante traer los conceptos de “forma” y “cultura escolar”, de los cuales el ISEF, como institución educativa de formadores, no está exenta. La forma escolar es un modo de civilización dominante, un modo de socialización, es decir, de

escolarización de lo social (Cachorro & Vago, 2003), que le da unidad a una configuración histórica particular, relacionada o ligada a una forma política. Estas formas de control se hacen carne con las reglas impersonales que la escuela produce, utilizando al deporte como medio, donde los métodos pedagógicos, modelos didácticos, técnicas, estrategias y estilos de enseñanza garantizan la transmisión de la forma escolar producida por la Educación Física en particular, y por la escuela en general. Mediante estas reglas, la forma escolar se mantiene unida e inteligible (Vincent, 1994).

La forma escolar puede y va a operar fuera de la misma, trasladándose a otros ámbitos sociales y contextos. Como dice el autor, “se hace carne en otros ámbitos” (Vincent, 1994). Desde este lugar, es lógico interpretar que la forma escolar va a reproducirse en los centros de formación docente y formación universitaria. De algún modo, la formación superior es otro espacio de control y modelo social (hoy en día de consumo y de rendimiento productivo), donde los discursos de enseñanza crítica y contrahegemónica muchas veces quedan de lado.

En la otra cara de la moneda (aunque en convivencia con la forma escolar) se puede hablar de la cultura escolar. La misma, según Pérez Gómez (en Cachorro & Vago, 2003), es:

El conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula. y se esfuerza en conservar y reproducir, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, creencias y expectativas ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar (p. 167).

Al entender a la Educación Física como una construcción cultural, y no únicamente vinculada al orden de lo natural, podemos decir que las prácticas corporales son una

construcción histórica³, con sentidos y significados dados por los diferentes contextos contruidos por el hombre, otorgando su propia identidad⁴ (Bracht, 2009). La Educación Física escolar deviene de un determinado recorte que un sujeto o un colectivo de sujetos realiza, a partir del conjunto de prácticas culturales asociadas al cuerpo y al movimiento con sentido, esto es, a un recorte puntual de la cultura física (Sarni & Corbo, 2019).

Una de las principales diferencias entre la forma escolar y la cultura escolar radica en que en la primera el alumno es solamente un receptor y reproductor del sistema hegemónico mientras que en la segunda el alumno es parte de la cultura, por lo que puede modificarla y reconstruirla. La forma escolar desculturaliza el cuerpo y la reduce a la diferencia, y la cultura escolar culturaliza al cuerpo y lo torna semejante (Bracht, 2009). La cultura escolar sirve para entender cómo es que la cultura institucional es dinámica, mientras que la forma escolar únicamente permite pensar en culturas estáticas.

1.4.5 Sentidos y formas

Sentidos

Los sentidos son las formas de cómo el ser humano interpreta la realidad a través de su sensibilidad y con base en esa interpretación y supuestos construye sus prácticas. El concepto de sentidos para Marx (1991) se centra en su carácter de contruidos en clave de sentidos humanos. Estos sentidos son, según Horkheimer (2003), estructurados socialmente desde dos lugares diferentes: desde el carácter histórico del propio objeto a percibir y desde el carácter

³ Rockwell (2000, p. 23) plantea lo siguiente: “La historia no se queda en el pasado, es la substancia misma con la que se construye el presente, y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros. Para ello es necesario tomar en cuenta la rica diversidad cultural e histórica de formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad.”

⁴ Entendemos por identidad a la construcción y reconstrucción en medio de procesos sociales superpuestos que se engendran dentro de las instituciones escolares (Cachorro & Vago, 2003).

histórico del sujeto que percibe. Esta estructura y construcción de los sentidos no se crea únicamente de forma natural, sino que están determinados y moldeados por la actividad humana. Esta percepción de la práctica a través de los sentidos, dice Marx (1991), responde a teorías hegemónicas dominantes de un sistema capitalista, creando una no-naturaleza o en otras palabras una “industria del hombre” (Casanova, 2016, p. 77). De allí la importancia de reconocer el carácter histórico construido de los sentidos para (re)construir nuevos sentidos de prácticas en claves emancipadoras, de transformación o, en otras palabras, de praxis social.

Enfoques y propósitos

Cuando hablamos de la enseñanza del deporte debemos pensarla desde su contexto de enseñanza, ya que esta misma es situada (Sarni & Noble, 2019). Es entonces que los docentes o profesores de Educación Física enfocan sus prácticas de enseñanza desde alguna perspectiva, buscando la funcionalidad en el ámbito donde sucede la enseñanza. Por ello, existen diferentes enfoques y propósitos (Sarni et al., 2022), los cuales definen los sentidos del quehacer docente, otorgando alguna dimensión educativa en particular. Se pueden encontrar diferentes enfoques:

- a. recreativos**, preocupados porque los y las alumnas se diviertan haciendo deporte; **b. vinculares**, centradas ofrecer aportes para la mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado; **c. saludables**, interesados en que la práctica deportiva permita la adquisición de estilos de vida saludables; **d. desarrollistas**, preocupadas en que la práctica deportiva permita al estudiantado asumir y superar sus limitaciones; **e. motores**, aquellos ocupados en el estudiantado conozcan sus posibilidades motrices a través de la práctica deportiva; **f. de rendimiento**, preocupados por tratar de que el alumnado mejore todo lo posible su competencia motriz deportiva; **g. críticos** (formativos), preocupados por orientar las enseñanzas y las prácticas deportivas deliberadamente, de una manera ética y responsable, que

posibilite adoptar actitudes críticas hacia las conductas inapropiadas en el mundo del deporte (violencia, discriminación, trampas, doping...), y a valorar los aspectos positivos del deporte, como práctica y como espectáculo, siendo críticos con los negativos. (Sarni, 2021a, p. 14)

Todos estos enfoques y propósitos se pueden considerar educativos, en la medida que reciban tal tratamiento, es decir, el objeto per se no es educativo (Seir-lo 1992; Velázquez Buendía, 2004), pero es el enfoque crítico vinculado a la educación deportiva el enfoque que cobra superlativa importancia y relación dentro de los sistemas educativos.

Educación deportiva

Esta investigación considera relevante comprender el enfoque educativo desde la perspectiva crítica. El mismo guarda múltiples potencialidades para pensar la enseñanza del deporte en el sistema educativo en general y en la universidad en particular. Para poder avanzar sobre el concepto de educación deportiva, parece relevante y necesario conceptualizar previamente al deporte y a la educación.

El deporte es una práctica contextualizada en un lugar y momento determinado, por lo que se la puede configurar como un objeto social y cultural que responde a intereses e ideologías particulares. Presenta características lúdicas, competitivas y de actividad física (Sarni, 2021a).

La educación corresponde pensarla atravesada desde aspectos sociales, políticos e ideológicos, que “la configuran como práctica social e históricamente construida, cargada de significados, símbolos, valores y finalidades que la propia cultura le asigna” (Sarni, 2021a, p. 11). La educación debe apuntar a la transformación y el cambio social, una educación emancipadora, que cuestiona y desnaturaliza las verdades instaladas, poniendo en tela de

juicio todo objeto de enseñanza (Sarni, 2021a). De esta manera, el deporte puede funcionar como un agente de cambio y de transformación social.

En esta sintonía, Freire (1969) invita a pensar a la educación como sinónimo de libertad. La tarea de educar responde a una demanda netamente humanista en la medida que:

Procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. (p. 14)

Es decir, la educación requiere de la proyección en pos de un sujeto constructor crítico de la realidad social y cultural en la que vive.

A partir de estos conceptos de deporte y educación, se puede dar paso a la profundización sobre la educación deportiva. Según Sarni (2021a), este concepto pretende dar prioridad o relevancia al propósito educativo que debe caracterizar y guiar el proceso de enseñanza del deporte en el contexto del currículo escolar. Desde este lugar, la finalidad de la educación deportiva debería ser la de mejorar tanto la competencia motriz deportiva como la de desarrollar las dimensiones afectivas, éticas y morales del sujeto, fomentado su capacidad y sentido crítico, y también su compromiso con la transformación y la mejora de la cultura deportiva integrada al contexto social que pertenece.

Es clave la formación desde la enseñanza de ciudadanos críticos, que problematizan el deporte no solo desde la práctica deportiva, sino también como espectadores y consumidores, con el fin de repensar la transformación de la cultura deportiva en general. En resumen, la educación deportiva:

Implicará, en definitiva, la formación de sujetos consumidores, espectadores y practicantes responsables del deporte que, a partir de un pensamiento y una actitud críticos, sean capaces de construir una visión y una actuación cada vez más autónoma, a partir del desmantelamiento de los sentidos y significados asignados tradicionalmente -y hegemónicamente- al deporte, a fin de (re)construirlos entre los propios sujetos, transformando al deporte y convirtiéndolo en un bien cultural que sea patrimonio de todos, incluidos aquellos a los que sus escasas capacidades cognitivas motrices les impiden destacarse en su práctica, y aquellos otros que, en función del lugar que ocupan en su espacio social, puedan parecer excluidos en virtud de un determinado capital económico, social o cultural. (Sarni, 2021a, p. 342)

Por lo tanto, según Velázquez Buendía (2002), para que una práctica sea educativa se deben cumplir dos condiciones. Primero, que haya un propósito educativo, por lo tanto, trascendente, honroso y emancipador. En segundo lugar, tienen que haber condiciones pedagógicas que puedan hacer de dicho proceso uno educativo, mediante actividades y recursos que apunten al análisis, la crítica, la comprensión, la autonomía, entre otras virtudes.

Sentidos del actuar docente

Los sentidos del actuar docente, según Sarni (2021b), son los supuestos básicos subyacentes que se manifiestan en el docente y en sus prácticas educativas, los cuales determinan una red de significados y de sentidos prioritarios para la intervención sobre la realidad. Para Gouldner (1979), los supuestos básicos subyacentes son aquellos conocimientos, creencias y concepciones que subyacen o están implícitos en las postulaciones o teorías de los investigadores. Existen tres tipos de sentidos prioritarios: el profesor eficaz (o de orientación técnica), el buen profesor (o de orientación práctica), y el profesor crítico (o de orientación emancipatoria).

El profesor eficaz sostendrá, en educación, “un tipo de formación docente vinculada particularmente al control de medios para lograr fines predeterminados que, sobre todo, no se ponen en cuestión” (Sarni, 2021b, p. 3). Lo educativo es un espacio instrumental, y lo importante son los contenidos para la instrucción y la socialización. Se prioriza la aplicación de métodos “válidos” para la distribución, enseñanza y evaluación de los contenidos. Las principales características de este modelo son:

- Un énfasis en preocupaciones y dominios de técnicas de enseñanza con funcionamiento científicamente comprobado;
- la aplicación acrítica del recetario previsto en planes y programas estandarizados y universales, cuyo cumplimiento estricto no posee discusión;
- la preocupación por conseguir resultados de aprendizajes estándar, estáticos, sujetos a pasado, con fines previstos a priori, generalmente integrados en aquellos programas prescriptos;
- procurar que dichos logros fueran alcanzados en el menor tiempo posible y con el mayor beneficio hacia el cumplimiento de objetivos preestablecidos;
- aplicar evaluaciones de docentes a estudiantes, que verificarían los logros o sancionarían los errores cometidos (acción que, de la misma forma, es decir de inspector a docente, fue llevada a cabo como mecanismo de control del sistema educativo a su profesorado). (Sarni, 2021b, p. 32)

El buen profesor estudia las prácticas con un interés en la construcción educativa, el énfasis recae en el desarrollo de “buenas” prácticas desde lo moral y epistemológico. Sus principales características son:

- Existe un compromiso del docente con un proyecto personal y colectivo, éticamente fundado;
- los estudiantes son considerados por el profesorado como sujetos pedagógicos, con distintas posibilidades de adquirir el conocimiento: todos y todas aprenden distinto;
- la psicología del aprendizaje es el elemento central en las clases;

- tiene lugar una teorización y reflexión de los docentes sobre sus prácticas cotidianas;
- hay un intento de los profesores y profesoras por modificar y mejorar la acción pedagógica junto al sujeto con quien la comparte;
- se redefinen regularmente los objetivos iniciales planteados, atendiendo a emergentes de la práctica;
- se cuestiona que los planes y programas deban cumplirse a rajatabla, considerándolos una hipótesis sujeta a confirmación (Stenhouse, 1996);
- la evaluación, que se establece con todos los actores, considera integrar la subjetividad propia de los saberes cotidianos. (Sarni, 2021b, p. 34)

El profesor crítico busca la liberación o emancipación del sujeto, pretendiendo recuperar y revalorizar su voz como agente de su formación. Dota a los saberes disciplinares de significado y sentido emancipatorio, apuesta por el aprendizaje significativo, dándole al alumnado la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades, reflexionando críticamente en su camino formativo. Sus rasgos más identitarios son:

- su carácter de profesional docente comprometido con la enseñanza crítica de su contenido;
- el prestar principal atención a la desnaturalización de los fenómenos culturales, a partir de la distinción entre lo natural y lo cultural;
- su actitud reflexiva en la crítica ideológica, y su intención de trabajarla en colectivo;
- su auto reflexividad, evidenciada en el interés de la crítica a sus prácticas;
- su interés por revisar sus entendimientos sobre sus prácticas y sobre las condiciones objetivas en las que se desarrolla su tarea;
- la finalidad de mejorar la educación y en transitive la sociedad, en una búsqueda sostenida de emancipación colectiva de los sesgos ideológicos y de poder condicionantes del sujeto. (Sarni, 2021b, p. 37)

Es importante aclarar que los sentidos del actuar docente no son estructuras fijas ni cerradas cuando se interpreta la realidad práctica. Puede que se encuentre más de un sentido del actuar docente en una misma práctica de enseñanza o en un mismo programa de estudios de una UC.

1.4.6 Contextos históricos de los planes de estudios (2004 y 2017)

El siguiente subcapítulo pretende contextualizar ISEF en sus procesos de cambios. Los contextos académicos, políticos, administrativos y de gestión son fundamentales para comprender las transiciones, reformas y cambios dentro de este instituto de formación superior; estudiar un objeto desde el punto de vista histórico⁵ requiere conocerlo en sus procesos de cambio (Aisenstein, 2009). Según Rockwell (2000), “la historia no se queda en el pasado, es la substancia misma con la que se construye el presente, y la fuente de ideas y fuerzas para trazar caminos futuros” (p. 23).

El recorrido de este apartado comienza en el año 2000, donde se empiezan a gestar los mayores cambios para la construcción del plan 2004 y culmina en el año 2017, donde el plan del mismo año empieza a regir en la formación de licenciados en Educación Física. A finales del siglo XX se comenzó a generar la necesidad de pensar un nuevo plan de estudio, debido a que el vigente en ese momento (1992) estaba quedando obsoleto y era pertinente renovar, por lo que se tomó como ejemplo el modelo español, con un tronco de cursos comunes y otros opcionales. El proceso de cambio programático se acentuó debido al gran interés por parte del ISEF de pasar a dependencias de la UdelaR y dejar de estar dentro del Ministerio de Deporte (Chiappini & Ferrés, 2014).

⁵ Según Vygotski, el desarrollo humano es incomprensible sin la dimensión históricocultural (Rockwell, 2000).

Para cumplir con este objetivo de ser universitarios, el ISEF creó comisiones de trabajo, tales como la comisión de enseñanza, investigación, extensión, gestión, administración y mantenimiento. Dichas estructuras fueron creadas entre 1999 y 2000 para poner en marcha dos proyectos destinados a hacer viable el pasaje a la UdelaR. Uno consistió en la optimización del ISEF como institución de formación profesional, y el otro se centró en modificar el título expedido por el ISEF, de profesor a licenciado. En definitiva, estos proyectos tuvieron como grandes ejes temáticos las políticas institucionales, académicas, administrativas y de gestión financiera, de relacionamiento externo y de servicios.

Se destaca como uno de los principales avances de estas comisiones en coordinación con la nueva dirección del ISEF asumida en 1999, la reinstalación del Consejo Asesor y Consultivo, órgano que se asemeja al cogobierno universitario; esto facilitó los diálogos y las resoluciones para progresivamente lograr el objetivo. En el año 2000, el instituto comenzó los diálogos con el ministerio para efectivizar su pasaje a la universidad.

En 1996 fue creado el Departamento de Investigación, cuyos objetivos eran la actualización docente a través de la investigación e innovación educativa, asesorar proyectos de investigación y generar espacios de divulgación. Este departamento se cerró en 2012 y en 2014 surgió la Unidad de Apoyo a la Investigación (UAI). La UAI continúa con los trabajos relativos a la investigación y busca incorporar la integralidad entre esta función con la enseñanza, la extensión y la gestión.

En 1999 surgió el Departamento de Extensión, con el interés de vincular al instituto con la comunidad, con otras instituciones u organizaciones. Cuanto más cerca del pasaje del ISEF a la Universidad, la mirada de la extensión pasó a ser desde una perspectiva crítica de la misma, dejando de lado perspectivas asistencialistas. En el año 2007 se creó la Unidad de Extensión y en octubre de 2009 la conformación de Espacios de Formación Integral e

Itinerarios de Formación Integral (“Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República”, 2017).

Entre los años 2002 y 2005, el ISEF transitaba por decisiones académicas y administrativas para concretar su pasaje a la UdelaR; por ejemplo, el instituto manifestó el interés de descentralizarse. Otro caso de esto es la puesta en marcha del ya nombrado Consejo Asesor y Consultivo, integrado según un orden de jerarquía donde estaba la coordinación nacional, luego los encargados de área y, por último, los docentes; allí comenzó a gestarse el nuevo plan de estudios 2004. El armado se basaba en qué contenidos eran imprescindibles para un profesional (lógicas de demanda, tradición...) (Chiappini & Ferrés, 2014).

Finalmente, el 30/12/05 se firmó el decreto para el pasaje a la universidad a partir del 1/1/06. La primera ordenanza del ISEF universitario fue la instalación de los órganos de cogobierno, como también, al año siguiente se decretó la creación de la comisión directiva y la asamblea del claustro. Al cogobierno se lo integra desde tres órdenes, el estudiantil, el docente y el de funcionarios no docentes (Chiappini & Ferrés, 2014). Con el pasaje a la Universidad, la institución se reestructuró pasando a una acorde al momento, denominada de departamentalización, reorganizando la actividad docente desde una tradición universitaria, articulando su labor de enseñanza con la de investigación y de extensión (“Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República”, 2017).

Luego de 10 años del plan, se cambió a uno con una impronta bastante diferente. En el plan 2017 se pasó de tres áreas a cuatro departamentos académicos, teniendo la opción de poder elegir una orientación. Esta orientación fue decidida por el orden de egresados, y básicamente deciden en cuáles de los centros se abren las orientaciones, las cuales son cuatro: deporte, prácticas corporales, salud, y tiempo libre y ocio. Hubo una progresiva incorporación de la investigación en los planes. En el plan 1992, había únicamente tres unidades curriculares

enfocadas a la misma, mientras que en el plan 2017 ya hay líneas de investigación que derraman su producción en los seminarios de tesis y en las diferentes unidades curriculares de los departamentos académicos que designa el cuerpo docente, según su orientación epistemológica y académica.

Este nuevo plan del 2017 sigue los criterios de semestralización, creditización y flexibilidad de las trayectorias académicas estudiantiles. Los principales objetivos de este cambio de plan fueron en pos de mejorar la formación de profesionales, buscando que estos sean capaces de pensar, intervenir y valorar sus prácticas educativas en función de la producción académica en el ámbito de la Educación Física. También, se imprime con fuerza la pretensión de que dichas prácticas apunten a una transformación social, desde una reflexión crítica de su trabajo pedagógico (“Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República”, 2017).

Una característica que cambió en ISEF fue la forma de ingreso, anteriormente con pruebas físicas donde se evaluaba las capacidades condicionales y coordinativas y también pruebas teóricas. Actualmente, se ingresa por sorteo, con el interés de liberar la matrícula en un futuro. El ISEF de profesores que dependía del ministerio quedó en el olvido, estando ahora en la Universidad, apostando no solo a la enseñanza sino también a la extensión y a la investigación, donde estas funciones se introducen en la formación de grado con su creditización, buscando obtener un equilibrio entre los elementos profesionales y académicos. Es con este último plan de estudios donde se deja en evidencia una nueva mirada política y académica, acompañando así una nueva mirada de la Educación Física en el Uruguay.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

- Reconocer y comprender los sentidos habilitados en la enseñanza del deporte para la Licenciatura en EF ISEF-UDELAR, a partir de las transformaciones institucionales sujetas a los diseños curriculares de los planes de estudios de 2004 y 2017.

1.5.2 Objetivos específicos

- Establecer relaciones, correspondencias, continuidades y rupturas en los sentidos presentes en los diseños curriculares de las UC Natación y Hándbol para cada plan de estudios.
- Recuperar los significados que los docentes responsables de las UC Natación y Hándbol de los planes 2004 y 2017 otorgan a la enseñanza de estas modalidades deportivas en el contexto de la educación superior en Educación Física de ISEF.
- Caracterizar las concepciones de deporte que circulan a partir de las prácticas de enseñanza en educación superior, en relación a las diferentes temporalidades en la cultura que las legitiman en el campo.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño y estrategia metodológica

La investigación fue de carácter cualitativo, siguiendo un diseño metodológico principalmente descriptivo e interpretativo (Batthyány & Cabrera, 2011), con base en el estudio de caso, acotando la muestra al ISEF de Montevideo. A su vez, contó con algunos elementos cuantitativos para un estudio descriptivo de sondeo y mapeo en el inicio de la investigación, el cual permitió comprender elementos básicos claves para la posterior selección de la muestra y profundización cualitativa.

El diseño metodológico refiere a la estructura global y al plan de la investigación, que la guían para su desarrollo y que integra objetivos, técnicas y análisis a realizar de manera coherente (Batthyány & Cabrera, 2011). Particularmente, el diseño es descriptivo porque busca caracterizar y especificar las propiedades importantes de las UC que se investigan, con base en los objetivos que se plantean. A su vez, los estudios interpretativos utilizan datos para esclarecer y generar teorías o conceptos. Según Gálvez (2007), estos diseños pretenden comprender o explicar la realidad de los sujetos, instituciones o fenómenos en los escenarios sociales reales y concretos más allá de sus particularidades.

Según Sampieri (2014), el estudio de caso se define como los “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, citado en Sampieri, 2018). En ciertas ocasiones, este tipo de estudios emplea métodos cualitativos utilizando herramientas de la investigación mixta, como sucede en este caso. Un estudio de caso puede hacer referencia a

una familia, un objeto, un sistema educativo, una escuela, un hecho histórico, un desastre natural o incluso un país. Particularmente, en esta pesquisa el caso son las unidades curriculares de deporte (Natación y Hándbol) en el ISEF de Montevideo.

Cuando se habla de una investigación de este tipo, se hace referencia, según Taylor & Bogdan (1994), a una “investigación que produce datos descriptivos, las palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20), como una forma de abordar el mundo empírico. Este método de investigación es inductivo, “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 20).

Es importante aclarar lo antedicho, ya que este proyecto busca profundizar en los sentidos nativos de los protagonistas que construyen la realidad de la institución. Estas investigaciones son holísticas, intentan comprender desde la totalidad, abarcando contextos, realidades de los actores, situaciones, perspectivas; se trata de un método humanista de investigación.

2.2 Técnicas de investigación

(1) Análisis de documentos: en particular se analizaron los planes de estudios 2004 y 2017, así como también los documentos normativos o estatutos que de alguna manera contextualizan estos documentos. También se tomaron en cuenta los programas de las UC del plan 2004 y 2017, tanto en componentes generales como en contenidos específicos y bibliografías.

Conceptualmente, según Andreu (2002), el análisis de contenidos es una técnica de interpretación de textos donde existe registro de datos; estos datos pueden venir de transcripciones de entrevistas, discursos, documentos, entre otros. El elemento clave en esto es que la lectura e interpretación de estos documentos nos facilita el conocimiento de diferentes aspectos y fenómenos de la vida social. El análisis de contenido debe realizarse siguiendo el método científico, lo que significa que debe ser sistemática, objetiva, replicable, y válida.

(2) Observación no participante: se realizaron observaciones no participantes a las prácticas de enseñanza de las UCs en cuestión (Natación y Hándbol) del plan 2017.

Según Sampieri (2018), la observación tiene diferentes propósitos en la investigación inductiva cualitativa, como, por ejemplo, explorar y describir diferentes contextos (comunidades, subculturas, etc.), analizando sus significados y los actores que allí conviven. También sirve para comprender procesos, vínculos interpersonales, situaciones o experiencias, eventos que se suceden a lo largo del tiempo, entre otras, así como ayuda a identificar problemas sociales e incluso generar hipótesis para futuros estudios.

Para estas observaciones, fueron muy importantes determinados elementos, como el ambiente físico, social y humano, las actividades de los individuos, los artefactos que utilizan y sus funciones, hechos relevantes o historias ocurridas a los participantes, y retratos humanos de los participantes (Sampieri, 2018).

(3) Entrevistas semiestructuradas en profundidad: fueron realizadas con los docentes que se encargan actualmente de la enseñanza de Natación y Hándbol del plan 2017, como aquellos que en su momento fueron encargados de las UC de Natación y Hándbol del plan 2004. En ambos casos, se procuró entender el qué, el cómo y el porqué de las prácticas que

proponen (o proyectan) y sus eventuales modificaciones ante el cambio de plan de estudios. También se entrevistó a los involucrados en el armado de los planes de estudio y programas.

Según Sampieri (2018), las entrevistas de carácter cualitativa son más íntimas, flexibles y abiertas que las cuantitativas. Básicamente, se pueden definir como una reunión entre el entrevistador y el entrevistado (uno o más) para intercambiar información entre ellos. Con las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de sentidos y significados con base en un tema en particular.

Las entrevistas se pueden clasificar en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se basan en una guía de preguntas, donde el entrevistador tiene libertad para variar alguna de ellas, introducir alguna nueva para profundizar o recabar más información o hasta incluso no preguntar alguna de ellas si percibe que ese tema está agotado.

Algunas características de las entrevistas cualitativas son:

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. (Sampieri, 2018, p. 403)

(4) Formulario *online* o encuesta: se envió un formulario Google a todos los docentes grado 2 o superior del ISEF que dictan clases en unidades curriculares del departamento de

deporte, particularmente a los docentes a cargo de UC del Núcleo Enseñanza del Deporte, del DA EF y Deporte de ISEF Montevideo. El fin fue sondear los sentidos que estos docentes le otorgan a la enseñanza del deporte en la licenciatura en Educación Física, con preguntas relativas a sus prácticas de enseñanza como a los programas en las cuales sus UC se inscriben. De todos los formularios devueltos, se seleccionaron las unidades curriculares que habían tenido más y mayor cantidad y calidad de respuestas. Se entiende por calidad de respuestas aquellas que refieren en detalle a la práctica de enseñanza sostenida en la UC. Se seleccionó un deporte colectivo y un deporte individual, a modo de buscar representatividad en cada modalidad deportiva.

Según Corbetta (2007, en Batthyány & Cabrera, 2011), esta técnica es una forma de obtener información preguntando a los sujetos que son objeto de la investigación, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con la finalidad de estudiar las relaciones existentes entre las variables. Las características principales de esta técnica son: se obtiene información mediante observación indirecta de las respuestas de los encuestados, esta información abarca una amplia cantidad de aspectos y son recogidos de forma estructurada (mismas preguntas y en mismo orden a cada encuestado), las respuestas son agrupadas y sistematizadas para su posterior ordenamiento.

Sintetizando el trabajo de campo realizado, y teniendo presente que el mismo fue orientado por lo extraído del formulario *online*, se desarrollaron las tareas de observaciones a las prácticas de enseñanza de Natación y Hándbol del plan 2017 únicamente debido a que las del 2004 ya no se impartían. Se realizó la recopilación y el análisis pormenorizado de los documentos normativos de interés para la investigación, tales como programas de las unidades curriculares, planes de estudios del 2004 y 2017, así como también otros documentos que enmarcan al ISEF en esos años de interés. Se realizaron las entrevistas a

docentes implicados en dichas unidades curriculares, tanto como docentes directos o referentes de las unidades curriculares en ambos planes y unidades curriculares.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis se desarrollaron categorías que sintetizan elementos y características recurrentes recuperadas del material empírico acumulado. Esto permitió múltiples entrecruzamientos, así como su análisis particular y pormenorizado. Como plantea Romeu Gomes (2007, en de Souza, M.), existen tres principios para desarrollar las categorías de análisis: el primero hace referencia a que el conjunto de las categorías debe ser referenciado bajo un único principio o lineamiento de clasificación; el segundo hace alusión a que el conjunto de las categorías debe ser exhaustivo, lo que quiere decir que cualquier dato que emerge del trabajo de campo debe poder ubicarse en alguna categoría; y el tercer principio establece que las categorías del conjunto deben ser excluyentes entre sí, lo que significa que un dato o una respuesta no debería poder incluirse en más de una categoría.

Velando por estos principios y de la sinergia establecida entre el material empírico recuperado y las lecturas (y foco de interés investigativo) previas sobre el tema, se decantó por la construcción de ciertas categorías y no otras. Las categorías macro responden a los nudos conceptuales principales, tales como el deporte, la enseñanza y las temporalidades de la cultura. Dentro de cada categoría macro, en función a la información obtenida del trabajo de campo, se desarrollaron las subcategorías, que intentan darle lugar a cada respuesta y dato obtenido para su posterior análisis. Estas categorías macro y subcategorías permiten el análisis pormenorizado de cada una, así como también encontrar puntos en común y disidencias entre ellas para desarrollar y esclarecer el problema en cuestión con mayor profundidad y precisión.

CATEGORÍAS						
Deporte			Intereses y sentidos de la enseñanza		Temporalidades de la cultura	
Rasgos distintivos del deporte	Ámbitos de intervención		Enfoques	Sentidos del actuar docente (entrevistas y observaciones)		Intereses curriculares (programas)
Juego	Campo profesional		Educativo	Profesor eficaz	Técnico	Larga duración
Lógica interna	Sistema educativo	Instituciones deportivas	Socializador	Buen profesor	Práctico	Continuidad relativa
Valores			Recreativo	Profesor crítico	Emancipador	Co-construcción cotidiana
Emociones			Iniciación deportiva			
Lógica externa			Rendimiento			
			Salud			
			Utilitaria			

Tabla 1 - Categorías de análisis - Fuente: De propia autoría

El recorrido realizado para el desarrollo completo de las categorías de análisis fue el siguiente: 1. Todo el trabajo de campo fue llevado a formato pdf, tanto las observaciones como las entrevistas fueron transcritas o desgrabadas para facilitar su análisis (los documentos normativos y programas ya estaban en ese formato). 2. Estos documentos se ingresaron en un programa de análisis cualitativo de investigación llamado Atlas.ti. 3. Dentro del programa y con base en los grandes ejes de análisis (deporte, intereses y sentidos de la enseñanza y temporalidades de la cultura), se codificó cada elemento que fuera relevante para dichos nudos centrales (por ejemplo, dentro de deporte se notó la presencia de varios elementos que hacen referencia a los enfoques, como lo educativo, el rendimiento, lo recreativo, entre otros) y así se construyeron las subcategorías y sus contenidos —codificar elementos significa encontrar frases o palabras que de manera directa o indirecta hagan referencia al nudo central que se quiere desarrollar—. 4. Luego de codificar todos los

insumos, se elaboró una tabla (ver Anexo) que cuantificaba cada código en función al documento analizado y se lo exportó a un programa de hoja de cálculo, llamado Excel, para su posterior análisis cuantitativo. 5. Dentro del archivo Excel, se hicieron las primeras valoraciones cuantitativas de los códigos, en función de cuáles aparecían más, en qué planes y en qué UC. Se desarrolló un sistema de colores para hacer visible y fácil su análisis, donde el rojo indica nula expresión del código, el amarillo es moderada y verde es abundante (en función al total de códigos). 6. Finalmente, se desarrolló y se cruzaron las categorías que, a partir de su cuantificación a través de los códigos, permitieron apreciar posibles valoraciones de interés.

3.1 Deporte

Con base en el proceso de análisis realizado, esta investigación decidió profundizar en el análisis del deporte teniendo como guía tres componentes, los cuales serán explicados a continuación. Si bien el trabajo de investigación se centra en el contraste y la comparación entre dos momentos históricos distintos, enmarcados por los planes de estudios a través de dos UC, que son Natación y Hándbol, a efectos de profundizar en sus concepciones y sentidos de la enseñanza del deporte, el siguiente análisis está elaborado en clave de sus categorías y subcategorías de análisis.

1. Los rasgos distintivos del deporte son sus principales elementos constitutivos y, por lo tanto, lo definen. Dentro de esta subcategoría, en los documentos analizados se detectaron varias formas de caracterizar el deporte o, por lo menos, de hacer referencias al mismo desde alguna perspectiva implícita o explícita. Dentro de ellas están: *lógica interna, lógica externa, juego, valores y emociones*.

Cuando se habla de lógicas internas o externas, nos referimos a lo que Parlebás (citado en Lagardera & Lavega, 2003) determina dentro de la praxiología motriz como aquellos elementos que le dan texto (lógica interna) y contexto (lógica externa) a las prácticas deportivas. Luego, el juego, como elemento central del deporte, que, según Cagigal (1985 en Robles, 2009) y Ron (2015), es un componente tan importante como la actividad física y la competencia; sin el juego no existiría el deporte.

Con los valores sucede que esta característica no necesariamente es intrínseca al deporte, como plantea Velázquez Buendía (2002). Los mismos pueden o no circular en las prácticas deportivas, en función de las intenciones y propósitos del docente a cargo; algunos ejemplos de estos son: respeto, solidaridad, compañerismo, esfuerzo, perseverancia, etc. Esta forma de entender la enseñanza del deporte, donde se naturaliza la transmisión de valores per se, es a lo que el autor denomina deporte educativo, que se contrapone al concepto de educación deportiva.

Finalmente, desde algunas perspectivas, las emociones en el deporte se refieren a que este naturalmente podría emocionar al que lo practica, debe movilizar sensaciones y emociones que afloran al practicar un deporte. De alguna forma, es una manera de expresión del ser humano, que implica el movimiento con sentido y reflexión, con propósitos y finalidades en la búsqueda de un objetivo. El deporte, según Seirul-lo (1992, en Sarni 2021a), incluye la idea de placer en su práctica, que de forma artificiosa representa las emociones de la vida real en un contexto simulado.

2. Los ámbitos de intervención son aquellos espacios en los cuales el deporte se piensa o se manifiesta. Dentro de esta subcategoría, todos los espacios en los cuales se piensa o se pensó al deporte refieren al campo laboral y dentro al campo laboral pudimos evidenciar dos grandes vertientes: una relativa al sistema educativo y otra al de instituciones deportivas.

Cuando nos referimos al sistema educativo, estamos hablando de aquellos espacios donde la educación es, por lo general, obligatoria y pública, como escuelas, liceos, UTU. Por otro lado, las instituciones deportivas pueden ser diversas, como clubes, colegios privados, plazas de deportes, entre otras. Según Ron (2006), estos espacios se caracterizan y diferencian entre sí desde la especificidad de sus prácticas, las cuales están moldeadas e infiltradas por las lógicas de los actores particulares y específicos que las definen social, económica y culturalmente. Los actores principales que tallan y moldean los intereses de las instituciones son los padres, dirigentes, profesores y practicantes. De alguna manera, las lógicas diversas habilitan la diversidad de perspectivas y saberes que conviven en una institución.

3. Los enfoques del deporte, por su parte, refieren a la justificación y pertinencia de la enseñanza del deporte en el ISEF. En esta subcategoría se evidencian varios enfoques diferentes: educativo, de rendimiento, recreativo, salud, utilitario y socializador. Según Sarni et al. (2022), se definen de la siguiente manera:

Educativo o de formación: preocupados por orientar las enseñanzas y las prácticas deportivas deliberadamente, de una manera ética y responsable, que posibilite adoptar actitudes críticas hacia las conductas inapropiadas en el mundo del deporte (violencia, discriminación, trampas, doping...), y a valorar los aspectos positivos del deporte, como práctica y como espectáculo, siendo críticos con los negativos.

Rendimiento: preocupados por tratar de que el alumnado mejore todo lo posible su competencia motriz deportiva.

Recreativo: preocupados porque los y las alumnas se diviertan haciendo deporte.

Salud: interesados en que la práctica deportiva permita la adquisición de estilos de vida saludables.

Utilitario: preocupadas en que la práctica deportiva permita al estudiantado asumir y superar sus limitaciones.

Socializador: centradas ofrecer aportes para la mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado.

3.1.1 Rasgos distintivos del deporte

Luego del análisis cuantitativo de todos los insumos, se logró establecer un abanico amplio en perspectivas en cuanto a las características del deporte. En este espectro encontramos al deporte caracterizado desde: lógica interna, lógica externa, juego, valores y emociones. Entre dichas características, la que se presenta con mayor frecuencia, tanto en las disciplinas 2004 como en las del 2017, es la de lógica interna. Esta forma de caracterizar al deporte responde a una mirada moderna poco crítica del mismo, donde uno de los principales propulsores de esta corriente es Parlebás. Este define al concepto como el conjunto de prescripciones, condiciones y relaciones que configuran la praxiología motriz; en otras palabras, es el modo particular en que están predeterminadas las acciones motrices de todo juego deportivo (Lagardera & Lavega, 2003). El deporte, desde esta mirada, se podría resumir en elementos relativos al reglamento, la técnica y la táctica.

Algunas citas que respaldan lo antes dicho son las del entrevistado 3, quien al referirse a hándbol de ambos planes plantea que: “Cuando se evalúa, se evalúan aspectos de los contenidos asociados directamente al programa, que son sobre todo técnico táctico”. En la misma perspectiva, el programa de hándbol del plan 2017 en su presentación expresa que “Se presenta la modalidad deportiva principalmente desde aspectos que conforman su lógica interna”. Otro entrevistado (E5), al responder la pregunta referente al qué y cómo enseña,

afirma que en natación del plan 2017 lo importante es la lógica interna: “Obviamente, sin dejar de lado lo que es la técnica, los estilos y demás, y el papel que tiene la técnica ahí”.

Continuando con el análisis, se encuentra la subcategoría de juego; el deporte y su práctica necesariamente, desde la perspectiva de Moreno (1994), tiene que ser desde el juego de la disciplina, desde un punto de vista integral y lúdico. El entrevistado 2, respondiendo por hándbol del plan 2004, manifiesta que el juego y lo lúdico es central: “Y te remarco que clase a clase se jugaba, siempre se jugaba, no admitimos que solo fuera teórico o práctico y no poder llevarlo a cabo con el juego”.

En un segundo lugar, aparece el concepto de lógica externa, donde también Parlebás hace referencia al mismo como las características contextuales, a lo sociocultural que enmarca dicho juego o deporte (Lagardera & Lavega, 2003). En los insumos, se menciona muy pocas veces comparado con la lógica interna, y de estas escasas menciones predomina más en las disciplinas del plan 2017. El entrevistado 4, por ejemplo, plantea que trabaja también la lógica externa del deporte natación en el plan 2017: “No solo las cuatro técnicas de los estilos, sino su salida, vueltas y llegadas. Y ahí también agregamos la historia, porque somos historia y hay que contextualizar el deporte desde su historia, desde su cultura, y desde ahí lo problematizamos también”.

Otros elementos que surgieron del análisis, pero que aparecieron muy pocas veces, prácticamente como una singularidad, que igualmente resulta pertinente e interesante para la caracterización plural del deporte, fueron los conceptos de valores y emociones. Los mismos dan cuenta de elementos que exceden a los conceptos anteriormente trabajados y abren otras posibilidades de comprensión del deporte. Cuando se habla de valores, se los menciona como elementos que son parte del deporte, es decir, en el mero hecho de enseñar una modalidad particular también se podría estar transmitiendo valores, tales como el respeto y la solidaridad.

En ese sentido, al deporte se lo ve desde una perspectiva idealista, según Elias (en Sarni, 2021a).

Ejemplificando lo anteriormente mencionado, el entrevistado 2 lo trabajaba en hándbol del plan 2004 y dice que: “Entonces a vos, a través de eso, estaban los componentes de la educación, el respeto, la solidaridad, el juego colectivo, era lo que más buscaba”. Dar a entender que el deporte per se transmite valores equivale a caer en un simplismo e imprecisión, la cual conduce a utilizar el término “deporte educativo” (Velázquez Buendía, 2002), elemento que posteriormente en este análisis se contrapone con el concepto de educación deportiva.

Finalmente, como último elemento a tratar en los rasgos distintivos del deporte, se encuentra el deporte desde el punto de vista de las emociones. Esta característica significa que la enseñanza del deporte podría pensarse desde la promoción de aprendizajes significativos y necesarios para fomentar la expresividad de lo corporal, lo motriz, lo cognitivo y también lo emocional, construyendo subjetividad e identidad en los sujetos (Beer, 2021, citado en Sarni & Noble, 2021). Esto da cuenta de un elemento que excede a lo trabajado anteriormente, que corre por el lado de lo humano, de lo sensible y hasta de lo cultural. Esta característica podría llegar a entenderse como una forma de expresión corporal, por lo que sugiere que el deporte es visto como una práctica cultural y social (Ron, 2015).

Haciendo referencia a las prácticas de hándbol del plan 2004 y 2017, el entrevistado 3 dice: “Pero sucedía algo que el hándbol lo provocaba, o en realidad sucedía porque en la actividad física y el teatro tienen eso, te movés y te emociona, son las dos. Te movés y te emociona. Las dos actividades, las dos propuestas”.

En resumen, los datos recopilados de hándbol alimentan, por sobre los extraídos de natación, la construcción de esta categoría (rasgos distintivos del deporte). Igualmente, ambas

modalidades dan cuenta de una centralidad en la lógica interna como característica predominante del deporte y en ambos planes de estudio.

Las tablas de resumen de las subcategorías de análisis se estructuran de manera que las mismas se dividen tanto por año del plan e insumo por UC (programa, observación y relatos de los docentes), como también por los códigos (títulos) de las subcategorías en cuestión. Las equis exponen de manera gráfica y representativa la cantidad de menciones de un determinado código en ese insumo, en relación a cada plan. Las “XX” representan la mayor cantidad de menciones en relación al total, las “X” representan muchas menciones aunque menos que las anteriores, las “x” refieren a que hay pocas menciones y, por último, el “-” representa la ausencia de mención.

Rasgos distintivos del deporte		Lógica interna	Lógica externa	Juego	Valores	Emociones
2004	Programa. HB	.	.	.	x	.
	Docentes. HB	XX	x	x	x	x
	Programa. NAT	.	.	.	.	.
	Docentes. NAT	X	x	-	x	-
2017	Programa. HB	x	-	-	-	-
	Docentes. HB	X	x	-	-	x
	Observación. HB	.	.	.	.	.
	Programa. NAT	-	-	-	-	-
	Docentes. NAT	X	x	-	-	-
	Observación. NAT	.	.	.	.	.

Tabla 2 - Análisis de los rasgos distintivos del deporte por UC - Fuente: De propia autoría

A modo de resumen, como se puede apreciar en la tabla 2, son los docentes de natación y hándbol del plan 2004 los que manifiestan un rasgo del deporte distintivo en clave de lógica interna por sobre otros insumos y subcategorías, mientras que en el plan 2017 son los docentes de ambas UC los que expresan este rasgo por sobre otros.

3.1.2 Ámbitos de intervención

El deporte, principalmente, se enseña pensando en el campo profesional, donde tiene mayor peso e importancia en las disciplinas del plan 2004 que en las de 2017. Se podría interpretar que el plan 2004 tenía como principal objetivo la inserción de los futuros egresados al campo laboral desde una perspectiva práctica y competente, a diferencia del plan 2017, que además de ello, también se orienta al desarrollo académico de los futuros egresados.

Dentro del campo profesional se destacan dos grandes posibilidades, una referida al ámbito del sistema educativo, sea escuela, liceo o UTU, y otra referida al ámbito de enseñanza deportiva, como clubes y actividades extracurriculares de colegios. En ambos planes se menciona prácticamente de igual manera ambos tipos de ámbitos. Es interesante reflexionar que en ningún momento los entrevistados mencionan diferencias en cuanto a la enseñanza del deporte según sus ámbitos de intervención. Mencionan que son diferentes, pero no explicitan cómo, ni por qué, por lo que se instala la inquietud sobre si la enseñanza del deporte se piensa desde sus propósitos o sentidos pedagógicos o simplemente se piensa desde su contexto, sin tener en claro a qué responde y hacia dónde debería estar dirigida esa enseñanza.

Algunas citas que reflejan lo anterior son las extraídas del programa de hándbol 2004, donde en su fundamentación plantea que: “Estos elementos hacen del hándbol un juego muy propicio para el campo laboral marcado en el perfil de egreso de nuestra formación”. También el entrevistado 1, en relación a natación del 2004, plantea lo siguiente:

¿Para qué sirve lo que estoy aplicando o cómo lo puedo llevar a mi campo profesional los ejercicios que están en los libros? Los verdaderos contenidos son para que me sirva o cómo aplicar los contenidos, y como enfrente una clase con niños o adultos, yo puedo tener herramientas para desarrollar la natación”.

Este mismo entrevistado también expresa que: “Desde nuestra postura siempre hablamos de la enseñanza, enseñanza en la escuela, en el club”. El entrevistado 3, apoyando dichas relaciones entre la enseñanza y el campo profesional, en función a hándbol de ambos planes, expresa que: “Evidentemente si vos salís del ISEF, no tenés por qué estar preparado para trabajar con un equipo sub 18, pero sí con mami hándbol. O sí con un hándbol en la escuela o en un colegio”.

En un análisis detallado de menciones a los ámbitos de intervención en relación a los años de los planes y a las fuentes de análisis, se pudo ver que la preocupación de la enseñanza en función a los ámbitos de intervención es mayoritariamente del hándbol, y dentro de este la relación entre la educación formal y las instituciones deportivas es casi idéntica. El insumo mayoritario fue la voz de los docentes, es ahí en donde se explicita para qué y con qué finalidad se piensa la enseñanza, algo que se puede interpretar que no está dicho en los documentos normativos. Se podría pensar en esta diferencia entre las unidades curriculares debido a que, por ejemplo, la natación históricamente no fue parte de la malla curricular de primaria ni mucho menos de secundaria, de ahí se arrastra una tradición del sistema educativo al ISEF.

En esta subcategoría, los docentes entrevistados de Hándbol del plan 2004 fueron los que más evidencias dejaron sobre los ámbitos de intervención, tanto de educación formal como de instituciones deportivas. Ya en el 2017 hubo más paridad en cuanto a insumos, destacándose igualmente lo que dicen los docentes de Hándbol por sobre los de Natación.

Ámbitos de intervención		Educación formal	Instituciones deportivas
2004	Programa. HB	-	-
	Docentes. HB	XX	XX
	Programa. NAT	-	-
	Docentes. NAT	x	x
2017	Programa. HB	-	-
	Docente. HB	X	X
	Observación. HB	x	x
	Programa. NAT	-	-
	Docentes. NAT	x	-
	Observación. NAT	-	-

Tabla 3 - Análisis de los ámbitos de intervención por plan y UC - Fuente: De propia autoría

3.1.3 Enfoques del deporte

Esta pesquisa, al mencionar el término enfoques del deporte, hace referencia a las justificaciones en las cuales se basa la enseñanza del objeto deporte. Enmarcados en un momento y lugar determinado, los enfoques hacen alusión al para qué y por qué de la enseñanza deportiva en el ISEF, tanto en las disciplinas del plan 2004 como del plan 2017.

Como ya se explicitó, según Sarni et al. (2022), existen varios propósitos y enfoques de la enseñanza del deporte que vienen aparejados con los sentidos de la enseñanza de los mismos, tales como: recreativos, vinculares, saludables, desarrollistas, motores, de rendimiento y críticos. Concretamente, desde el análisis de los programas, entrevistas y observaciones, la enseñanza del deporte se justifica, como se mencionó, desde su proyección en y para el ámbito laboral, es decir, su importancia recae en el momento del egreso, en aras del desarrollo en el campo profesional. También existen otros enfoques que de alguna manera encuadran al deporte y lo cargan de significado. Entre ellos están: el deporte desde un enfoque educativo, de rendimiento, recreativo, salud, utilitario y socializador.

El enfoque que emergió con más frecuencia fue el del rendimiento; tanto en los programas 2004 como en los del 2017, se entiende al deporte desde este punto de vista, acarreando así sus fortalezas y debilidades formativas. Al hilar finamente, se registra una mayor repetición de este enfoque en las unidades curriculares del 2004, ya que, debido a su contexto particular, su enseñanza en parte también estaba pensada indirectamente para formar jugadores o deportistas. Del entrevistado 2 (de hándbol 2004) se pudo identificar una cita clara referente al rendimiento como sentido primordial en la enseñanza del deporte: “También había un prueba de ejecución, que buscábamos la apropiación de ese saber que habíamos dado como contenido, como lanzamiento o el pase”.

En segundo lugar, emerge el enfoque educativo de la enseñanza del deporte. Al igual que con el enfoque de rendimiento, el enfoque educativo aparece con mayor presencia en las UC del 2004. Cuando se habla de enfoque educativo, se está relacionando al concepto de educación deportiva, el cual se entiende como: “una mejora de la competencia motriz deportiva, una socialización crítica en la cultura deportiva y una transformación del deporte, entendido como fenómeno de alto contenido social y cultural” (Sarni, 2021a). Curiosamente, en todas las citas donde se habla de deporte y educación, nunca se hace referencia a la transformación social o cultural, sino que se entiende a la educación como aquella enseñanza en el sistema educativo, o directamente no se explicita a qué se refiere con educación. Se puede interpretar que lo educativo está en función del espacio físico y/o institucional donde se desarrollan las prácticas de enseñanza, echando por tierra cualquier propósito o interés pedagógico y crítico en sí mismo.

Un ejemplo de lo antes dicho es del entrevistado 6 con base en hándbol 2004, quien expresa: “Sí, fundamentalmente en ámbitos de enseñanza del deporte con un enfoque educativo y recreativo, como una experiencia más en otro deporte y darle las bases para aquellos que quisieran jugar en otro nivel”.

Luego, está el enfoque recreativo cuando se piensa la enseñanza. Este enfoque, al igual que el educativo, simplemente se manifiesta pero no se explicita. Se menciona que el deporte se debe enseñar desde esa perspectiva, sin desarrollar a qué se refiere o cuáles son las particularidades de pensar la enseñanza del deporte desde esa orientación. De esta manera, no se deja ver una perspectiva del deporte recreativo, pensado como una actividad desinteresada, con un fin en sí mismo, practicado desde el disfrute a través de la creatividad con el mero propósito de la recreación (Campos, 2008). Con base en este enfoque recreativo, el programa de hándbol del 2017 expresa en sus objetivos: “Presentar los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios del hándbol propios del inicio de la especialización y los primeros pasos en grupos adultos de nivel competitivo “recreativo” (no federado)”.

Continuando con el enfoque del deporte vinculado a la salud, al igual que en los párrafos anteriores, casi todas las referencias a esta perspectiva solo mencionan que el deporte se puede inscribir a dicha finalidad en búsqueda de lo saludable. Sin embargo, en el programa de natación del 2004 se desarrolla un poco más esta idea, donde en su fundamentación dice: “constituyéndose muchas veces como la única posibilidad de práctica física para algunas personas por distintos motivos (obesidad, artritis, etc.)”.

La matriz conceptual que se expresa en las entrevistas sobre salud es aquella referida a lo biológico u orgánico, sin mencionar relaciones con lo emocional, psicológico o social. La OMS plantea que “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia” (1946, s/p.). De alguna manera, la salud está relacionada al equilibrio entre estos tres elementos, que si son atendidos adecuadamente mejoran la calidad de vida de las personas. Se puede inferir que desde el deporte en el ISEF, se entiende a lo saludable únicamente desde lo anatomofisiológico, dejando por fuera lo psicológico y social.

Por último, encontramos dos enfoques más, cuyas menciones fueron singulares. Se registra el enfoque utilitario del deporte, asociado a la natación, y su importancia para el buen desenvolvimiento de las personas en cualquier espejo de agua, asociado a su seguridad en el medio como también a la seguridad de los demás. Esto está atado a la tradición (larga duración), según la cual el docente de Educación Física debe tener conocimiento de salvamento y rescate en el medio acuático. El entrevistado 5, en relación a natación del plan 2004, plantea: “Sí, otras dimensiones de la natación, que no se hacía énfasis, por ejemplo, en la cuestión de una noción más comunitaria, una natación más utilitaria”.

Finalmente, se registra el enfoque asociado a la socialización. El deporte busca integrar, socializar e introducir a los sujetos al deporte, “una herramienta de vínculo social” afirma el entrevistado 2. Esta perspectiva se vincula a la de iniciación deportiva de Velázquez Buendía (2001), quien la define como el proceso donde el individuo adquiera capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes para que se desenvuelva óptimamente en las prácticas deportivas donde el individuo asume determinados valores, conocimientos, conductas, rituales, rangos, actitudes, propios del grupo social y del ámbito en que tiene lugar la iniciación. El entrevistado 2 (hándbol 2004) profundiza afirmando: “Nosotros fomentamos el educativo, recreativo a nivel escolar, escuelita deportiva, nivel liceal, hasta ahí llegamos, pero profesional no”.

La relación entre los deportes y sus respectivos planes es la siguiente:

Enfoques del deporte		Educativo	Recreativo	Rendimiento	Salud	Utilitaria	Socializador	Iniciación deportiva
2004	Programa. HB	XX	-	-	-	-	-	-
	Docentes. HB	XX	XX	XX	x	-	x	x
	Programa. NAT	-	-	-	x	-	-	-
	Docentes. NAT	x	-	XX	-	x	-	-
2017	Programa. HB	-	x	x	-	-	-	-
	Docentes. HB	x	x	X	x	-	-	-
	Observación. HB	-	-	-	-	-	-	-
	Programa. NAT	-	-	-	-	-	-	-
	Docentes. NAT	x	-	-	-	x	-	-
	Observación. NAT	-	-	-	-	-	-	-

Tabla 4 - Análisis de los enfoques del deporte por UC - Fuente: De propia autoría

Es en hándbol donde se dejan ver más cantidad de enfoques a la hora de enseñar el deporte, aunque desde los insumos hay diversidad de interpretaciones docentes. Es decir, en los programas de hándbol de 2004 el enfoque predominante es el educativo, sin embargo, desde la voz de los docentes, los enfoques que también aparecen con fuerza son el de rendimiento y el recreativo, como también el de salud, socializador y de iniciación en menor medida. Esto significa que los docentes le cargan a sus prácticas de enseñanza un sentido al deporte subjetivo y particular, por fuera del enfoque que prescribe el programa. Sin embargo, en hándbol 2017 esto no ocurre, allí hay una relación más pareja y homogénea entre los programas y lo que dicen los docentes.

3.2 Intereses y sentidos de la enseñanza

En esta categoría de análisis se construyeron dos grandes subcategorías: (1) sentidos del actuar docente e (2) intereses curriculares. Tal como fue explicado en la categoría anterior, el análisis se centra en las categorías y subcategorías sin tomar de forma estricta y lineal los planes de estudios y las UC en cuestión.

Los sentidos del actuar docente, según Sarni (2021b), son los supuestos básicos subyacentes que se manifiestan en el docente y en sus prácticas educativas, los cuales determinan una red de significados y de sentidos prioritarios para la intervención sobre la realidad. Existen tres tipos de sentidos prioritarios: el profesor eficaz (o de orientación técnica), el buen profesor (o de orientación práctica), y el profesor crítico (o de orientación emancipatoria). Dentro de esta categoría se conjugan varios conceptos, como modelos, estilos y metodologías de enseñanza, así como también los sentidos y significados de la enseñanza.

En cambio, por intereses curriculares se entiende a los enfoques hacia los que podrían orientarse los diseños curriculares, pudiendo ser el interés técnico, práctico o emancipador (Grundy, 1998).

3.2.1 Sentidos del actuar docente

En esta subcategoría se hallan tres posibilidades, como ya fue mencionado anteriormente: el profesor eficaz, el buen profesor y el profesor crítico. Los sentidos que se encuentran con mayor frecuencia son los del profesor eficaz, con mayor predominancia en las unidades curriculares del plan 2004, y el de buen profesor, principalmente en las unidades curriculares del 2017. Cabe mencionar que fueron nulas las menciones sobre alguna cuestión que avizore un sentido de profesor crítico. De algún modo, se puede interpretar que a medida

que el tiempo y los planes avanzan, los sentidos de la enseñanza van cambiando, desde una mirada más técnica hasta una mirada práctica de la misma.

Algunos ejemplos de profesor eficaz pueden ser los siguientes. El entrevistado 1, en relación a natación 2004, dice: “Y, bueno, los métodos, que pasa con la natación, es muy asignación de tareas... Pero claro, la materia natación como yo la daba iba hasta al perfeccionamiento de los estilos, no iba más allá”. En relación a la misma UC y al mismo plan, el entrevistado 5 plantea que:

Pero sí, cuando pasábamos de toda la parte de enseñanza básica de los estilos, pasamos a las partes de perfeccionamiento, o bien de ejercicios, en la parte de las prácticas, ejercicios muy complejos y demás. Hasta ejercicios como de entrenamiento planteábamos... Incluso cuestiones de respiración, respirando mucho menos, pasadas, ejercicio de resistencia, y demás.

Ejemplos de buen profesor son las expresiones del entrevistado 3 (hándbol de ambos planes):

Y las tareas que tienen que hacer están asociadas a cómo se entiende que se debe enseñar el hándbol, donde tienen que predominar tareas de cooperación y oposición, donde podemos entender lo que es el método comprensivo, pero el método comprensivo no te resuelve los problemas que el alumno tiene, el alumno quiere pasar la pelota y si no llega a destino, por qué, porque la pasan mal, gestualmente hablando.

Y las expresiones del entrevistado 4 en relación a natación del plan 2017: “Porque yo parto que esta construcción metodológica, como dice Gloria Edelstein, es para un grupo en particular”.

3.2.2 Intereses curriculares

A partir del análisis de los documentos normativos, tales como los planes y programas, el interés que más predomina, tanto en los documentos del 2004 como del 2017, es el interés práctico, y entre el 2004 y el 2017, el interés práctico cobra más fuerza en el 2004.

Algunos ejemplos de interés práctico son del programa de hándbol 2004:

OBJETIVOS

- Propiciar la comprensión global del juego en todos sus aspectos.
- Brindar elementos que le permitan diagnosticar aspectos del juego para poder intervenir en la mejora de su práctica.
- Facilitar el conocimiento de los distintos componentes del hándbol (técnicos, tácticos, reglamentarios), así como su utilización para el abordaje de la enseñanza del deporte. (Programa Hándbol 2004, p. 1)

Y el plan 2017 en sus objetivos plantea:

La formación de grado para Licenciados en Educación Física tendrá por objetivos:

- Favorecer la formación de profesionales capacitados para pensar, intervenir y valorar su práctica educativa, en relación con la producción de la academia sobre el amplio campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación, la Educación, la Salud y el Arte, en cualquier modalidad en que implemente su actividad. (plan de estudios 2017, p. 2)

De esta forma, se deja ver el interés práctico en las siguientes expresiones: en los objetivos cuando se refiere a la comprensión global del juego, dado que la comprensión es una característica del interés práctico. También, en dichos objetivos, al mencionar la intervención en la práctica para su mejora, dado que el interés práctico tiene como característica la interacción con el mundo.

Luego del interés práctico, el que le sigue en cantidad de menciones es el interés técnico. El programa de hándbol de 2017 (p. 2) expresa:

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

En las clases de corte masivo prevalecerá la exposición magistral, promoviendo el intercambio de conocimientos con los estudiantes en las ocasiones que fuese posible o necesario. En los reducidos, clases en las que generalmente se recurre al compromiso de movimiento, se propondrán y discutirán ejercicios o juegos adaptados, en tanto situaciones que suelen ser empleadas o creadas, a fin de favorecer los aprendizajes del hándbol. Por otra parte, se trabajará especialmente con la corrección de errores comunes de aprendizaje de los elementos técnicos y tácticos. No se descarta en estos espacios presentar elementos de la teoría de manera expositiva.

En esta cita queda evidenciado el interés técnico; con las expresiones de exposición magistral, de alguna manera se interpreta que el conocimiento es cerrado y es transmitido por parte del docente, sin posibilidad de construcción compartida por los estudiantes. A su vez, la enseñanza se centra en los elementos técnicos y tácticos, donde los mismos son presentados de manera expositiva habilitando el sentido reproductivista del interés.

Por último, prácticamente sin menciones, está el interés emancipador. La mención más significativa es la del plan de estudios de la licenciatura 2017 (p. 2):

La formación de grado para Licenciados en Educación Física tendrá por objetivos:

- Propender a que esas prácticas supongan la reflexión crítica sobre las posibilidades de transformación social que su trabajo pedagógico habilite, a favor y junto con los sujetos vinculados a ellas, problematizando su intervención tanto en lo profesional como en lo académico.

Finalmente, este extracto evidencia conexiones con el interés emancipatorio, ya que se explicita la intención de transformación social del trabajo pedagógico en vínculo con los

sujetos involucrados para cambiar las condiciones estructurales. De esta manera, se habilita la reconstrucción social.

En síntesis, se puede visualizar que el interés práctico ha avanzado por sobre el interés técnico, que en el plan de 1992 cobraba mayor relevancia (Noble, 2020). En el plan de estudios 2004 se instala fuertemente el interés práctico, con poca mención del interés técnico y nula del emancipador. En líneas generales, el interés práctico perdura en el plan de estudios 2017 pero existen otras menciones relativas al interés emancipador, dando a entender una intención de transformación de los intereses curriculares. Sin embargo, esos intereses emancipadores no se ven reflejados en las prácticas de enseñanza de los docentes ni en lo que manifiestan los mismos en cuanto a los propósitos de su labor docente en el ISEF.

A modo de cierre del apartado de los intereses curriculares, se presenta un cuadro que explicita los intereses curriculares de los programas trabajados en función a los apartados de los mismos. Cabe aclarar que cuando se refiere a un tipo de interés es sobre el que predomina, habiendo matices dentro de los mismos, pero que a modo de analizar se determinó el predominante.

	Fundamentación	Objetivos	Contenidos	Metodología de enseñanza	Evaluación
HB 2004	Técnico	Práctico	Técnico	Técnico	Práctico
HB 2017	Práctico	Práctico	Técnico	Técnico	-
NAT 2004	-	Práctico	Técnico	Práctico	Práctico
NAT 2017	-	Práctico	Técnico	Práctico	Práctico

Tabla 5 - Análisis de los intereses curriculares desde las estructuras de los programas de las UC - Fuente: De propia autoría

En la tabla 5 se puede observar que los intereses, según la UC y según el año del plan, son diversos. En lo que refiere a Hándbol, hay una correlación en el tiempo, con una larga

duración en la mayoría de sus apartados, aunque estos no coinciden en intereses entre sí. Los objetivos están orientados hacia un interés práctico, mientras que los contenidos y las metodologías de enseñanza hacia un interés técnico. Por otro lado, en Natación sucede algo similar, hay larga duración en varios de los segmentos de los programas, en los contenidos con un interés técnico, mientras que en los objetivos, metodologías de enseñanza y en la evaluación con un interés práctico.

3.2.3 Relaciones entre intereses y sentidos

Para continuar con el análisis resulta imprescindible explicitar que existe una relación teórica conceptual entre los sentidos del actuar docente y los intereses curriculares. Es decir, hay cierta correspondencia entre el interés técnico y el sentido eficaz, el interés práctico y el sentido buen profesor, y el interés emancipatorio con el sentido crítico.

Una relación a considerar es sobre lo que dicen los programas con lo que sucede en las prácticas de enseñanza. Los intereses curriculares de los programas de las UCs del plan 2017 manifiestan un interés mayoritariamente práctico y, levemente menor, un interés técnico, donde hay una nula expresión de interés emancipatorio. Por otro lado, las observaciones de las prácticas de enseñanza de las disciplinas del plan 2017 manifiestan una tendencia inversa a lo que se expresa en los programas, con un sentido del actuar docente eficaz levemente superior a un sentido de buen profesor. Esta relación inversa habilita a pensar sobre las tradiciones que implícitamente están manifestadas en la enseñanza del deporte.

A pesar de que existan cambios explícitos en términos conceptuales en los programas, las prácticas de enseñanza parecen manejar otros tiempos de cambio. En ambos casos, tanto en programas como en observaciones, queda en evidencia la falta de sentido emancipatorio o crítico que tiene la enseñanza del deporte en el ISEF. Aunque el plan de estudios 2017

explicite algunos objetivos críticos, con un sentido emancipador de intervención en la sociedad, la realidad parece ser otra, las prácticas de enseñanza observadas siguen otros lineamientos e intereses.

Continuando con el análisis, es interesante comprender las relaciones entre lo que dicen los programas y lo que manifiestan los docentes. En este punto se hace referencia tanto a las unidades curriculares del 2004 como también las del 2017. En el 2004 los programas manifiestan un interés mayoritariamente práctico y un muy escaso interés técnico; sin embargo, esa relación se invierte desde lo que manifiestan los docentes. Lo que se interpreta de lo que expresan los docentes de las unidades del plan 2004 es de un sentido predominantemente eficaz. La mayoría de los docentes entrevistados que impartían clases en el plan 2004 mencionan, cuando se les pregunta sobre el qué, cómo y para qué enseñaban, elementos relativos a una tradición técnica de enseñanza, con base en modelos técnicos (Noble, 2018) de la misma. El recorte de contenidos son elementos técnicos, tácticos y reglamentarios (lógica interna) donde se enseñan mediante procesos aislados del propio juego (desmembrados) con base en progresiones y siempre siguiendo las lógicas del deporte de rendimiento.

Dos ejemplos de lo anterior son de los entrevistados 1 y 2 de natación y hándbol respectivamente, del plan 2004. El entrevistado 1:

Yo, como te adelanté, siempre hacía la introducción de las habilidades acuáticas, aunque no estuviera en el programa. Y siempre eran las técnicas de los estilos, las entradas, las vueltas y las salidas. Las técnicas enseñaba, las progresiones de enseñanza, la observación y corrección de errores.

El entrevistado 2:

Los necesarios y que cualquier docente se hace cargo de un grupo hace un primer sondeo, cómo pasaban, cómo se desplazaban y se movían, y cómo conducían el balón hasta el otro arco. Porque el objetivo era llegar al otro arco, ¿y cómo puedo llegar? ¿Corriendo con la pelota o con pase? Entonces, con esos elementos básicos, trabajábamos la mejora del pase, la conducción, la búsqueda de espacios y recorridos. Para después entrar en la segunda parte, en la parte estratégica. Y también el lanzamiento. Ahí te daba la posibilidad de pensar en puestos específicos, dónde se tienen que ubicar, etc. Por ahí era la manera de lograrlo.

Se podría llegar a pensar que desde los planes hay cierta linealidad con los programas de las UC, develando un denodado interés práctico (énfasis en la comprensión), pero paradójicamente estas formas no son acompañadas por lo que dicen y hacen los docentes. En el plan 2004 se arrastra una tradición más técnica de la enseñanza.

En las UC del plan 2017 pasa lo contrario, existe una concordancia entre lo que expresan los programas y lo que dicen los docentes; en ambas fuentes, se manifiesta un interés práctico y un sentido de buen profesor en las prácticas de enseñanza del deporte. Con base en esto, el modelo que se ajusta a esta perspectiva de enseñanza es el modelo comprensivo (Noble, 2018), el cual plantea que lo importante es la comprensión del juego desde sus principios y dinámicas propias. En este enfoque, la resolución de problemas y la búsqueda de respuestas por parte de los enseñados es clave para su formación.

El entrevistado 3, en relación a hándbol de ambos planes, manifiesta que: “Las tareas que tienen que hacer están asociadas a cómo se entiende que se debe enseñar el hándbol, donde tienen que predominar tareas de cooperación y oposición, donde podemos entender lo que es el método comprensivo”.

En ambos casos, y relacionado a lo que se pudo observar en 2017, no hay un interés o sentido emancipador o crítico. Entonces, tanto lo que dicen, lo que hacen y lo que se escribe no se piensa desde la praxis social.

Otra relación a contemplar es sobre lo que dicen los docentes y lo que sucede en las prácticas de enseñanza; en este caso particular, lo relativo al plan 2017. Con base en lo observado, se puede identificar la presencia de actividades, ejercicios, dinámicas y propuestas de enseñanza relativas a un buen profesor como al de un profesor eficaz, teniendo este último mayor presencia. Modelos comprensivos y técnicos estaban presentes a la hora de pensar la enseñanza por parte del docente; sin embargo, desde lo que dicen los docentes sobre sus supuestos y cómo piensan sus prácticas, en ambas unidades curriculares, se piensa la enseñanza desde una perspectiva más comprensiva de la misma, desde una mirada del buen profesor, siendo casi todas las menciones a sus formas y sentidos de enseñanza desde esos supuestos. Pues, entonces, allí radica una diferencia entre lo que dicen los docentes con lo que sucede en las prácticas concretas de enseñanza del deporte en el ISEF.

Intereses curriculares		Técnico	Práctico	Emancipador
Sentidos del actuar docente		Profesor eficaz	Buen profesor	Profesor crítico
2004	Programa HB	X	X	-
	Docentes HB	-	X	-
	Programa NAT	-	X	-
	Docentes NAT	X	-	-
2017	Programa HB	X	X	-
	Docentes HB	-	X	-
	Observaciones HB	X	-	-
	Programa NAT	-	X	-
	Docentes NAT	-	X	-
	Observaciones NAT	X	X	-

Tabla 6 - Análisis de los intereses y sentidos de la enseñanza por UC - Fuente: De propia autoría

En el siguiente apartado se desarrolla el análisis de los intereses y sentidos de la enseñanza según la unidad curricular. Es importante aclarar que las relaciones encontradas aquí responden y siguen con la línea argumental anterior, en las relaciones generales de la categoría en cuestión.

Empezando por la UC Hándbol, en el 2004, el programa apunta a un interés tanto técnico como práctico; los objetivos y la evaluación tienen un interés práctico y los contenidos se centran en un interés técnico. Sin embargo, en las entrevistas, los docentes expresan sentidos de buen profesor a la hora de enseñar dicha disciplina. Por otro lado, en el 2017, el programa de hándbol no cambia demasiado su planteo, el mismo sigue siendo de un interés mixto entre el técnico y el práctico, pero aquí surgen algunas nuevas inquietudes. Las observaciones de las prácticas están fuertemente ancladas a un sentido de profesor eficaz, con métodos técnicos de enseñanza, mientras que lo que dicen los docentes se acerca mucho más a un sentido de buen profesor. Podemos vislumbrar que hay relaciones entre los programas y las observaciones y lo que dicen los docentes, pero no hay relaciones entre lo que plantean los docentes con lo que luego sucede en las prácticas de hándbol.

Con lo que respecta a la relación entre hándbol del 2004 y la del 2017, en términos programáticos la UC no se identifican cambios sustanciales, se puede afirmar que la esencia del mismo ha perdurado en el tiempo, es de larga duración. Incluso así lo expresan los docentes, siguiendo la misma línea entre lo que está en los programas con lo que dicen sobre la enseñanza del deporte.

En Natación del plan 2004 se observa con facilidad una posible incongruencia, debido a que el programa es de un interés práctico, pero lo que manifiestan los docentes es de un sentido de profesor eficaz, por lo que existe una disonancia conceptual entre lo que se

pretende desde los programas y los discursos de los docentes a la hora de pensar sus prácticas de enseñanza del deporte. Por otro lado, en el plan 2017 se extrae una relación lineal entre lo que plantean los programas (interés práctico) y lo que se evidencia de lo que dicen los docentes (buen profesor). Las observaciones de las prácticas de enseñanza evidencian ambas vertientes de sentido; sin embargo, casi en ningún pasaje de los expresado por los docentes, con lo que dicen los programas, dan a proyectar la posibilidad de pensar una enseñanza desde un sentido eficaz de la natación.

Relacionando la natación en los planes 2004 y 2017, el programa, al igual que con hándbol, se mantiene básicamente igual en cuanto a sus intereses (larga duración). Sí se identifica un cambio de paradigma por parte de los docentes al momento de pensar sus prácticas de enseñanza, pasando de un sentido eficaz a un sentido de buen profesor. Aunque este cambio aún no se vea aparejado en su totalidad con las prácticas concretas de enseñanza de la disciplina, la tradición y el sentido de profesor eficaz parecen seguir teniendo un gran peso, el cual impacta en las prácticas cotidianas teniendo una parte muy fuerte y anclada en una tradición y sentido de profesor eficaz.

3.3 Temporalidades de la cultura

A continuación, se dará paso al análisis de la última categoría de manera individual. Esta hace referencia a los planos que representan las temporalidades de la cultura, lo cual habilita a tensionar la enseñanza del deporte en el ISEF, en sus procesos de cambio de planes de estudio desde una perspectiva históricocultural; cualquier práctica o actividad necesariamente lleva a producir y transformar el conocimiento (Rockwell, 2000).

Dentro de los tres posibles planos está la larga duración, la continuidad relativa y la coconstrucción cotidiana. Se identificaron elementos que responden a cada uno de los planos; sin embargo, el que más se destacó fue el de continuidad relativa, permitiendo interpretar que el cambio de plan vino aparejado de cambios reales en la enseñanza del deporte. Algunos ejemplos quedan evidenciados en los dichos del entrevistado 4 en relación a natación del plan 2017:

Todo lo que son habilidades acuáticas que estaban en el programa de natación 1, no es enseñanza de natación, es habilidades, es el desarrollo de habilidades que son la base para luego aprender las técnicas. Entonces ahí dijimos, esto puede ir lo más bien en un módulo de deportes individuales, que ahí sí la peleé, la peleé porque había muchos deportes por incluir ahí [...] En el Plan 2017 es enseñanza, enseñar a enseñar, no enseñamos a nadar a los estudiantes de ISEF, enseñar a enseñar. En el plan 2004 se enseñaba mucho a nadar también.

Apoyando estas ideas, el entrevistado 3 (hándbol 2017) plantea:

Y con respecto al cómo, el gran cambio o lo que hemos tratado de hacer, que ha sido como una lucha con los estudiantes, es el cómo los evaluamos. Siempre los hemos evaluado con cuestiones escritas y con instrumentos escritos de evaluación escrita e instrumentos metodológicos, siempre alguien se tiene que parar a dirigir algo, en los dos planes. En el 2017 lo que hemos intentado es poner una evaluación que tenga un tenor académico. Entonces les pedimos que hicieran poster. Que es académico.

Resulta significativo destacar un aspecto relativo a los cambios que han sucedido con respecto a la enseñanza del deporte en el ISEF: a medida que el tiempo avanzó, la enseñanza del deporte cobró una perspectiva de enseñar a enseñar, dejando de lado, progresivamente,

enseñar a practicar una disciplina, que en el plan 2004 sucedía con mayor frecuencia. Las cuestiones metodológicas cobran mayor relevancia en el plan 2017. En otras palabras, la formación en deporte en los planes 2004 tenían una fuerte tendencia a formar a los estudiantes como practicantes del deporte, en perspectiva de iniciación deportiva, donde los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios eran la base de la enseñanza. Incluso, la evaluación del desempeño motor de los practicantes era clave para la aprobación del curso. Siguiendo con esta línea de análisis, en los programas de deporte del plan 2017, si bien aún se mantienen algunos elementos de la enseñanza de la práctica del deporte, hay una tendencia a la enseñanza del deporte en clave metodológica, en enseñar a enseñar.

Estos elementos se ven reflejados en las evaluaciones. Por ejemplo, al hacer el recorte de contenidos a evaluar, toma mayor relevancia la enseñanza de la enseñanza. En términos de temporalidades, hay una ruptura, hay una continuidad relativa entre los planes, en el 2004 la enseñanza en clave del practicante, en 2017 en clave didáctica. Según Abbagnano (1964), la cultura es dinámica y en estos casos se evidencia con estas transformaciones, respondiendo a las nuevas situaciones sociales.

Evidenciando lo dicho, los cambios en los enfoques de la enseñanza, el entrevistado 2 con base en hándbol 2004 dice: “La formación si bien era la lo básico, era lo necesario para poder implementar el que se ampliara el aprendizaje motor de este deporte porque era y sosteníamos que era el más sencillo de practicar, porque no necesitaba mucha infraestructura más que dos mochilas para el arco y una línea”. El entrevistado 4 (natación 2017) expresa: “En el 2017 continuamos con esto de observo al otro y lo corrijo, pero ya no tenemos grilla. No se construye la grilla. Lo que hace es decirle al profesor, y le damos 20 minutos para que empiece a corregirlo y a enseñar. Presenta una secuencia de enseñanza en la práctica”. Y también el entrevistado 5 (natación 2017) manifiesta: “Y a partir de eso, creo que

fundamentalmente la demanda principal para mí fue mejorar, de alguna forma, la capacidad o los recursos metodológicos que deberían tener los estudiantes”.

Con menos frecuencia, pero con significatividad para esta pesquisa, se mencionan cuestiones asociadas con la larga duración. Esto da cuenta de que, aunque el plan se cambie y, por lo tanto, se restructure, hay elementos que se mantienen constantes a lo largo del tiempo. Es interesante apreciar que más allá de la modalidad deportiva y del año del plan, el contenido de enseñanza desde los programas siempre ha sido de un interés técnico (desde la lógica interna de la disciplina, abordando técnica, táctica y reglamento), mientras que los objetivos de los programas muestran un interés práctico. Esto evidencia incoherencias internas dentro de los programas, entre el para qué de su enseñanza y el qué enseñan.

Por último, la coconstrucción cotidiana se pudo visualizar en escasas situaciones. Este plano hace referencia a aquellas particularidades que emergen a raíz de la demanda de un momento y lugar determinado. Por ejemplo, el entrevistado 1 de natación del plan 2004 afirma lo siguiente:

A pesar que no estuviera en el plan, te lo digo porque no es menor, teníamos que abordar todo lo que eran las habilidades acuáticas porque los profes de natación no concebimos la enseñanza de los estilos sin haber pasado por el proceso de natación y el desarrollo de las habilidades acuáticas básicas.

3.4 Diálogo entre categorías

Resulta interesante comenzar esta articulación entre las categorías ya desarrolladas partiendo del análisis de los insumos en términos de temporalidades de la cultura y su relación

con el ISEF, evidenciados en posibles cambios institucionales y académicos. Como ya se mencionó, la continuidad relativa fue un elemento destacado dentro de las temporalidades, ya que desde el 2004 al 2017 cambiaron tanto cuestiones académicas, ideológicas y prácticas de la enseñanza.

Estos cambios no son casuales, sino que también vienen aparejados a los cambios institucionales del ISEF, en momentos claves de su historia reciente, como lo fue su ingreso a la Universidad y sus pujantes esfuerzos por transformarse en facultad. Algunos de estos cambios, reflejados en la enseñanza, pueden asociarse con las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) que atraviesan hoy al instituto, donde, por ejemplo, algunos entrevistados plantean la importancia de la investigación y que la misma se vea reflejada en sus prácticas. De la misma manera, cómo la extensión también se empieza a ver y filtrarse en las prácticas.

Estos elementos de investigación y extensión, que cobran mayor fuerza en el 2017, vienen apareciendo desde el plan 2004 cuando entre los años 1999 y 2000 surgen las comisiones de investigación y enseñanza. Este crecimiento académico también se ve reflejado en los planes de estudios, ya que desde el plan 1992 hasta el vigente de 2017, la cantidad de unidades curriculares y, por lo tanto, de horas de formación para los estudiantes ha crecido notoriamente. Sin mencionar la creación de grupos de investigación, EFIs, entre otras organizaciones de la universidad destinadas a la producción de conocimiento y al vínculo con el territorio.

Las siguientes citas permiten observar con claridad lo analizado anteriormente. El entrevistado 3 (hándbol 2017): “En el 2017 lo que hemos intentado es poner una evaluación que tenga un tenor académico. Entonces les pedimos que hicieran posters. Que es académico”. El entrevistado 4 plantea dos referencias con base en el corte académico y de

extensión que sucede en la enseñanza de la natación del plan 2017: “Que además también le sumamos la extensión, porque cuando hicimos el proyecto de Ituzaingó y lo tenemos en el equipo como latente para retomarlo, porque fue una experiencia muy buena. Íbamos los sábados de mañana ahí. Pero me parece que ahora como una fortaleza es la parte de publicaciones, de investigación”. También: “De alguna forma introducís a los estudiantes en la investigación, presentás artículos, les mostrás cosas de afuera o publicaciones”.

Esta forma academicista de la enseñanza se entiende como el modo en el cual actualmente el ISEF legitima a la Educación Física en general y al deporte en particular, como disciplinas autónomas, con sus propios saberes y propósitos (Noble, 2020). En el plan 2004, se puede observar una perspectiva pedagogizada de la enseñanza, tanto desde lo que plantean los programas como desde lo que dicen los docentes.

Tejiendo relaciones entre las temporalidades de la cultura y el deporte, se puede afirmar que dentro de los rasgos distintivos del deporte, surgidos del análisis de los documentos, se aprecia que estos se mantuvieron estables e incluso no han aparecido nuevas caracterizaciones del deporte, con gran probabilidad de que alguna dejará de estarlo en el pasaje del 2004 al 2017. Esto denota una larga duración al momento de pensar las principales características que definen al deporte para el ISEF desde sus documentos normativos, discursos docentes y prácticas de enseñanza.

En cuanto a los ámbitos de intervención, hay menos referencias sobre la intención de formar en deportes enfocados al campo profesional. En este punto no queda claro entonces a qué lugar o ámbito está enfocada la enseñanza del deporte. Una conjetura puede ser la de formar en deporte para la formación académica, en aras de una inserción en la investigación o en la extensión.

Finalmente, dentro del deporte y particularmente en los enfoques del mismo, hay menos menciones del 2004 al 2017, e incluso no aparece ningún sentido nuevo. Esto se podría asociar a una enseñanza del deporte más aséptica, sin estar cargada de ningún sentido ni propósito. En otras palabras, en el 2017 no se manifiestan nuevos enfoques e incluso los que se han manifestado en el 2004 dejan de estar o son menos frecuentes.

En el vínculo entre las temporalidades y los intereses y sentidos de la enseñanza, se pueden identificar dos lugares diferentes. Primero, desde los sentidos del actuar docente, se observa que el sentido del profesor eficaz está presente de menor forma en el 2017 que en el 2004, mientras que el buen profesor se encuentra con mayor frecuencia en el 2017 que en el 2004. Existe una continuidad relativa en este plano de análisis, hay un cambio de paradigma en lo que refiere a las prácticas de enseñanza del deporte y cómo los docentes entienden que se debe de hacer.

En segundo lugar, en los intereses curriculares se mantuvo la predominancia de un interés práctico sobre el técnico, aunque en el 2017 esa relación es un tanto más equilibrada. Resulta muy llamativa esta situación, ya que, desde los sentidos del actuar docente, el cambio de eficaz a buen profesor fue mucho más drástico; desde los documentos, este cambio no fue totalmente igual, de hecho, en el plan 2004 ya existía un interés práctico, pero desde los docentes y sus prácticas continuaban desde una perspectiva de profesor eficaz, tal vez arraigada a una tradición que venía sucediendo desde el plan 1992.

CONCLUSIONES

En este punto es necesario recapitular los principales hallazgos de las categorías de análisis de manera individual. Empezando por el deporte y sus rasgos distintivos, los

elementos de la lógica interna son los que definen al deporte tanto en las UCs del plan 2004 como del 2017, una mirada moderna acrítica del deporte.

En relación con los ámbitos de intervención del deporte, el campo profesional es el contexto que tiene mayor relevancia a la hora pensar, fundamentar y justificar las prácticas de enseñanza del deporte, sea en las UCs del plan 2004 o 2017. Dentro del campo profesional, existen dos posibles variables: el ámbito del sistema educativo (escuela, liceo, UTU, entre otras) y el ámbito de enseñanza deportiva (clubes, plazas deportivas, entre otras). Sin embargo, en ningún momento se mencionan las diferencias entre estos ámbitos profesionales. Cuando se piensa la enseñanza del deporte abocado a los ámbitos de intervención, no hay un pronunciamiento claro de los sentidos de los diferentes contextos de intervención, no parece haber intenciones o propósitos de fondo en las prácticas, las mismas únicamente se expresan como posibles espacios o ámbitos laborales sin tener en cuenta, por ejemplo, la educación deportiva dentro del sistema educativo, donde la enseñanza del deporte debe contemplar dos cualidades fundamentales: el propósito educativo y las condiciones pedagógicas. De alguna manera, los ámbitos de intervención quedan huecos de sentido en los discursos y prácticas docentes.

La última subcategoría dentro del deporte es la de los enfoques, donde el rendimiento es el enfoque predominante tanto en los programas del 2004 como en los del 2017, estando aún más presente en los programas de 2004. Sin restarle importancia, en segundo lugar se encuentra el sentido educativo de la enseñanza del deporte; aunque, al igual que sucedía con los ámbitos de intervención, al sentido educativo no se lo desarrolla ni se lo justifica como tal desde un lugar de transformación social o cultural, sino que se lo entiende como una enseñanza sujeta o atada al sistema educativo. El sistema educativo parece estar anclado al

espacio físico o institucional donde se desarrollan las prácticas, más que a un propósito o interés pedagógico y crítico per se.

Dentro del apartado de deporte se identificaron ciertas relaciones internas, como por ejemplo la posible lectura sobre el concepto de deporte. Sus principales características están determinadas por la lógica interna, luego se piensa al deporte y su enseñanza para el campo laboral sin mayores diferencias ni puntualizaciones entre ámbitos formales y no formales. Finalmente, el sentido que se le da al deporte y su enseñanza está marcado por el rendimiento. De todo esto se puede interpretar una mirada del deporte desde una perspectiva moderna (Mora et al., 2017), el deporte se fundamenta desde la lógica interna y el rendimiento. Cabe aclarar que estas conclusiones que emergen del análisis son para ambos programas, tanto como para ambos planes de estudio. De alguna manera existe el posible riesgo de que si la enseñanza del deporte en el ISEF se basa en estas cuestiones, los docentes que egresan van a reproducir (o no) esta perspectiva indistintamente del ámbito laboral en el cual se desarrolle la práctica.

Continuando con los sentidos e intereses de la enseñanza, emergen los sentidos del actuar docente. Es el profesor eficaz el sentido que se encuentra con mayor frecuencia en los UCs del plan 2004, y en las del plan 2017 es el sentido de buen profesor. Hay que resaltar que en ninguna modalidad de ningún plan se deja entrever un sentido de profesor crítico.

Con los intereses curriculares, se puede afirmar que tanto en los documentos del plan 2004 como en los del 2017, el interés que más predomina es el práctico, seguido por el técnico en segundo lugar, y con casi nula mención el interés emancipador.

En las relaciones entre los sentidos del actuar docente y los intereses curriculares en vínculo con los tres insumos diferentes para el análisis (programas, entrevistas y observaciones), podemos concluir lo siguiente: La relación entre los programas y las

observaciones en lo que respecta a los insumos del 2017 determina que los intereses en los programas del 2017 son de índole práctico, mientras que las observaciones de las UCs de dicho plan tienen un sentido eficaz, por lo que se puede concluir que existe una posible relación inversa. En cuanto a los programas y entrevistas de insumos 2004, la relación arroja que los intereses de los programas son prácticos mientras que lo que dicen los docentes en cuanto a sus sentidos de actuación en su enseñanza es de carácter eficaz, también hay una relación inversa de sentidos. La relación entre programas y entrevistas de insumos 2017 arroja que los intereses de los programas son prácticos y los sentidos del actuar docente son de buen profesor, en este caso hay coherencia interna entre ambos insumos. Por último, las observaciones y entrevistas en insumos 2017 plantean una relación donde las dinámicas y prácticas observadas de enseñanza reflejan un sentido mayoritariamente de profesor eficaz, mientras que lo que dicen los docentes en cuanto a sus prácticas denota un sentido de buen profesor, nuevamente se visualiza una relación inversa entre sentidos e intereses.

En las relaciones previamente concluidas, quedan evidenciadas las concordancias, pero también las discordancias entre los intereses y sentidos de la enseñanza. Sucede que hay lecturas diferentes en torno a una realidad; por ejemplo, en torno a los insumos del 2017, los programas son de corte práctico, las observaciones son de carácter eficaz y las entrevistas dejan ver un sentido de buen profesor. Hay lecturas diferentes; por un lado, los programas y las entrevistas dejan ver un sentido de buen profesor e interés práctico, mientras que las observaciones sugieren un sentido de profesor eficaz. Aquí resta mucho por profundizar, en sentidos de qué es lo que se piensa, qué es lo que se dice y qué es lo que se hace en términos de enseñanza del deporte y hacia dónde se apunta, con qué intereses y sentidos de fondo reales. Se debería apuntar, como universidad, a una concordancia real y profunda en cuanto a los intereses y sentidos de la enseñanza, que los mismos se articulen en clave de emancipación y crítica social.

La última categoría es la de temporalidades de la cultura, donde el plano de la continuidad relativa fue el que más se destacó, donde hubo varios cambios significativos. Uno de ellos fue el cambio de foco de la enseñanza, en el 2004 era el de enseñar a practicar el deporte y en el 2017 enseñar a enseñar la modalidad deportiva. También, otro elemento a considerar en los cambios es el del pasaje de una perspectiva pedagogizada de la enseñanza en el plan 2004 a una academicista en el plan 2017, sin dejar de ver en ambos planes elementos de ambas perspectivas. A su vez, elementos que han perdurado en el tiempo, de larga duración, son los contenidos de enseñanza de las UCs en cuestión, particularmente las relativas a la lógica interna de la disciplina (técnica, táctica y reglamento) y también los objetivos de los programas, relativos a un interés práctico desde los diseños curriculares.

Luego de realizar la revisión por categoría de análisis es conveniente realizarla por modalidad deportiva. En cuanto a Natación, se puede afirmar que el elemento o característica que define por excelencia a la UC, según los insumos analizados, es el de lógica interna tanto en el plan 2004 como el 2017. En cuanto a los enfoques del deporte, en el plan 2004, desde los docentes se menciona con fuerza el sentido de rendimiento a la hora de enseñar el deporte, ya en el 2017 este sentido se diluye. Con respecto a los intereses y sentidos de la enseñanza de la natación, en el 2004 el interés que predomina es el práctico mientras que el sentido de los docentes es el eficaz, habiendo una discontinuidad conceptual. En el 2017 hay mayor coherencia, es decir, estos conceptos se presentan de forma bastante más alineada, debido a que las observaciones, entrevistas y programas apuntan a un mismo concepto, el interés práctico y sentido de buen profesor, aunque en las observaciones aún se encuentran con fuerte presencia un sentido eficaz de la enseñanza. Esto puede deberse al trayecto personal de los docentes que enseñan, como invita a pensar Goodson et al. (2012), este trayecto y experiencia vivida repercute en el cómo se piensa y, en definitiva, el cómo se enseña.

Por otro lado está la UC hándbol, donde su principal característica con la que es definida, al igual que natación, es el concepto de lógica interna, en ambos planes. En cuanto a los ámbitos de intervención, en el 2004 hay mayor interés por parte de los docentes en pensar la enseñanza de la modalidad en función al campo profesional, de igual manera en el sistema educativo como en instituciones deportivas. En el 2004 esta relevancia disminuye aunque está presente de manera significativa. En cuanto a los enfoques del deporte en el plan 2004, aparecen varios: desde los programas únicamente se deja ver el sentido educativo, sin embargo, desde las entrevistas a los docentes, los mismos entienden que los enfoques que emergen de sus prácticas son el de rendimiento, al igual que los programas, educativo y recreativo. En cambio en el 2017, la UC resulta más equilibrada entre lo que dicen los docentes y lo que se expresa en el programa.

El ISEF, como institución educativa en torno a la Educación Física, responde a formas escolares, tanto desde la organización de las clases, pasando por el ordenamiento social hasta la búsqueda de rendimiento en una sociedad de consumo. Sin embargo, como contrapunto, el ser parte de la cultura escolar, el ISEF se encarga de transmitir la Educación Física, construirla y transformarla a partir de sus continuidades, rupturas o coconstrucciones. Existe una doble direccionalidad entre la cultura y la forma escolar, donde ambas se retroalimentan y construyen, poniéndose en tensión y lucha constante.

La enseñanza del deporte debe atender a las diferencias sociales e intentar dar respuesta a ellas; debe tomar en cuenta las heterogeneidades de los alumnos y docentes, las comunidades, para pensar la selección de los contenidos y los modos de transmitir la cultura, formando así la matriz disciplinar (Aisenstein, 2009). Una manera de pensar la enseñanza en la que estén presentes las minorías, lo heterogéneo, es la enseñanza desde la reflexividad. Para la enseñanza del deporte es necesario dejar de lado el elitismo y la eficacia, permitiendo

buscar la comprensión, comprender el deporte para transformarlo. Es entender al deporte desde un sentido pedagógico, crítico, reflexivo para cambiar la realidad, aportando a la cultura corporal, a la cultura escolar (Pereyra, 2020).

La enseñanza debe tener acción crítica en el sistema educativo, ligado a la comprensión, un proyecto emancipador, dinámico y dotado de significado (Davini, 2005). Es ver a la enseñanza como una práctica social; según Monetti (2018), esto implica la situacionalidad, la presencia de interacciones sociales prefiguradas y reconfiguradas, las afiliaciones y pertenencias diversas de los sujetos que participan en ella, su materialidad, las transformaciones que produce y la construcción de identidad. La enseñanza debe habilitar y producir una “toma de conciencia” y la construcción de sentidos. Esta forma de entender la enseñanza (desde un modelo contemporáneo, como por ejemplo en Sarni & Noble, 2019) parte de una perspectiva integradora, holística y en continua reconstrucción del conocimiento (Pereyra, 2020).

Algo que parece perdurar en el tiempo es la falta de sentido o interés emancipador o crítico. Esto podría resultar preocupante, ya que la enseñanza universitaria implícita y explícita promueve la enseñanza y la formación de los ciudadanos desde una perspectiva crítica, emancipadora y transformadora de la sociedad. Esta perspectiva aún no es acompañada en el ISEF desde sus protagonistas, es decir, desde sus docentes, sus prácticas y sus documentos normativos que regulan las unidades curriculares.

El rol del profesorado universitario y, por lo tanto, el enfoque que le dé a sus unidades curriculares puede apuntar a la resistencia, evidenciar lo implícito, lo hegemónico, en clave de transformación y emancipación, ser capaces de percibir, analizar y actuar en consecuencia. El espacio de las prácticas de deporte del ISEF también debería concebirse como un espacio transformador de la realidad social, que atienda, además de elementos de la lógica interna y

del juego, a demandas sociales tales como el género, la violencia, el sujeto como producto y objeto de consumo. De alguna manera, se ha de formar a los futuros docentes en el manejo responsable del capital cultural en relación con las propias prácticas de enseñanza del deporte. Es clave y desafiante la formación del estudiante desde una perspectiva más allá de practicante del deporte, sino también como espectador y como consumidor, porque desde esa perspectiva podemos ser capaces de transformar la cultura dominante hegemónica del deporte y reconstruirla desde una perspectiva pedagogizada y crítica.

En este contexto, resulta importante recuperar la dimensión histórica, sociopolítica y cultural de los saberes, que le otorgan sentido y significado a las prácticas educativas para la formación de docentes en Educación Física, aportando así al proyecto pedagógico.

Consideraciones finales

A modo de cierre, es necesario volver al inicio, cerrando así un ciclo, revisar(se) desde el comienzo con las inquietudes de aquel entonces, donde el proceso de investigación cobra sentido. Es por eso que las preguntas iniciales son claves para reflexionar y culminar (por el momento) con esta pesquisa. Estas interrogantes procuraban generar un nuevo conocimiento, que respondiera sobre las posibles relaciones entre aquellas concepciones sobre enseñanza del deporte, presentes en discursos y prácticas puestos en marcha a partir de la enseñanza de las UC Natación y Hándbol, y los sentidos emergentes de sus programas, en el marco de la formación de Licenciados en EF en ISEF-UDELAR. Además, interesaba especialmente conocer las continuidades y rupturas de dichas concepciones en relación con los momentos históricos definidos por los diseños curriculares de 2004 y 2017, desde una perspectiva que integrara además sus registros en la cultura de nuestro campo.

Respondiendo a estas interrogantes, se puede decir que las concepciones de enseñanza del deporte son muy variadas tanto en las UCs del plan 2004 como en las del 2017. Las mismas dependen y van variando según los insumos a los que se hagan referencia; de alguna manera, no hay una unicidad ni relación lineal entre lo que plantean los programas, lo que dicen y hacen los docentes.

Desde las observaciones de las prácticas de Hándbol y Natación del plan 2017 y las entrevistas realizadas a los docentes encargados de las UC del plan 2004, se desprende que la enseñanza del deporte es de un interés técnico, donde los sentidos del actuar docente son de carácter eficaz, empleando modelos técnicos de enseñanza mediante estilos de reproducción. Desde los programas de Natación y Hándbol, tanto 2004 como 2017, y las entrevistas realizadas a los docentes encargados de las UC del plan 2017, la enseñanza del deporte es de un interés práctico, con sentidos del actuar docente de buen profesor, utilizando modelos comprensivos con estilos de enseñanza de producción.

En ningún momento de esta investigación se hicieron apreciaciones de la enseñanza del deporte desde un interés emancipador, de sentido crítico por parte de los docentes, a través de modelos sociocomprensivos de la enseñanza. Este último elemento podría llegar a ser preocupante para el ISEF, dado el interés emancipador plasmado someramente en su nuevo plan de estudios y la leve tendencia a la transformación social (praxis) que transita la UdelaR en general y el ISEF en particular. En este sentido, el ISEF debería revisarse desde sus protagonistas, empezando por los docentes, con el fin de definir hacia dónde quiere ir como institución educativa universitaria.

Podría llegar a ser necesario resignificar los sentidos que atraviesan al deporte y su enseñanza en el ISEF, en el entendido de que la forma en que se percibe la realidad no es natural ni cerrada, sino que responde a determinadas hegemonías (Marx, 1991; Horkheimer,

2003). Es entonces fundamental el rol activo de todos los agentes que conforman al ISEF y a la UdelaR para apuntar a una enseñanza en clave de praxis social.

El conjunto de agentes dentro de ISEF, como docentes, egresados, estudiantes y funcionarios, posiblemente tengan que interpelarse en lo que ha sido, lo que es y hacia dónde quiere ir la institución para transformarse siguiendo una dirección clara. Algunos elementos han cambiado, como la búsqueda excesiva del rendimiento y la técnica, que anteriormente eran sinónimo de buen docente de Educación Física, mientras que actualmente cobra mayor relevancia la dimensión metodológica, la construcción de metodologías según el contexto (lugar, sujetos, cultura), y la enseñanza desde un punto de vista educativo y pedagógico.

Aún queda mucho camino que recorrer para lograr una enseñanza que apunte a la emancipación (como se sugiere en el plan 2017) como posibilidad de formación universitaria, a la praxis como concepto que podrían atravesar las prácticas de los docentes de cada unidad curricular, y para construir un ISEF transformador y habilitador del cambio en, desde y para el deporte.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (1964). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Aisenstein, A. (2009). La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices. En: L. Álvarez, & R. Gómez (Coord.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 169-180). Ed. Miño y Dávila.
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Backes, A. (2020). Ensino dos esportes coletivos: As fontes de crenças pedagógicas de universitários em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciencias do Esport*, 42.
- Barrachina, J. (2012). ¿Cómo lo estamos haciendo? Revisión crítica de algunos modelos de iniciación deportiva. En E. Sebastiani, & D. Blázquez, *¿Cómo formar un buen deportista? Un modelo basado en competencias* (pp. 87-111). Inde.
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (coord.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. UdelaR. CSE.
- Beer, D. (2021). *Un recorrido histórico por la Educación Física y el deporte*. En Sarni, M. & Noble, J. (coord.). *Educación Física, deporte y enseñanza: Aportes para su reflexión*. Comisión Sectorial de Educación Permanente. UdelaR.
- Berriel, J., Cardozo, R., Lambert, S., & Vega, G. (2021). *Diálogos entre las concepciones de Deporte en los planes de enseñanza del Bachillerato Deportivo y la Licenciatura en Educación Física (UTU – ISEF)*. UdelaR. ISEF.

- Bracht, V. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: La perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En L. Álvarez, & R. Gómez (coord.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar* (pp. 53-89). Ed. Miño y Dávila.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*. Fondo de Cultura Económica.
- Cachorro, G., & Vago, T. (2003). Educación Física y cultura escolar. En V. Bracht, & R. Crisorio, *La Educación Física en Argentina y en Brasil: Identidades, desafíos y perspectivas*. Ediciones Al Margen.
- Camilloni, A. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Campos, D. (2008). El jugar y la creatividad en el deporte infantil. En C. Torres, *Niñez, deporte y actividad física: Reflexiones filosóficas sobre una relación compleja* (pp. 155-170). Ed. Miño y Dávila.
- Cantoni, I., García, C., González, F., & Marchisio, A. (2022). *Significados y sentidos del deporte en la formación del Licenciado en Educación Física de ISEF, IUACJ y UDE en Montevideo: un análisis desde sus programas vigentes*. (Tesina de grado). UdelaR. ISEF.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Morata.
- Casanova, C. (2016). *Estética y producción en Karl Marx*. Metales Preciosos.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chiappini, D., & Ferrés, C. (2014). *Instituto Superior de Educación Física: años de transiciones, agonías y conquistas*. UCUR. Ediciones Universitarias.
- Corbo, J. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela: Entre lo prescripto y lo enseñado*. (Tesis de maestría). Universidad ClaeH.

- Costa, J., De Souza, G., Fernández, A., Hernández, F., & Pirez F. (2020). *Concepciones docentes en relación con el deporte como objeto de enseñanza en la Licenciatura en Educación Física del ISEF e IUACJ*. (Tesis de grado). UdelaR. ISEF.
- Davini, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Demos del ISEF (2017). *Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República*. Coordinación editorial: Unidad de comunicación del ISEF.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Espasandín, A. (2004). *El docente de Educación Física como profesional de la enseñanza*. (Tesis de maestría). Universidad ORT (Uruguay).
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Siglo XXI.
- Frigeiro, G. (1991). *Currículum presente ciencia ausente*. Ed. Miño y Dávila.
- Gálvez, T (2007). *Enfermería basada en la evidencia. Cómo incorporar la investigación a la práctica de los cuidados*. Fundación Index.
- Gama, J. C. F. (2023). *Formación para el deporte en América Latina: perspectiva profesional para el trabajo en contexto no escolar*. (Tesis de doctorado). Programa de Posgrado en Educación Física. Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil).
- Giménez, F. (2002). Iniciación deportiva, 8(54). *Revista digital Efdeportes.com*. Disponible en www.efdeportes.com
- Gomes, R. (2007). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En M. De Souza (coordinadora), *Investigación social: teoría, método y creatividad*. 1a. ed. 2a reimp. Lugar Editorial.

- Gómez, R. (2009). *La Educación Física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Ed. Miño y Dávila.
- Goodson, I., Loveless, A. & Stephens, D. (2012). *Explorations in narrative research*. Education Research Centre, University of Brighton, United Kingdom: Sense Publishers.
- Gouldner, W. (1979). *La crisis de la sociología occidental*. Amorrortu Editores.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE). (2013). *Para repensar la formación docente*. Recuperado de <http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (Tercera edición). Ediciones Morata, S.L.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Amorrortu Editores.
- Jaramillo, R. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Revista Educere*, 8. Universidad de los Andes, Venezuela.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidós.
- Levoratti, A. (2017). *Configuraciones de la formación de los profesores en Educación Física. Actores y sentidos en disputa en instituciones de educación superior en la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1990-2015)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Quilmes. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3730>

- Martínez, E. (2017). *El deporte: una lectura crítica de la formación del licenciado en Educación Física*. (Tesis de maestría). Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20211/1/tesis_e_martinez_2017.pdf
- Marx, K. (1991). *Manuscritos económico filosóficos*. Altaya.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*, 14 n° especial. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Mora, B., Benítez, L., & Caldeiro, M. (2017). Entre lo desafiante y lo obsoleto: marcos de referencia para analizar a las relaciones teórico - metodológicas entre deporte y extensión. En R. Píriz & C. Rodríguez, *Experiencia y territorio: Educación Física y extensión universitaria*. UAEx ISEF.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Hispano Europea.
- Noble, J. (2020). *Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en Educación Física: Una aproximación desde los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)*. (Tesis de maestría en Enseñanza Universitaria). Comisión Sectorial de Enseñanza. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/javier_noble.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (abril de 1948). *Definición de Salud*. Recuperado el 7 de diciembre de 2023 de <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions#:~:text=%C2%BFC%C3%B3m>

[o%20define%20la%20OMS%20la%20ausencia%20de%20afecciones%20o%20enfermedades%20C2%BB.](#)

Pereyra, G. (2020). Continuidades y rupturas entre el sistema educativo superior en la forma y cultura escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(270), 40-49.

<https://doi.org/10.46642/efd.v25i270.2131>

Perrenoud, P. (2001). La formación docente del siglo XXI. *Revista tecnología educativa*, XIV (3), 503-523.

Robles, J. (2009). Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual.

Revista digital Efdeportes.com, 14, (13806). Disponible en www.efdeportes.com

Rockwell, E. (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo*

humano desde una perspectiva histórico-cultural. Universidad de São Marcos, Brasil.

Ron, O. (2003). *El campo de la Educación Física*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Ron, O. (2006). *Educación Física y deportes: Las instituciones deportivas y sus actores*.

FAHCE/UNLP Argentina.

Ron, O. (2015). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos*. Universidad

Nacional de la Plata, Argentina.

Ron, O. (2015). Deporte, deportes. En Carballo, C. (coordinador), *Diccionario crítico de la*

Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina (pp. 119-136). Prometeo Libros.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGRAW-HILL.

- Sarni, M., Manzano, C., Noble, J., Suburú, A., Ruga, M., & Cardozo, J. (2017). Deporte escolar. En A. Craviotto, *Educación Física y escuela. Revisión y actualización de saberes* (pp. 42-60). Udelar, CSEP.
- Sarni, M., Noble J. & Ruga, M. (2018). Aportes a la Educación Física. *Revista Borradores*, (2).
- Sarni, M., & Corbo, J. L. (2019). La Educación Física escolar: discursos, sentidos e intereses. *Revista Quehacer Educativo*.
- Sarni, M., & Noble, J. (2019). *Del deporte y su enseñanza*. Udelar, ISEF, Comisión Sectorial De Educación Permanente.
- Sarni, M. (2021a). *Educación deportiva en la Educación Física escolar: Un proceso de resistencia*. Cuadernos del Claeh, segunda serie, año 40, n.º 114.
- Sarni, M. (2021b). *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular y las creencias y prácticas docentes*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694906/sarni_munniz_mariana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694906/sarni_munniz_mariana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sarni, M., Noble, J. & Peri, A. (2022). Enfoques y propósitos de la enseñanza del deporte en la escuela uruguaya según su profesorado. En P. Dogliotti; Raumar Rodríguez Giménez, *Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay*. ISEF.

- Seirul-lo Vargas, F. (1992). Valores educativos del deporte. *Revista de Educación Física* (44), 3-11. Recuperado de <http://www.educacionmotriz.org/articulos/art-valeducdepseirul-lo.htm>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza*. (Tesis de maestría). Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10510/1/tesis_a_torron_2017.pdf
- Vázquez Gómez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Editorial Síntesis.
- Velázquez Buendía, R. (2001). *Deporte, ¿presencia o negación curricular? Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física – Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (El currículo de Educación Física a debate)*, pp. 65-106; Murcia, 12-15 de septiembre de 2001. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Murcia.
- Velázquez Buendía, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, nº 7 (pp. 7-20). GRAÓ.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En J. L. Hernández, *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-196). Biblioteca Nueva.

Vincent, G. (1994). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Université Lumière.

Warley, J. (2003). *La cultura: versiones y definiciones*. Editorial Biblos.

ANEXO

1. Consentimiento informado

Título de la investigación:

“Textos y contextos de la enseñanza superior: El deporte en ISEF”

Investigador responsable:

Gastón Pereyra Azambuja. Estudiante de la Maestría en Educación Física del ISEF, UdelaR.

Mail: gastonpereyra10394@gmail.com Celular: 098942346

Tutor de la investigación:

Javier Noble Guardia. Departamento de Educación Física y Deporte del ISEF, UdelaR.

Contextualización y objetivos:

El presente trabajo es una investigación de maestría centrada en el deporte y su enseñanza en Educación Superior. La misma se propuso como objetivo general reconocer y comprender los sentidos habilitados en la enseñanza del deporte para la Licenciatura en EF ISEF-UDELAR, a partir de las transformaciones institucionales sujetas a los diseños curriculares de los planes de estudios de 2004 y 2017.

Procedimiento:

Se realizarán entrevistas en profundidad semiestructuradas a responsables de la enseñanza universitaria en las unidades curriculares de Natación y Hándbol tanto del plan 2004 como del 2017. Se estima una instancia por persona la cual durará aproximadamente una hora, la misma

podrá ser presencial o virtual vía zoom, según lo prefiera el entrevistado.

Anonimato y confidencialidad:

Los resultados que se obtengan de la investigación sólo podrán ser utilizados en el ámbito académico. Las transcripciones de las entrevistas se realizarán solamente por el investigador responsable.

Toda la información se considerará confidencial. Se enviará una copia de los borradores del estudio a los participantes que así lo deseen.

Derecho a rechazar o abandonar el estudio:

La participación en la investigación es completamente libre y voluntaria, y se podrá abandonar en cualquier momento sin dar ningún tipo de explicación.

Autorización:

Autorizo a utilizar total o parcialmente los resultados del proyecto, siempre que se haga con los propósitos académicos mencionados anteriormente.

Consentimiento:

Consiente participar en la investigación accediendo a la realización de una entrevista individual.

He recibido copia de este documento, he tenido la oportunidad de leerlo atentamente y estoy de acuerdo con todos sus puntos.

Firma:

Aclaración:

Montevideo, ____ de _____ de 202__

Contacto (teléfono y/o mail):

2. Formulario on-line

El siguiente formulario se enmarca en mi proyecto de investigación para la conversión de cargo, el cual busca aportar a la comprensión de los sentidos habilitados a partir de la enseñanza del deporte en la formación de la Lic. en EF del ISEF, con especial atención a los cambios propuestos entre los Planes de Estudios 2004 y 2017. El formulario consta de preguntas para responder brevemente en no más de 15 minutos, garantizando el anonimato de los datos recabados.

Presentación:

1. Nombre
2. Formación académica
3. Año de ingreso al trabajo como docente al ISEF
4. ¿Participa o ha participado en el dictado de asignaturas en el Plan 2004?: SI / NO (si responde SI pasa al Bloque del Plan 2004; si responde NO, pasa al Bloque del Plan 2017)

Plan 2004:

5. ¿Cuáles son/fueron las asignaturas en las que participó en dicho Plan?
6. En pocas palabras, ¿cómo definiría el recorte de contenidos de la/s asignatura/s?

7. Describa los principales contenidos del curso
8. Respecto al planteo metodológico de la asignatura, indique brevemente cuáles serían las características y roles de cada uno de los siguientes elementos en la propuesta:

Rol del alumno:

Rol del docente:

Características del tipo de conocimiento:

9. ¿Cómo describiría la relación de la enseñanza en esa asignatura con el campo laboral?
(profesional, académico, comunitario)
10. Describa brevemente los objetos y dispositivos de evaluación del curso.

Plan 2017:

11. ¿Participa en el dictado de UC vinculadas al deporte en el Plan 2017? SI/NO (si responde SI, continua con el resto ¿Cuáles?
12. En pocas palabras, ¿cómo definiría el recorte de contenidos de la/s UC?
13. Describa los principales contenidos del curso.
14. Respecto al planteo metodológico de la asignatura, indique brevemente cuáles serían las características y roles de cada uno de los siguientes elementos en la propuesta:

Rol del alumno:

Rol del docente:

Características del tipo de conocimiento:
15. ¿Cómo describiría la relación de la enseñanza en esa UC con el campo laboral?
(profesional, académico, comunitario)
16. Describa brevemente los objetos y dispositivos de evaluación del curso.

Nota: En caso de ser necesario, ¿aceptaría ser entrevistado y/u observado en las clases y/o

reuniones de la UC?

3. Entrevistas (letra base)

- Formación académica
 - Breve recorrido profesional
 - Año de ingreso al ISEF como estudiante y/o como docente
 - UC que enseña en el instituto
 - Hace cogobierno y/o gestión
 - Realiza investigación y/o extensión
 - ¿Estuviste en la construcción de los programas de -UC- 2004 y 2017? ¿Cómo fue ese proceso y esas discusiones? (contexto, intereses, necesidades).
 - ¿Qué podrías comentarme sobre el contexto en el que se elaboró el plan 2004, especialmente pensando en la enseñanza del -UC-?
 - Y a qué intereses o necesidades pensás que intentaba atender ese programa en el momento de su elaboración?
- Crees que fue en base a una necesidad del ámbito profesional, o académico, o de qué tipo?

- ¿Qué, cómo y para qué (sentidos) enseñabas -UC- en el plan 2004? (ámbitos de desarrollo tales como escuela, clubes, centros comunales. Y orientaciones como el rendimiento, educativo, recreativo, inclusivo, etc)
- Tú que viviste el -UC- en sus procesos de cambio, que diferencias y similitudes había con respecto al plan 2017?
- ¿Cómo se evaluaba y cómo se evalúa ahora en la UC?
- ¿Vinculás las funciones universitarias a tus prácticas de enseñanza?

4. Entrevistas

4.1 Entrevista a Entrevistado 1

Entrevistador: ¿Estuviste en la construcción del programa de natación 2004?

Entrevistado 1: No tengo tanta memoria para acordarme tanto. Lo que sí me acuerdo primero que en algunas reuniones participamos, Mariana era la directora del área de todo lo que era deporte, no sé si era directora o coordinadora. Pero era la profe del área de deporte. Tuvimos una reunión instancia con ella del cambio de plan y todo del encuadre de lo que se venía el cambio de plan creo que había una instancia para hacer un aporte. En lo que refiere a natación no cambió, lo que sí fue una adecuación de pasar de anual a semestral. El plan de natación ya había cambiado antes, según la historia de los planes que ha tenido. Natación, si me remonto

al momento que yo cursé, un año todo lo que era natación, y el otro todo lo que era salvataje, adaptación a las edades, énfasis en preescolares. Lo que hoy serían las habilidades acuáticas básicas. En un momento se separa la natación en un año y los contenidos salvataje desapareció de los programas y quedaron los contenidos de habilidades acuáticas vinculado a las prácticas corporales. Apareció la materia ed. física infantil con todo lo que era la adaptación al agua y desarrollar habilidades acuáticas, eso saliendo del programa de natación, quedando únicamente las técnicas de los estilos, la corrección, la progresión de la enseñanza, esos aspectos más como directamente de la natación, luego de que la persona ya tiene su primer vínculo con el agua. El programa no cambió cuando pasó de un plan a otro, lo que se hizo fue reducir un poco la carga horaria. Solo en la materia tiene 96 horas anuales, pasó a ser yo o me acuerdo pasó a tener un semestre con 6 horas a la semana, 5 horas de piscina y una hora de teórico. Pasó a ser 6 horas semanales, pasamos de tener 3 horas semanales durante todo el año a pasar a tener 6 horas semanales en un semestre. Se separó el teórico que antes no estaba separado, antes lo ibas dando en la piscina, a demanda ibas dando el teórico, lo establecidas en el calendario anual. Ahora pasas a tener un día fijo y los días de piscina. Y el programa según recuerdo no cambió los contenidos.

Entrevistador: No cambió tanto el contenido pero si cambió su implementación, a que pensas que respondía en cuanto a intereses?

Entrevistado 1: Hay dos cosas, los profes de natación cuando teníamos la materia anual y que teníamos que mantener. a pesar que no estuviera en el plan, te lo digo porque no es menor, teníamos que abordar todo lo que eran las habilidades acuáticas. porque los profes de natación no concebimos la enseñanza de los estilos sin haber pasado por haber pasado por el proceso de natación y el desarrollo de las habilidades acuáticas básicas. Y como en realidad lo

tocábamos otra materia, pero lo tocábamos en otro tono que no era natación sino el desarrollo motor del niño. La profundidad no tenía ese hilo conductor de hasta donde lo habían dado, con qué profundidad, por eso esos contenidos los teníamos que tocar previo al programa. Sacábamos una bolilla previa al programa que no estaba en el programa pero en la práctica estaba, esa era la debilidad más grande del programa. Y a que debía eso y que lo charlamos en su momento, eso se debía a la lógica de pensar la movilidad, que vos puedas pensar un semestre y pensar en hacer otro semestre en otro lado, hacer un semestre en Brasil, luego vengo y sigo cursando aca. En cambio las materias anuales limitaban esa movilidad estudiantil. Eso es lo que recuerdo más grande.

Entrevistador: ¿El campo profesional influyó en los cambios del programa? este demanda algo?

Entrevistado 1: No creo, no recuerdo si tuvo alguna explicación, pasaron tantos años. Me acuerdo que hablamos de los temas, alguno aportes se hicieron. Era una formación que no tenía nada que ver con la de ahora, nosotras no teníamos fútbol ni basquetbol, teníamos las formativas y artística separadas. De aquello a lo que hay hoy hubieron varios cambios que tuvieron que ver con aggiornarse, cambiar una educación que no venía a cuento. Con muchas cosas positivas pero también hubo como una reflexión de los contenidos en términos generales del instituto, donde el peso fue cambiando a que se lo doy, a qué contenido priorizo dentro del ISEF, eso es lo que veo desde mi lugar, desde el área de deporte. Esta área tuvo algunas pérdidas, los deportes eran lo central, es más cuando yo entré tenía que dar un examen que era un polideportivo, por eso fue cambiando y ahora el sistema es otro, no se si peor o mejor, pero para mi es mejor, libera mucha gente que en aquella época era impensable que entrara. El mundo cambió, y el instituto necesariamente tenía que cambiar, y cambiar

muchísimo el instituto. El tema es desde donde te paras en esos cambios, y que de ese cambio te toca y como lo podes llegar a entender, entonces yo no construí esos cambios, no fui parte de esos, puedo hablar de lo que le paso a la natación, de tener un peso de una materia importante en algún momento de la carrera, con dos años, con una carga importante, a ser un años y luego un semestre. eso como que la materia fue mutando y quedando en un espacio mucho más reducido de lo que era cuando yo cursé esta materia.

Entrevistador: Vos que lo viviste como estudiante y docente. ¿Cómo viviste la semestralización en cuanto al aprendizaje?

Entrevistado 1: Ahí hubo otro cambio significativo que afectó a la materia. Esto era que en el ingreso tenía natación, era una de las patas. Al sacar el examen de ingreso de natación, entra gente que sabe nadar muy bien, gente más o menos y gente que no sabe nada. Si vos vas a dar un curso con gente que sabe nadar, por lo menos adaptado al medio acuático, que no tiene miedo, que se desplaza por sus propios medios, está familiarizado con el medio acuático, un semestre está bien, te da, porque vos al menos por mi experiencia, logramos acomodar los contenidos en un semestre. Ahora cuando vos agarras a una persona que no sabe, su primer contacto con agua es en isef, ahora esta persona se pierde, se pierde en el grupo porque vos no podes darle atención a esa persona, podes si indicarle una cosa, pero tu contenido no es enseñarle a nadar a esa persona ni que se adapte al agua, el isef no es como en la acj que le decis que venga al libre a aprender, en isef tenes el horario de convenio de clase. La persona busca por sus propios medios cómo hacer esa adaptación al medio acuático, o va quedando atrás, su participación no va a ser la misma. Entonces ahí queda muy desparejo en cuanto las posibilidades, queda una inequidad en el grupo. Está el que anda volando, preguntas y tiene ideas, y está el que no tiene ni idea, es la primera vez que está en el agua. Entonces el

semestre se le complica a esa persona. Si vos entras con ciertos conocimientos bueno, el semestre yo veo que con los contenidos que tiene la materia, en mi experiencia, se pudieron acomodar en el semestre pero la calidad de decir bueno, tengo un año, voy haciendo todo el seguimiento, porque por mas que tengas la misma cantidad de horas, si un alumno falta un día falta dos clases, en cambio si vos tenes 3 hs semanales falta una clase, flato una hora y media, entonces por más que se mantenga el porcentaje de hora y de faltas, no es lo mismo cuando llevas a la práctica estas cuestiones de decir bueno, ordeno los contenidos, me da el tiempo, si lo hacía en un año, lo hacía en un semestre. Pero el tiempo que los alumnos van asimilando y madurando los conocimientos no son los mismos. Si te enganchaste con la materia y te gusta la natación genial, y si tenes algunas carencias, tenes que meterle pata, tenes que apurar ese proceso, en un año eso es mucho más llevadero, esa es mi opinión. La dificultad fue en todos estos años, fue sacar esos contenidos de las habilidades acuáticas, toda la adaptación al medio, es una debilidad que tiene el programa de iseF. Y por otro lado que la gente que entra sin saber nadar la va remando de atrás, mucho más difícil que se ponga a tiro con los contenidos. Que entendemos que tiene que saber el alumno de Educación Física. yo creo que el saber enseñar, las progresiones, entender las técnicas, y los contenidos. Pero cuando vos vivís un deporte y el deporte pasa por tu cuerpo aunque no sepas a nivel profesional un deporte, vos lo vas a comprender mejor. Yo no te digo que seas profesional de fútbol para ser profe, pero si tener la experiencia cuando estás en el agua, que pasa en hándbol cuando tiro con salto, que sensación pasa cuando acierto o cuando erro, esas experiencias para mi contribuyen a comprender el deporte y comprender la técnica y las progresiones que vas a enseñar. Ayuda a entender a los ejercicios, en esa etapa de enseñanza de la habilidad porque el como empujo, si no se donde tengo la cara como voy a saber como voy a estar empujando. Primero tengo que tener algo básico, lo puedo entender desde la teórica? yo creo que sí, porque en la universidad están todos aptos para entender, pero creo que es más fácil, no digo

que no sea posible, es más fácil entender el deporte cuando lo vivencie, me tire al agua sin miedo para entender las siguientes técnicas y comprendí cómo hacerlas, esa es mi concepción. Entonces me parece que la natación presenta esa dificultad, que no se si la presenta otro deporte, porque tal vez lanzar y recibir, en la escuela ahora que tenemos la universalización de la Educación Física, en la escuela alguna vez lanzaste y recibiste. Ahora es como si vos fueras a enseñar atletismo a una persona que no sabe correr, que está aprendiendo a caminar, es muy exagerado pero que se relaciona a eso. Entonces es la dificultad mayor que veo.

Otra cosa que pasaba era que natación no tenía previas, natación estaba en 3ro y vos podías entrar y hacerla, si había cupos, te podías anotar. Entonces a veces el orden de la materia no condice. Cuando yo tenía mis alumnos de isef que tenían 3ro en la materia, capaz que para el campo laboral están muy tarde porque todos venían trabajando hace tiempo, pero para lo que era la materia era un golazo, porque intelectualmente habían comprendido lo que era el instituto, todos estudiaban, todos pensaban terminar la carrera, entonces el nivel académico, y la dedicación era muy buena. Cuando se liberó ya veías que habían alguno que recién entendían el instituto, recién empiezan y van viendo de qué va esto, y los que estaban en 3ro ya andaban volando. Ya entendieron cómo estudiar, que hacer para que te vaya bien. Si bien pienso que está bueno que haya una movilidad, que los estudiantes puedan, un estudiante que está en 3ro pero me quedo una materia, me puedo anotar a otra y voy adelantando la carrera, eso lo entiendo y hasta me parece que está bien.

Entrevistador: Te voy a hacer 3 preguntas que no son separadas sino que están relacionadas, en cuanto al qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de la natación

Entrevistado 1: Bueno el que tiene que ver con los contenidos del programa, yo como te adelante siempre hacia la introducción de las habilidades acuáticas, aunque no estuviera en el programa. Y siempre eran las técnicas de los estilos, las entradas, las vueltas y las salidas. Las técnicas enseñaba, las progresiones de enseñanza, la observación y corrección de errores. Y vinculado a eso, las diferentes metodologías, métodos deductivos, inductivos, estilos de enseñanza. Y eso vinculado a las prácticas de enseñanza, como la llevábamos adelante. Luego en las partes prácticas, como las clases eran largas, y como te decía que había diferentes niveles, les dejaba un ratito a los alumnos que nadaran, para que vivieran esa experiencia, que se emparejan, para ir interiorizarlos más lo que era la natación. Luego aborda netamente los contenidos, las observaciones, la correcciones, y al final de la clase había un puesta metodológica por parte de ellos, de algún contenido que se enseñaba. Esta es una estructura general, a veces algo de esto no podía estar, pero en general estas instancias estaban. Una parte de corrección de estilo, otra parte los estilos, progresiones y corrección, y otra parte llevar a práctica un ejercicio trabajado en clase, o sino uno adentro y otro afuera del agua y corregirse los errores. Y bueno, los métodos, que pasa con la natación, es muy asignación de tareas, entonces en algún momento del año meter alguna otra cosa e intentar, porque después en el año estas corriendo con los contenidos, pero no está en el programa pero meter algo con juegos para que visualice que no es solo asignación de tareas la natación, mediante descubrimiento guiado, resolución de problemas. Una cosa que yo siempre le decía a los alumnos, es la clase, la foto de la clase que nosotros le damos ustedes, no es lo que van a poder dar mañana en el campo profesional, porque lo que damos en clase está pensada para al isef, con progresiones particulares, y no para una clase real para una práctica.

Entrevistador: ¿Cómo era la evaluación?

Entrevistado 1: Teníamos dos instancias si o si por lo menos. en la que también la evaluaciones cambiaron, en una epoc se valoraba lo práctica, después se dejó de valorar lo práctico en cuanto al nado, alguna época se tomaba como una prueba, no de ser nadador, pero sí de que vos me mostraras que tenías cierto dominio en el medio acuático. Que podías nadar, y si un guris te salta arriba no ibas a entrar en pánico, que tengas resuelto algunas de esas cuestiones. Después eso fue quedando relegado a segundo plano, a mi igual me gustaba, era una prueba que yo no me acuerdo que la tomé hasta el final no me acuerdo, si la segui tomando. Eso quedó medio de lado, a mi me gustaba tomar eso, porque yo entiendo que la natación tiene que dominar algunos conceptos, que tienen que ver con esto, el poder meterme en el agua, disfrutar con mis alumnos, jugar con ellos y no pasar mal. Después la evaluación teórica tenía que ver con el desarrollo de los contenidos. Algunos contenidos prácticos, algunos ejercicios para desarrollar algunos contenidos, como le enseñaría al niño tal cosa en situación, en contexto. También como describe la parte técnica, como la redacta, al principio lo redactaba, luego un verdadero y falso. También como pondría en práctica los contenidos, todos los contenidos que nosotros dabamos en clase, como las secuencias en su práctica profesional. Después hacíamos corrección de errores, con planillas y entre compañeros. Después eso lo hacíamos pero con video, y observar cuales eran los errores. Saber aplicar los ejercicios, si yo hago un ejercicios, ¿para qué sirve? Para qué sirve lo que estoy aplicando o como lo puedo llevar a mi campo profesional los ejercicios que están en los libros? Los verdaderos contenidos son para que me sirve o cómo aplicar los contenidos, y como enfrento una clase con niños o adultos, yo puedo tener herramientas para desarrollar la natación.

Volviendo al para qué, que el estudiante tenga las herramientas básicas para llevar a cabo la enseñanza de la natación. (En qué contexto, ámbito? Entrevistador) Desde nuestra postura siempre hablamos de la enseñanza, enseñanza en la escuela, en el club, hablamos de algunos

contenidos que tiene que ver con la corrección de errores y perfeccionamiento de estilos, nunca llegamos al entrenamiento. Ahí depende del alumno de seguir estudiando, de hacer una tecnicatura, o de tomar contenidos de entrenamiento y de natación y jugar con eso. Los conocimientos capaz que los tiene, alguna vez vió las dos cosas. Pero claro, la materia natación como yo la daba iba hasta al perfeccionamiento de los estilos, no iba más allá.

Entrevistador: Nunca pensaste en cómo se enseñaba la natación en el ISEF, nunca estuvo pensada para formar a nadadores?

Entrevistado 1: No no, en alguna época bueno, en mi época de estudiante la valoración era con tiempos. Yo para salvar tenía que hacer tanto tiempo en 100 mts crol, tanto tiempo en 50 en espalda y pecho y 25 mariposo, y tenía que llegar a ese tiempo para salvar la materia, y si no llegaba no salvaba. Por suerte eso quedó atrás, pero después cuando ibas a las clases, las clases no eran de entrenamiento para, eran clases de enseñanza, porque nuestra formación tiene que ver por lo menos con la enseñanza, por lo menos en el profesorado, y luego en la licenciatura. Enfocado mucho más a lo educativo, sin lugar a dudas, y no al rendimiento. Bueno, yo también trato de buscar el énfasis en dónde está lo lúdico, el juego en la clase de la natación.

Entrevistador: ¿Cómo notás el perfil de egreso del licenciado del ISEF, en general, y en la natación en particular?

Entrevistado 1: Yo lo que te puedo hablar es lo que yo conozco, yo como te decía, hasta junio fui jefe de departamento de Educación Física de acj centro, y mi tarea era contratar al personal de profe, con entrevistas. Entonces, ¿qué era lo que yo veía? La diferencia es que los

que venían de un instituto privado y otro público, Uno venía con todo la dimensión de la universidad de la república, y otro privado, con el cuidado de las prácticas, con una mirada de buscar como el alumno que sale de la acj tenga las cosas muy seguras. En el campo laboral hay profes buenos en todos lados, yo no veo un perfil diferente, lo que cambió lo que creo que fue fue nuestra profesión. Y no se que pasa en ISEF, pero acá si (iuacj) hay una impronta de un grupo de alumnos que van pensando en la enseñanza, pero hay muchos que salen con cabeza de gestión, en poner su propio negocio, buscar su nicho en el mercado y cómo llevar la profesión en lo que son entrenamiento personalizados, eso fue lo que cambio, pero no se si tiene que ser con ISEF o IUACJ sino con la profesión.

El perfil de egreso del ISEF está pensado para trabajar en el sistema educativo, para escuela, liceo. Por lo que veo en las entrevistas, lo que cuentan los profes a la acj buscando trabajo, en términos generales no puedo hablar del perfil de egreso de isef, aunque es mucho más versátil de lo que era años atrás. Lo que no queda claro todavía porque aún no se ha desarrollado a nivel de la universidad, estas 3 áreas de la Udelar, (investigador, enseñanza y extensión) no he visto que salgan investigadores, aunque se que está cambiando un poco la cosa. Incluso el perfil de entrenadores se ha diversificado.

Entrevistador: Gracias por su tiempo.

4.2 Entrevista a Entrevistado 2

Entrevistador: Bien, ahora sí entrando más específicamente a lo que tiene que ver con los programas, ¿vos estuviste en la construcción del de hándbol? Me imagino que del plan 2004.

Entrevistado 2: Estuvimos sí.

Entrevistador: ¿Recordas más o menos quiénes estaban, pero más que nada, qué discusiones habían, que se quería cambiar?

Entrevistado 2: Eh, supongo yo que tenía que estar a Adriana Suguru, que era la que venía dictando la materia desde el 84, que fue la que ingresó acá gracias a nuestra generación que pedimos por favor que esa materia esté. Pasó a ser el curricular y estaríamos todos los compañeros que en ese momento dictábamos. Cecilia Ruegger estaría, estaría Mariana Sarni, no recuerdo bien, pero ahora que me decís en el diseño del plan, otra experiencia que tuve fue el diseño de los planes en la UTU de lo que se llama FPB deportes y MT deportes. En eso sí, tuve más injerencia porque era yo era uno de los encargados junto con Paola dogliotti y luego María Rosa, que en forma conjunta diseñamos el plan con docentes de la UTU.

Entrevistador: Bien, perfecto, entonces del plan 2004 muchos recuerdos no tenes y del plan 2017 que fue hace relativamente menos?.

Entrevistado 2: Del 2017 menos, pero lo que sí había es que había más participación de otros profes que que le daban lo multidisciplinario de lo que quería hacer este nuevo plan, entonces este se acotaba mucho, no diría que se limitaba, sino que por el tema de tiempos y de lo que tenía que entrar en el semestre, no se podía abarcar mucho más de las cosas más específicas para poder desarrollarlo en plan.

Entrevistador: Algo que cambió bastante de los planes más antiguos a los de ahora fue la semestralización. ¿Cómo lo viviste?

Entrevistado 2: Muy movilizador, muy limitante en unas cuantas cosas, cómo era la práctica del alumnado y la puesta en práctica por parte de ellos. Era más que nada tirar líneas, contenidos, recibirlos y no sé si daba tiempo para poder procesarlos. No, no había como en los años anteriores una apropiación de los saberes más fuerte.

Entrevistador: Por más que la carga horaria capaz que era la misma, tenían más tiempo durante 1 año de poder asimilar, practicar por fuera, tener más tiempo, 8 o 9 meses, en cambio, un semestre tiene cuatro.

Entrevistado 2: Quedaba muy apretados en los tiempos, pero bueno, esto era lo que había que acordar y había que acomodarse. Y creo que se logró

Entrevistador: Ahora sí, vamos a entrar a lo más específico sobre las prácticas de enseñanza. Son 3 preguntas que no son separadas, sino que van de la mano, todas están relacionadas en cuanto a la enseñanza del hándbol. En cuanto a ¿Qué enseñabas? ¿Cómo lo enseñabas? y para qué enseñabas hándbol en el plan 2004?

Entrevistado 2: Independientemente de la generación o del plan, lo que se trataba de hacer con el balonmano era tratar de acercar un medio con el cual vos podías lograr apropiación de determinados saberes. Que el medio fuera fundamentalmente el juego.

Que sea a través de esa tarea que se lograra ese saber necesario para la práctica del deporte. En primera instancia, comprensión del juego, de las reglas, pero inmediatamente de esa comprensión poder trasladarlo al resto de los posibles alumnos.

Prácticamente poder inmediatamente hacerse cargo de cualquier instancia deportiva a través de lo que se implantaba en las clases.

Entrevistador: ¿O sea, vos pensás que la formación que te daba el Instituto en cuanto a hándbol te habilitaba a trabajar en cualquier ámbito de desarrollo, por ejemplo, en la escuela, en un club o hasta en una plaza?

Entrevistado 2: Sí. La formación si bien era la lo básico era, era lo necesario para poder implementar que el que se ampliara el aprendizaje motor de este deporte porque era y sosteníamos que era el más sencillo de practicar porque no necesitaba mucha infraestructura más que dos mochilas para el arco y una línea. Y la utilización de la mano, mucho más sencillo que la que con el pie, por ejemplo, entonces sosteníamos que era de fácil acceso y fácil implementación, entonces podías trabajar en los elementos básicos de cualquier deporte, pero en el balonmano, con con alguna tarea más específica.

Entrevistador: ¿Y te acordás cómo enseñabas vos en tus prácticas, cómo eran tus tus formas de enseñar, qué metodologías utilizabas?

Entrevistado 2: Fundamentalmente era asignación de tareas pero que esas tareas fueran generando desafíos que el propio alumno intentaba resolver, no que nosotros le dijéramos. Si bien sabemos que la forma de resolución va a ir encaminada hacia lo que específicamente necesitamos. Desafíos o inconvenientes que sabía yo que eso iba a generar una respuesta que requería para ese momento.

Lo que queríamos es que esa ignorancia del resultado de la respuesta que uno quería generara en él el desafío, que no estuviera todo marcado, sino que cada uno iba a tratar a dar respuesta

y va a generar opciones muy válidas, y eso hizo que muchas veces cualquiera de las propuestas fueran muy ricas, porque no nos quedamos con la idea nuestra. Cada uno es distinto y por lo tanto había propuestas diferentes.

Entrevistador: Y te acordás, dentro y guiado por el programa, qué cosas enseñaban en hándbol?

Entrevistado 2: Los necesarios y que cualquier docente se hace cargo de un grupo hace un primer sondeo, cómo pasaban, como se desplazaban y se movían, y cómo conducían el balón hasta el otro arco. Porque el objetivo era llegar al otro arco, y como puedo llegar? corriendo, con la pelota o con pase? Entonces con esos elementos básicos trabajabamos la mejora del pase, la conducción, la búsqueda de espacios, y recorridos. Para después entrar en la segunda parte en la parte estratégica. Y también el lanzamiento. Ahí te daba la posibilidad de pensar en puestos específicos, donde se tienen que ubicar, etc. Por ahí era la manera de lograrlo.

Entrevistador: Enseñaban puestos específicos?

Entrevistado 2: Más que puestos específicos, era como me organizo el juego para que sea más efectivo, y que eso te generaba aspectos básicos que hoy se utilizan tales como la densidad, la amplitud y la profundidad. Por eso te decía que eran elementos básicos pero que se trasladan a otros deportes.

Similar a lo que ahora sucede en deportes colectivos 1. Lo que me da cierto descanso en que están las bases para otros deportes. Y de ahí viene el pensar en otras clasificaciones, como el voley, el tenis.

Entrevistador: Vos como docente, con qué intencionalidad enseñabas hándbol? Para formar futuros docentes, formar deportistas, formas académicos que investiguen... Cuál pensás que fue el mayor interés tuyo a la hora de enseñar?

Entrevistado 2: En el caso mío era que conocieran el deporte y que pudieran utilizarlo como una herramienta de vínculo social con los niños. Y lo que es el conjunto de lo que es el aspecto de lo sociomotor, como era de fácil acceso y que fácilmente puedas manejar con las manos la pelota, era accesible a todos. Entonces a vos, a través de eso, estaban los componentes de la educación, el respeto, la solidaridad, el juego colectivo, era lo que más buscaba. En ISEF no se buscaba generar grandes jugadores o nada de eso.

Entrevistador: Para vos qué grado de influencia tuvo o tiene el campo profesional a la hora de marcar la cancha de qué es lo que se enseña en el ISEF. tiene influencia o como lo ves?

Entrevistado 2: Durante el tiempo que estuve acá, siempre se tuvo en cuenta lo que pasaba afuera para implementar la enseñanza, siempre, ahora no se. Pero hasta el último año que estuve siempre se tuvo en cuenta. No solo la rama deportiva, sino toda la rama profesional, Y se trataba de implementar, si se lograba o no no se. Yo creo que en el entorno se dice, es claro, hay mucha más investigación, mucha fundamentación teórica que épocas de profes los licenciados, en detrimento capaz lo que es la práctica, es lo que veo yo. El ISEF estuvo permeable al campo profesional, y viceversa. A pesar que los que no participan en el isef manifiestan lo contrario. Dicen que somos muy teóricos y nada prácticos. Pero eso no dice nada, puedo ser muy bueno académicamente y buen docente.

Entrevistador: Pensando en las prácticas de enseñanza del hándbol, cual es el ámbito de desarrollo que más se enfocaban tus prácticas (educativo, recreativo, rendimiento...)?

Entrevistado 2: No, rendimiento no, muy lejos, si educativo, si deportivo de práctica deportiva. Nos quedó claro desde un inicio que el ISEF era promover la práctica deportiva. Con la formación del instituto no te da para agarrar un plantel, tenes que agarrar por fuera otras experiencias. Nosotros fomentabamos el educativo, recreativo a nivel escolar, escuelita deportiva, nivel liceal, hasta ahí llegamos, pero profesional no.

Entrevistador: Cómo evaluaban al hándbol en el plan 2004?

Entrevistado 2: La evaluación era espectacular para mí. Porque permitia varios ítems, uno era la apropiación del saber tanto teórico como práctico en la ejecución, evaluación del reglamento pero que siempre fue desarrollado de forma conjunta, nunca fue algo impuesto, y decíamos, se hace eso y punto, no, a veces modificamos a lo que se estaba dando en ese grupo y en ese momento participaba. Creo que esa es la mejor experiencia. Nosotros teníamos una idea de probar una cosa, y la preparabamos de forma conjunta, y no había forma de no pasar la prueba, a no se que no la preparabas, pero con un mínimo de preparación salvabas. Pero la exoneración ahí era otro tema, porque los requisitos eran discutibles.

Entrevistador: Cómo estudiante tuve prueba de reglamento, ejecución y metodológica. ¿Había una prueba teórica conceptual?

Entrevistado 2: Había prueba de reglamento, donde buscaba saber si el estudiante tenía los elementos básicos para la conducción de un partido, qué y cómo cobrar, a nivel básico, escuela.

Entrevistador: ¿Es importante para ser docente de hándbol poder arbitrar bien un partido?

Entrevistado 2: Y si, para ser docente de cualquier deporte necesitas saber las reglas, si no no tiene sentido lo que estás aplicando. Si te llevo al voley y haces llevada, tocas la red, no tiene sentido. Y aparte para poder tener control. La base es jugar, jugar de forma libre y luego de forma debida con el reglamento, y bueno, ese juego con reglamento tiene ciertas características que tenes que hacerlas cumplir, sino no es el juego que quieres. Esa es la primer instancia, vos tenés que saber si pisa si no pisa, si camina. Aparte claro, si yo estoy en la etapa de enseñanza en un ámbito en donde no hay mucha exigencia capaz que el caminar lo dejas pasar, el doble dribling lo dejas pasar porque están en momento de aprendizaje. Pero en otros lados tenes cierta exigencia mínima para poder cobrarlo y jugarlo. Porque por más me digas que sabes que está haciendo doble dribling, implica que sabes cómo tenes que conducir la pelota. Por ahí va la parte del reglamento. Pero si vos salís de ese ámbito educativo, recreativo, implica que vos tenes que saber un poco más. Y en ese caso tenes que hacer curso de juez de federación. Y meterte en un ámbito que puedas desarrollar. Y a muchos les sirvió para el desarrollo de la carrera. Y después te permitía hacerte tus pesitos.

La evaluación de reglamento se hacía escrita, porque tenias que tener un mínimo de preguntas, pero también se hacía en la clase, al día a día. A hacer de juez con tus compañeros.

También había un prueba de ejecución, que buscábamos la apropiación de ese saber que habíamos dando como contenido, como lanzamiento o el pase, como vos lo podrías lograr en

un tiempo prolongado, porque era una de las últimas evaluaciones que se hacían durante el año. Dejábamos que ese proceso se produjera, para que el mismo juego que hacemos día a día lo pudieran apropiar. Y te remarco que clase a clase se jugaba, siempre se jugaba, no admitimos que solo fuera teórico o práctico y no poder llevarlo a cabo con el juego, era lo básico que manejaba el balonmano en sus inicios, y la que lo inició fue adriana Suburú y lo hacíamos de esa manera.

Después estaba la otra evaluación era llevar a cabo la clase de parte de los estudiantes, un contenido, el que saliera sorteado. Ya está, porque el campo de la ed física es eso, yo tengo que dar una clase, como hago para poder dar esa clase y de qué manera puedo implementar

Entrevistador: Qué valoraban, la creatividad, como se paraban, qué?

Entrevistado 2: Varias cosas, cumplir con el contenido del paso, la creatividad de cómo lo lograban y como te parabas frente a la clase. Si bien no es solo del balonmano como te paras en la clase, es lo que hay que tratar de prepararte para algo que vas a hacer toda la vida. Era una excusa para poder decirte, mira esto lo presentaron de esta manera, aca faltó esto, no te viste la corrección. De esa manera teníamos un panorama para decir, bueno, si podes llevar la clase que tenes enfrente y poder hacer esto.

Entrevistador: ¿Algún aporte que quieras hacer, algo que te haya faltado?

Entrevistado 2: Vos sabes que mi mayor debe es que una vez que me jubilé me di cuenta de cómo enseñar. Yo tengo algo de qué hablar, lo presento, pero después me nutro de lo que dicen ellos, o de lo que ellos saben o no saben. Porque es lo que necesita el alumno cuando

vos entras en la clase, no de lo que vos quieres hablar, sino de lo que ellos quieren saber de lo que vos sabes para dar clase. Lo que ellos necesitan, me di cuenta cuando me fui. Eso

Entrevistador: Muchas gracias

4.3 Entrevista a Entrevistado 3

Entrevistador: Bien de bien. Después, capaz que adentrándonos un poquito más en esto de los programas y eso, preguntarte si estuviste en la en la construcción capaz que del Plan 2004, o sino también del 2017.

Entrevistado 3: En el 2004 no estuve y en el 2017 sí.

Entrevistador: Entonces capaz que dentro de este plan 2017, cómo fue ese...esas discusiones, ese proceso de construcción, qué intereses tanto académicos había para decir esto se mantiene, esto se cambia. Qué intereses también políticos de alguna forma. Cómo lo viviste, esa construcción.

Entrevistado 3: La construcción fue colectiva entre los docentes que estábamos vinculados en ese momento a las unidades curriculares. La mía era deporte colectivo dos y hándbol, las dos. Colectiva en términos de... de discusiones con el compañero cercano con el que trabajaba... daba clases de hándbol, o la compañera que eran Andrea y Victoria, y colectiva porque teníamos reuniones a nivel nacional. O sea, hacíamos curricular...

Entrevistador: De Montevideo me dijiste que estabas vos, Andrea y Victoria.

Entrevistado 3: Y Juan Cardozo.

Entrevistador: Y Juan.

Entrevistado 3: Entonces en ese sentido... se logra tener insumos de todos los sectores para tener un plan unificado. Las visiones... y también se acercaba a Ana y Mariana, que fueron las que rotaron, como...

Entrevistador: Como referentes.

Entrevistado 3: Como referentes, como grado 3 como... y por acercamiento a la unidad curricular, y por el vínculo que hay entre la unidad curricular y los núcleos de enseñanza. Entonces como existe un vínculo... un tanto discutible, de cuán cerrado tiene que ser esta materia... responde solamente a este núcleo. A pesar de que aparentemente no es cerrado, porque está como asignado, pero es como... es abierto o tiene como esa...

Entrevistador: Intención de estar abierto.

Entrevistado 3: Sí. De hecho, yo que soy docente del núcleo deporte y rendimiento, estoy, por ahora estoy habilitado a dar hándbol. Me parece que está... me parece que está bien que...

Entrevistador: Alguien que sabe de hándbol, dé hándbol.

Entrevistado 3: Más allá de que sepa de hándbol, es también hay algunas cuestiones de... cuando vos enseñás el deporte sabés que va a tener cuatro ámbitos, desde los 70 ya, Cazorla y después 00:17:42, yo lo conocí por Antón. Hay cuatro ámbitos de expresión del deporte. O sea, el deporte lo ves expresado en cuatro ámbitos, educativo, recreativo, de competencia y de salud. Los colectivos tienen esa pata de salud que es difícil verla, porque yo te digo, natación, que es la otra materia que tenés, es fácil, ha claro el médico te mandan a dar.

Entrevistador: Claro, si tenés un problema de espalda.

Entrevistado 3: Entonces es bien fácil asociar el ámbito. Porque decís... pero el colectivo es más difícil de ver, pero en realidad a mí me... ahora que tengo un... yo no lo tengo, pero salgo de entrenar y entra un grupo de mamis hándbol, claro, yo la jodo a las maestras o las

madres que conozco, por años llevando a los chicos, con un niño de cuatro y decís, qué venís a hacer acá, si vos... nunca agarraste una pelota, apenas agarrás una olla. Ah, no, no. primero se ríen, pero con la que después tenés un intercambio un poco más así, ¿no? de que responden bien a la ironía, no, no sabés lo que me libera la mente venir dos veces por semana acá.

Entrevistador: Se desestresan. Salen de estar encerrada en la casa.

Entrevistado 3: Entonces eso es la... qué es, es salud o es recreativo y ta, según yo... por lo por lo que lo dijo, no sabés lo bien que me viene, siento que es más salud mental que... que la parte recreativa. Porque en realidad el mami hándbol es recreativo, a pesar de que tiene una pata competitiva. Porque hay madres que dejaron de ir porque el campeonato no era bueno.

Entrevistador: Hay una parte de rendimiento ahí.

Entrevistado 3: Entonces, teniendo en cuenta eso, de que hay como una expresión grande, no es... no es que solamente se enseña hándbol en el sistema educativo o solamente... podés enseñar hándbol si estás vinculado a una... a un núcleo que sobre todo investiga el sistema educativo.

Entrevistador: Y este plan 2017 vos que capaz que estuviste en la construcción, ¿a qué ámbito de desarrollo está más enfocado? Esto que vos hablabas de estos cuatro ámbitos, o sea, al recreativo, a la salud, vos que lo viste adentro, ¿a qué se enfoca más? O a lo educativo...

Entrevistado 3: Mirá el... la materia... el plan en general, tiene por un cúmulo de horas y si... en general, si mirás la malla curricular, o mirás las 00:20:08 y las... y hacés como la asociación... si lo miras en frío, así decí, pero esto no, no tiene como para un lugar. Porque si vos no mirás, disociado de los núcleos. Si solo mirás esto y no mirás los núcleos, es un plan global que puede atender a todo y capaz que el rendimiento, entendés rendimiento solamente como las capacidades condicionales, que es como la visión bastante tradicional. De hecho, el

núcleo de deporte y rendimiento tiene sus unidades asociadas a la biología, no al rendimiento, a la biología. Porque que el niño juegue más o mejor, mejor o peor al hándbol, que se le caigan más o menos pelotas es... no importa si está en la escuela o en un club, o en una ONG, o en un ámbito federativo. Si se le caen más o menos pelotas, se hacen más o menos goles, es una cuestión de cómo rinde, no rendimiento de...

Entrevistador: De alto nivel.

Entrevistado 3: De alto nivel. Es que... para qué le vas a enseñar hándbol, por qué le quieres enseñar hándbol, o basquetbol, o... para que se le caiga la pelota o lo que querés es que se vincule con un balón y que no se le caiga y le ponés nombre voleibol, porque le pones unas reglas similares a las del voleibol. Entonces no... el alumno en ese sector está rindiendo, así como lo... ahora que se evalúa por competencias, pero es... se evalúa. ¿Y vos qué le vas a evaluar? Es competentes porque se desenvuelve con fluidez en los deportes colectivos con balón que vos estás dando. O sea, está rindiendo. Vos lo que evaluás es su rendimiento. Entonces mirás el plan disociado y... es un... abarca muchas cosas, porque tenés mucho deportes, el tema es que cuando el docente da la clase, es el que determina más el perfil. Y el... el plan, el programa de la unidad curricular. El programa de la unidad curricular, hándbol y deportes colectivos dos, no tiene un perfil exclusivo sobre 00:22:11. De hecho, dice que está... que te presenta para todos. Lo que sí hace una diferencia entre deportes colectivos dos, abarca contenido, como es transversal, abarca contenido para alguien que cuando salga, evidentemente si vos salís del ISEF, no tenés por qué estar preparado para trabajar con un equipo sub 18, pero sí con mami hándbol. O sí con un hándbol en la escuela o en un colegio...

Entrevistador: Recreativo o extracurricular.

Entrevistado 3: Sí, pero el extracurricular... el extracurricular se lleva a jugar los fines de semana contra yo que sé, no, yo las mías porque por concepción... juegan... sin puesto fijo. Pero ya van 2 sábados que jugamos contra equipos que tienen puestos. Entonces... y ganamos y perdemos. Generalmente perdemos, porque la calidad de la generación. Pero 00:23:04 bo, Tití, qué es armadora.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado 3: Entonces el docente del otro lado, que tiene una intención, pero no es porque sea que quiera ganar, es porque.... no quiere ganar, porque no hay conteo de goles, pero los gurises saben quién gana o quién perdió. Pero claro, desarrolla una forma de juego, que yo no la desarrollo por una cuestión de espacio. Si tuviera una cancha de 40 por 20, capaz que le pongo puestos, pero jugamos en una cancha de voleibol. Después vamos a jugar en una cancha grande. Pero el contenido de técnico táctico que se da en deportes colectivos dos, te da herramientas para que puedas en ese nivel desenvolverte bien. El contenido hándbol ya te da herramientas para que manejes un equipo de mami hándbol que quiere competir en ADIC. Porque cuando vas a competir en ADIC, con mami hándbol tenés que tener una noción de sistema de juegos y algunos elementos de 2 contra 2, porque ya el nivel te lo exige, pero es mami hándbol, no es alto rendimiento. Y la profesora está pagada por el Colegio, o sea, que cuando ella vaya a pedir su jubilación, es sistema educativo.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 3: No, o sea, es como que... por eso es que yo digo que en la unidad curricular... cuando ves la... el programa y lo ves asociado a los núcleos después, por eso la interna de nosotros que trabajamos ahí. Si ves la asociación capaz que hay por asociación de núcleos y por lo que investiga cada núcleo, núcleo de enseñanza, en realidad está sobre todo

focalizado en el sistema educativo, analizado en lo que sucede en el sistema educativo. Entonces, si hacés esa asociación decís, ah, bueno, dejá...

Entrevistador: El hándbol debería estar también en el sistema educativo.

Entrevistado 3: Entonces, claro, entonces las... o sea el docente, tiene que estar ahí y todo lo... Y teóricamente, entonces decís bueno, entonces si esto es tan así, lo que yo le tengo que enseñar a los futuros docentes de hándbol, capaz que es solamente pasar, recibir y tirar.

Entrevistador: Que eso es, a mí me pasa, que eso no sé si es hándbol o es como manipulación... Porque capaz que el hándbol es mucho más que técnicas, es como táctica, tiene sistema de juegos, es con mucho más complejo.

Entrevistado 3: Pero hay subís... pero no... en las escuelas no precisás saber sistemas.

Entrevistador: No, capaz que no. Pero...

Entrevistado 3: Capaz que es muy lejos. El tema es que... todos los... las adaptaciones de los deportes colectivos que yo conozco, en términos de qué voy a enseñar en tal edad o qué voy a enseñar en tal lugar, técnico táctico, devienen de lo que sucede en el deporte de alto rendimiento. O sea, en el hándbol... se saca de arco con velocidad porque... el hándbol es muy rápido y porque ahora con una cambio de ahora, de hace no mucho...

Entrevistador: Cambio de reglas.

Entrevistado 3: Un cambio de regla, vos venís, tirás la pelota al centro, normalmente había que esperar que los jugadores se posicionaran cada uno en su mitad, y ahora sacás del medio y el último cambio que hay es que en realidad tenés que pisar el centro para sacar, o sea, tiene que haber un jugador pisando el centro para sacar, pero claro, tirabas la pelota para el que está pisando el centro y 00:26:29 jugar. Ahora como esto es como... era como... le daba un freno,

ahora hay un círculo, entonces cualquier jugador que corriendo reciba, el juez está obligado a darle el saque. Entonces aumenta la velocidad.

Entrevistador: Claro, lo hace más... sí, sí, más intenso.

Entrevistado 3: Entonces... vos qué vas a enseñar en la escuela, que vaya a sacar del medio, como en el futuro y que se paren todos 00:26:54.

Entrevistador: No, claro.

Entrevistado 3: O sea, podés enseñarlo, está bien, yo no estoy diciendo que está mal. Podés enseñarlo que vayan, que se paren en el medio, que se miren. Pero después si tomás el tiempo de juegos, en realidad tenés que decirlo... Porque yo a veces pongo ejemplo, podés enseñar que 2 más 2... Y bueno te... es cuatro, te equivocaste, dijiste 5, te equivocaste, acordate que es cuatro. Y en el... y acá lo mismo, y si acá podés venir y no sacar, pararte y todo lo demás, pero alguno de la escuela va a ir a un club afuera...

Entrevistador: Y va decir, acá es diferente.

Entrevistado 3: Claro, así que esto es otra cosa. Entonces yo creo que es otra cosa, pero cuán diferente es y qué es lo que se decide enseñar, técnico táctica, hablando, desde el punto de vista técnico táctico. Porque claro que hay otras cosas que atraviesan el deporte dentro de la escuela y dentro de un club, que los hacen diferentes. A veces en lo técnico táctico, a veces en intenciones actitudinales, ¿no? Están... eso me hace diferenciar 3 ambientes, aula práctica y entrenamiento. Aula le llamo a la... o la clase es... el que el niño está obligado a ir y no le queda otra. Voy. Inclusive en el colegio nos pasa, el que está obligado a ir porque el padre lo manda a la clase extracurricular de hándbol.

Entrevistador: Sí, para no dejarlo solo en la casa, ta, andá para allá.

Entrevistado 3: Está obligado. Entonces ese ese niño está obligado, está mal.

Entrevistador: Sí, es la realidad de muchos niños.

Entrevistado 3: No, nos pasa que están mal. Claro, en esa, en voleibol, en fútbol, en básquetbol.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado 3: Gimnasia. Yo digo los deportes colectivos porque mi colegio tiene sobre... extracurricular deportes colectivos. No tiene individuales. Los tenemos ahora.

Entrevistador: Un atletismo.

Entrevistado 3: Tenemos atletismo y tenemos... tenemos natación en la escuela, se enseña como actividad extracurricular, pero es como la propuesta... no es extracurricular de que pago aparte. Es si elegís el doble horario, tenés inglés y natación, por ejemplo. Entonces esos ámbitos que son clase práctica y entrenamiento, tienen algunos saberes diferentes, pero sobre todo tienen desde el practicante o desde el jugador, una responsabilidad diferente. O sea, acá está obligado a ir, tu responsabilidad es, por lo menos, participar lo más que pueda. En la práctica, generalmente vos elegiste ir a practicar hándbol al club, a la CJ, voy a la práctica del hándbol, no decís voy a la clase de hándbol. En la CJ no... no participa en ningún lugar.

Entrevistador: Sí, sí. Compite en voleibol, no más, creo.

Entrevistado 3: Pero vas a prácticas hándbol. Vas a practicar. Y en el entrenamiento nos... siempre se practica en el entrenamiento, lo que sucede es que cuando entrenás como hay otra necesidad de mejorar el rendimiento, entonces tenés que disponerte de una manera diferente a la práctica. O sea, tenés que tener una concientización de lo que estás haciendo más alta. Ya no te sirve de tirar y hacer goles siempre en el mismo lugar, tenés que aprender, y yo te puedo decir, vamos a tirar al arco, vamos a hacer uno por uno y lanzamiento. Si vos siempre tiras

ahí, entonces todos vamos a sufrir las consecuencias, porque en realidad en la cancha el que decide qué hacer, crear, es el jugador, el técnico no tiene nada que ver.

Entrevistador: Lo táctico tiene que ver con el jugador, o sea, las decisiones tácticas en el momento del enfrentamiento de ese jugador.

Entrevistado 3: Es el jugador. Yo le puedo decir, mirá que siempre el golero se tira para ahí. Pero es el jugador, pero con sus emociones sobre todo, porque es emocional, o sea el por qué tira siempre en un lugar es una cuestión emocional.

Entrevistador: Sí, capaz que le da seguridad.

Entrevistado 3: Claro, es una cuestión emocional, porque la... que la arrastra de la práctica, entonces ahí donde digo, mirá acá la práctica la hacés sobre todo vos, el entrenamiento. Entonces le digo, acá estamos hoy estamos practicando. Si venís... O sea, si vamos a entrenar, tenemos que hacer otra cosa. Y no soy yo que tiene que hacer otra cosa. O sí, porque te tendré que putear o... o motivar, depende, alguno lo putearé, a otro le diré, vamo arriba. Pero... ahí.

Entrevistador: Sí, obvio.

Entrevistado 3: Entonces me parece que el profesor de Educación Física, licenciado, tendría que salir con herramientas... Está claro que no tiene por qué tener herramientas para todos los niveles del rendimiento, pero en primero de Liceo...

Entrevistador: ¿Y este plan, este programa para qué decís que te prepara? ¿Para qué tipo de...?

Entrevistado 3: ¿Qué programa el de la unidad curricular?

Entrevistador: El de la unidad curricular.

Entrevistado 3: Para todos. En sus diferentes expresiones, porque en realidad te da herramientas para que vos conozcas cuáles son los elementos técnico tácticos y los elementos tácticos, técnico, táctico, lo individual...

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 3: Que en los diferentes ámbitos, más o menos predominan. Entonces, si a vos te van... te contratan en un colegio...

Entrevistador: Te vas a poder desenvolver.

Entrevistado 3: Inclusive con el equipo de mami hándbol. Por supuesto que para que te vaya mejor con el equipo de mami hándbol, tenés que leer más y hacer... tranquilamente, pero normal, porque no... todos vamos a tener que leer algo.

Entrevistador: Sí, sí. Y capaz que atado a esto...

Entrevistado 3: Siempre hablando de lo técnico táctico, ¿no?

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado 3: Porque en realidad yo entiendo que el deporte, por ejemplo, este año tuvimos una cuestión con el bullying en el Colegio, hicimos todo como una cuestión del bullying en general. Atravesó a toda...

Entrevistador: Como proyecto de centro, claro.

Entrevistado 3: Sí, no, una cosa así, no es todo el año, pero hubo en mayo. Entonces, claro, una cuestión de... Bueno, y yo ni de mi clase de hándbol...

Entrevistador: ¿Sucedía algo?

Entrevistado 3: Pero sucedía algo... algo porque el hándbol lo provocaba, o en realidad sucedía porque.... porque en la actividad física y el teatro, tienen eso, te movés y te emociona, son las dos.

Te movés y te emociona. Las dos... las dos actividades, digamos, las dos propuestas, las dos cosas. Entonces suceda algo en el hándbol, por el hándbol, como consecuencia del hándbol, o una cuestión técnico táctica. O sucede algo porque los grises se mueven y además es una actividad colectiva que no tiene andariveles. Porque yo saco hándbol, pongo mancha, me va a pasar lo mismo. Saco hándbol, pongo teatro, también me puede llegar a pasar lo mismo, porque se están moviendo emociones colectivas.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 3: Entonces ahí el combo era, sobre todo en a quién le pasa la pelota, a quién no, pero de vuelta a lo mismo, pero... Tenemos que hacer gol o no tenemos que hacer gol. ¿Por qué no te pasan la pelota a vos? O sea, si yo obligo a que te la pasen a vos, está bien, vos vas a participar, pero en realidad, vos tenés que aprender a desmarcarte o tenés que esperar a que te pasen la pelota.

Entrevistador: Claro. Es como esto que muchas veces se quiere jugar con esto de incluir a las mujeres más en su... y decís no, para hacer un gol sí o sí todas las mujeres del equipo, pero eso... no va por un tema de género, capaz que no ha aprendieron a desmarcarse. Entonces una cosa, no... no soluciona eso.

Entrevistado 3: No. Pero te... está bien que se visibilice. O sea, yo a veces aplico y he discutido hablamos con profes, si lo tiene que hacer, si no. Pero en esencia, lo que vos querés hacer cuando decís voy a dar hándbol, lo que querés hacer es desarrollar habilidades para el hándbol. Que implica desmarcarse. Y recibe la pelota y además pasaba y hacer goles y... Implica hacer goles. Que para eso quizás otras cosas, pero implica hacer goles. Entonces de

ahí es como que... qué otros saberes y cómo lo hacés. Bueno elegís los equipos, yo le puedo dar a elegir los equipos a los gurises, para que tomen la responsabilidad de que si elijo con mis amigos, que muchas veces elijo... Si yo pongo a los mejores jugando, eligen equipos para ganar, y los equipos quedan parejos. Si yo no pongo a los mejores jugando y le doy la responsabilidad a los que no se... a los que no son tan buenos, normalmente lo que sucede es que los equipos quedan desparejos en un punto. Porque alguno de los dos empieza a prevalecer de elegir a sus amigos que no son tan buenos. Y el primer bueno que es elegido incide...

Entrevistador: Asesora... asesora al que está eligiendo.

Entrevistado 3: No he encontrado ninguna investigación, pero capaz que la puedo empezar a hacer algún día.

Entrevistador: Pasa, pasa.

Entrevistado 3: Pero es así, entonces ahí decís, está perfecto... Y el partido termina 10 a 0. Y es... el que era capitán o la que era capitana y más dos, la pasan bien, les da igual, pero después tengo 25 niños descontentos. Porque perdieron por mucho o porque ganaron por tanto, que no pudieron ni tocar la pelota, porque claro, los más buenos 00:35:54. Y yo qué tengo que hacer... cambiar todas las reglas de hándbol, decir bueno, no vale que la toque dos veces. no vale pase chicle. Tenés otras herramientas, porque yo qué sé, en el hándbol yo dividido por los callejones, en este proceso de aprender puestos, dividido por callejones, y jugás y no podés salir de callejón. Para trabajar la amplitud y empezar a hacer ese paso a los puestos específicos, con la zona donde vas a jugar. Yo qué sé, los zurdos que jueguen por acá. Entonces ahí cuando hacés las zonas, tenés la posibilidad de bueno ahora los dejás por un camino que cada uno elige la zona dónde jugar y otros caminos que vos decidas, vos jugás acá, vos jugás. Entonces creás duelos parejos.

Entrevistador: Sí, sí. Sí.

Entrevistado 3: ¿Me explicó?

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 3: Entonces ahí, por más que los equipos estén muy desparejos, podés de alguna manera mitigar. Porque sacás alguno de un callejón y al otro y ya está, o cuando le permitís cambiar de callejones que también metodológicamente lo tenés que hacer.

Entrevistador: Hacer los cruces.

Entrevistado 3: Sí, para la... para utilizar todo el espacio y la circulación de jugadores, los... prohibís algunos, para que los más buenos no se estén cambiando, porque los más bueno saben a dónde tiene que caer.

Entrevistador: Claro, ve los espacios vacíos, saben desmarcar.

Entrevistado 3: Y saben que... si tienen... ¡ cambia para acá y los defiende este, le gana, si cambio para acá y... Y la tienen difícil, van para este.

Entrevistador: Claro, obvio.

Entrevistado 3: Y eso está muy bien. Ese es el mismo que juega la mancha y se queda parado. Está muy bien, está jugando muy bien. Si no, no, no, no... Yo no puedo ir contra eso. Me tengo que premiar, porque ese es el que dentro del deporte colectivo...

Entrevistador: Es el que se destaca después.

Entrevistado 3: Se está destacando, y lo tengo que... Así como viene... así como lo... la maestra le dice, ay, qué bueno. O el profesor de música le dice, vos por qué no vas a estudiar afuera música que te... que sos bueno, tenés buen oído. No sé, o el indicador que tenga el profesor de música, que supongo que debe ser el oído del gurí.

Entrevistador: Sí, sí. Capaz que continuando poco... ¿Pensás que en este armado de los programas estuvo permeabilizado o estuvo filtrado esto del campo profesional, en el sentido de la de para construirlos, si estuvo enfocado en eso o si estuvo enfocado en lo académico o en qué tipo de... de ámbito, podríamos decir que estuvo influenciado esta construcción?

Entrevistado 3: En el ámbito profesional... Sobre todo en el ámbito profesional. O sea, se pensaba en darle herramientas a alguien que iba a salir a trabajar en el lugar. Desde el punto de vista académico, había como alguna discusión en el estilo, cuán presente tiene que estar algunos aspectos socioculturales, del deporte... del hándbol, en concreto. Y como que lo más... lo que quedó de esa discusión, es el... a presentar una visión de la historia del hándbol, sobre todo porque hay como una... hay una teoría que dice que el hándbol es uruguayo.

Entrevistador: 00:38:48

Entrevistado 3: Sí, claro. Entonces desde ese lugar, como que el espacio... el perfil sociocultural que tiene como esa pertinencia o por lo menos lo que hablábamos teníamos como ese... ese acuerdo de decir bueno, sí, que se hable de esto, pero no tanto de otros aspectos... de género. Porque los entendemos transversales y no específicos a...

Entrevistador: A la modalidad en sí.

Entrevistado 3: A la modalidad hándbol. O sea, entendemos que se puede hablar y sí yo puedo comentar el problema que tiene el hándbol de género, es de género, no hay varones que el hándbol, claro que de género. Pero porque no hay varones. No el perfil de género clásico, que... que tiende más a problemas con la mujer. Digo o sea, los deportes tienen como esa... Después hay otra discusión de los... del trans, de los deportistas trans. Es otro...

Entrevistador: Está zarpado eso ahora.

Entrevistado 3: Claro, bueno, en el hándbol hay una mujer que se hizo varón, una mujer que jugó Juegos Olímpicos por Suecia y se hizo varón. Juega en la Liga masculina de hándbol. Pero que es un caso muy...

Entrevistador: Muy puntuales.

Entrevistado 3: Muy puntuales y la influencia, como es un deporte de 7 contra 7, que 1 haga eso, es un cambio que... no tiene un efecto tan positivo... para sacar ventaja, que es la discusión del rendimiento, si sacás o no ventaja. Entonces eso no estuvo presente. Hay como un perfil más de campo profesional en el término de qué herramienta precisa un docente... Que no elija el trayecto de deporte. O sea, de los... hoy creo que son 500 que eligen deporte, 80 tiempo libre, 50 prácticas corporales, 100...

Entrevistador: Sí, deportes es el que se lleva...

Entrevistado 3: Más o menos esa es la proporción. 500, 80, 50, ciento y pico salud. Entonces... estos que eligieron deporte, los otros que se dan 3... para estos 300 estudiantes o 250 estudiantes, cuál entendemos es el mínimo del saber. O sea, si vas a trabajar o en una escuela de primaria o en un colegio con primaria o en una ONG, o hacés... o trabajás acá en la CJ, donde tenés clase de hándbol escolar o... O sea, cuál es... Y esa fue la decisión, decir qué contenidos necesita del deporte hándbol. Eso se da en deportes colectivos dos, deportes colectivos uno, deportes colectivos dos. Y los que eligen... deporte, ya es lo que tienen otro nivel. Los... entendiendo que un... el docente que va al Liceo, que tiene que tener conocimientos generales, también están incluidos en deportes colectivos dos, por eso hay algunas cuestiones de sistema.

Entrevistador: Ahí va, que dan ahí.

Entrevistado 3: Sí, inclusive también esta discusión de decir bueno, mirá que el liceo, primero de liceo, compite en hándbol a nivel nacional. Hay una competencia por un viaje todo pago a un país, que puede ser Brasil, Colombia. O sea, el equipo que gana, viaja, no... En hándbol nos cuesta vernos y en Montevideo como somos medio... así los... Pero en el interior, o sea, el Futsal, el voleibol, y el básquetbol ahora... cambió el básquetbol porque el colegio inglés tenía un combo... una propuesta entonces tenía buenos jugadores en primero y segundo de liceo, porque becaba jugadores. Entonces iba al colegio inglés. Pero en Basquetbol, Futsal, en voleibol, Futsal y fútbol, es el interior. Los...

Entrevistador: Sí, sí. Voleibol en el interior saca tremendos jugadores, tremendos jugadores.

Entrevistado 3: pero el profesor que está a cargo de ese grupo de primero de Liceo, capaz que no es el profesor que le da voleibol en la Plaza de Deportes, por eso el Liceo gana, porque en realidad las gurisas van a la plaza de Deportes, no van al Liceo. Está claro eso. Que gana el Liceo porque los guiris van a otro lugar. Pero el profesor que está a cargo de ese grupo, tiene que tener un dominio de algo, porque si no...

Entrevistador: Qué enseña. Claro.

Entrevistado 3: Pro capaz que no tiene que enseñar nada, no enseña nada. Pero cuando va al partido es el que tiene que estar, entonces ese es el que sí tiene que entender lo que está sucediendo ahí adentro para poder hacer un cambio. Porque capaz que los niños en primero de Liceo, saben más que el profesor, vamos a suponer que todos van a una plaza de deporte y después todos... todos los mismos van al Liceo 1, en Lazcano, ¿no? Y el profesor capaz que no es el mismo, pero cuando compiten, en realidad, es el reflejo de la plaza Deporte, pero este...

Entrevistador: El que pone la cara es ese.

Entrevistado 3: Este tiene que saber algo. Por lo menos tiene que saber...

Entrevistador: Las reglas, o sea, cómo se hace un cambio, si quiere cambiar alguien.

Entrevistado 3: Claro. Porque hasta el... porque podrán saber más los niños, estoy poniendo una exagera... un caso, exageremos. Pero viste esta realidad del país, entonces el docente del sistema educativo, el docente que sale a trabajar al sistema educativo, tiene que tener una herramienta básica de los deportes que compiten, porque es una elección del Liceo, pero no elegís vos como docente elige el Liceo. Entonces a veces vos vas a llegar a un Liceo donde históricamente decidió participar, y por más que vos no estés de acuerdo, porque decís no, esto está muy mal porque reproduce lo que sea. No vas a poder decir que no, porque vos elegiste ese Liceo que el Liceo viene y dice te dice, ah, qué tal, sos el profe, qué bueno, no sé qué, nosotros participamos en... 00:44:16, en los juegos deportivos nacionales. Ah, pero eso está mal, porque... Elegí otro liceo.

Entrevistador: Claro.

Entrevistado 3: Tenés que tener un dominio de algo, porque por tradición los de Artigas ganan en Futsal.

Entrevistador: Sí, Salto es muy bueno para el básquet.

Entrevistado 3: Salto es muy bueno para Básquet. El hándbol es Colonia. Hubo un momento que fue Rocha, y es Colonia, porque ta, gana Montevideo, pero ahí gana Montevideo por un... porque jugamos siempre, porque juegan en cancha 40 por 20.

Entrevistador: En Minas se juega mucho al vóley.

Entrevistado 3: En minas el vóley es verdad. Minas es vóley, hay mucho vóley, es verdad. Y son los que definen, capaz que a veces va Minas, a veces Montevideo, pero llegan siempre más o menos los mismos colegios. Los mismos liceos. Entonces ta, volviendo a la unidad

curricular, había un pienso de decir... por lo menos esto les tengo que enseñar al estudiante del ISEF, porque después se van... de alguna manera se va a enfrentar. O capaz que se enfrentan. Entonces por lo menos que tenga... lo mejor sería que elija el trayecto de deporte para este Liceo que va a los Juegos, es lo mejor, pero entendiendo que no, no tiene por qué elegir el deporte, y sí, trabajar en el Liceo.

Entrevistador: Que igual en colectivos dos, que curse por lo menos con lo básico.

Entrevistado 3: Que tenga o que se acuerde un nombre, básico. En los hechos no estamos... no lo hemos podido lograr, pero bueno, así se empezó el programa.

Entrevistador: Capaz que ahora entrando un poquito más en lo que son las prácticas de enseñanza y está bueno tu caso que vos diste clase tanto en plan 2004, como en el 2017 hándbol, que va... Hay como 3 preguntas que obviamente no son separadas, sino que van como unidas, que es el qué, el cómo y el para qué enseñar hándbol. Capaz que podemos hacer como ese recorrido y a su vez hacer como una puesta de... comparativa entre el 2004 y el 2017, o sea, qué enseñabas en el 2004, qué enseñas en 2017, cómo y los comparamos. Y el para qué. ¿Te parece?

Entrevistado 3: Sí. El qué se enseña desde el punto de vista, siempre me centro en que hay elementos de la disciplina de hándbol, que son técnico táctico y otros que no lo son. Que pueden ser de... asociados al ámbito donde se va a reflejar ese deporte, el ámbito educativo, el ámbito recreativo, el ámbito de salud, el ámbito del rendimiento. O asociados a cómo según el lugar donde esté, predomina un método u otro de enseñanza, o una metodología. Eso es...

Entrevistador: ¿Enseñaron métodos de enseñanza?

Entrevistado 3: No, no los enseñamos en términos de te enseño y te evaluó el método. Pero sí los enseñamos.

Entrevistador: Claro. Implícitamente capaz que en sus prácticas.

Entrevistado 3: Porque en realidad el... si mirás el programa y ahí estando en el programa la práctica... la Prado es la que se encarga de... de enseñarle al estudiante del ISEF el cómo. Lo que nos sucede es que hablando con los estudiantes, no llegamos a ese cómo, y no lo... aparentemente no lo ven tan gráfico el cómo. En práctica docente. Entonces en hándbol y en fútbol también, por hablar con los profesores, por hacer deporte, por hacer el programa de Deportes colectivos dos, basquetbol. Por hacer ese programa y tener como esa comunión de los profesores, les damos herramientas del cómo. Y no se... se las evaluamos, pero no con el peso evaluador, porque hay una evaluación que es metodológica, o sea, una versión que aproximación a la práctica profesional, donde el alumno tiene un tema y tiene que presentar tareas. Y lo fundamental de esa tarea es que el contenido que le tocó se pueda aprender o se pueda enseñar. O sea, que esté... si yo le enseño lanzamiento, quiero enseñarle lanzamiento y propongo es bueno, dos grupos de cuatro jugadores se hacen pases hasta lanzar, hasta que uno quede solo y lance, en realidad... no vas a enseñar lanzamiento, porque capaz que siempre lanza el mismo o capaz que uno lanza una vez, o no es tan buena la opción para el lanzamiento. Para lanzamiento en sí, para cosas globales, sí, pero si querés mejorar algunos puntos de lanzamiento, tenés que reducir la cantidad de gente, constelación de jugadores, eso es lo que se evalúa. Si lo que presentaste está bien, es pertinente...

Entrevistador: Claro, si va de acorde a lo que vos querés representar, si tiene relación con las... con los ejercicios, las tareas.

Entrevistado 3: Si... siempre le ponemos el ejemplo, si vos entrás a una cancha de... si vos entrás a un gimnasio y ves a la gente jugando al manchado, sabes qué es lo que quiere... sabés qué es lo que se está trabajando con el manchado, entonces te dicen pila de cosas o que el manchado cuando lo ves jugar pasan muchas cosas.

Entrevistador: Sí, puede decir de búsqueda de espacios, hasta marcar, hasta...

Entrevistado 3: Lo que sea.

Entrevistador: Lo que sea.

Entrevistado 3: Entonces le tenés que preguntar al profesor, para ver qué es lo que quiere hacer. Y si el profesor es... si la variante, si ves un buen rato que es una variante muy importante... yo qué sé, o en la forma de tirar, identificás que nadie tirado a dos mano. Decir bueno, parece que quiere que tiren con una mano, por ejemplo. Entonces ahí eso es lo que se evalúa, que sea pertinente. Y después le ponemos una puntuación en el cómo, si hay poco... si la espera para participar es poca, si los... si utiliza alguna variante, si siempre hay oposición, si regula el tiempo de... el tiempo que tenía. O sea, aspectos metodológico secundarios... que se los ponderamos, pero de mucha menor manera, porque explícitamente la decimos, ustedes van a aprenderme aspectos metodológicos, o teóricamente los deberían aprender en Prado.

Entrevistador: Y también planificación, metodología, o sea la...

Entrevistado 3: En las otras materias. No del caso. Lo que nos sucede, por eso lo decimos acá, es que aparentemente hay alguna o no queda bien impregnado el conocimiento o algo, pero nos quedamos tranquilos si nosotros le estamos diciendo esto. Y le damos un material para que vean que... le damos un artículo sobre metodología o por qué tenemos que enseñar con oposición. No entramos en métodos comprensivos, en resolución de problemas, hacemos como titulares. Sí presentamos el analítico, analítico global como palabra clave. Eso es del qué.

Entrevistador: Ya dijiste más o menos...

Entrevistado 3: En el 2004... y en el 2004, el qué era todos los contenidos del hándbol, desde... desde a todo, desde conceptos generales de deportes, de invasión y... a progresar, conservar. Cuestiones que hacen a los deportes colectivos, pero con ejemplo el hándbol. Y elementos que hoy en día se dan separados, se dan algunos en deportes colectivos dos y otros en hándbol.

Entrevistador: ¿Como cuáles? ¿Qué se separó, por ejemplo?

Entrevistado 3: Los medios tácticos y los sistemas de juegos, y los puestos específicos vinculados a las acciones técnicas.

Entrevistador: Claro, eso en el plan 2004 se daba todo en hándbol y ahora...

Entrevistado 3: Era anual.

Entrevistador: Y ahora solo se da... eso se da específicamente en hándbol y lo... y otras cosas más, como decías vos, técnicas básicas, movimientos básicos tácticos, se da en colectivos dos.

Entrevistador: Sí. Se da en colectivos dos. Hay algunos... hay... yo qué sé, el pase y va, que es la pared del fútbol, por poner un ejemplo, que todos los deportes lo usan, lo damos en deportes colectivo dos. Con las características de hándbol, que son totalmente diferentes a las del fútbol en la pared y totalmente diferente a la de básquetbol, en términos de... de intenciones y de espacio de juegos, y de dónde se dan. En las transiciones, no, son las mismas, o sea, el pase y va en la transición como concepto táctico, es el mismo para el básquetbol, fútbol, hándbol. Pero después, cuando lo utilizás en el espacio de juego, cambia las intenciones. Entonces es diferente al básquetbol. Y es diferente en el futbol.

Entrevistador: Eso con respecto al qué.

Entrevistado 3: Eso con respecto al qué. Y con respecto al cómo, el gran cambio o lo que hemos tratado de hacer, que ha sido como una lucha con los estudiantes, es el... es el cómo los evaluamos. Siempre los hemos evaluado con cuestiones escritas y con instrumentos escritos de evaluación escrita e instrumentos de... metodológicos, o sea, siempre alguien se tiene que parar a dirigir algo, en los dos planes. En el 2017 lo que hemos intentado es poner una evaluación que tenga un tenor académico. Entonces les pedimos que hicieran poster. Que es académico.

Entrevistador: Sí, sí, yo me acuerdo con...

Entrevistado 3: Entonces eso fue una lucha con los estudiantes, porque pagar un póster y presentar un póster. No, no, no lo pudieron ver claro, y... las dos o tres generaciones que lo hicimos y como era... aparecían elementos del estilo, la educación es gratis, yo no tengo que pagar. Entonces para evitar los roces, en realidad, bueno, presenten... porque ahí lo que se quería evaluar era la competencia oral, el trabajo en grupo y la competencia oral. La capacidad de realmente...

Entrevistador: El póster podía ser como en el colegio, una cartulina, ¿no?

Entrevistado 3: Claro. O sea, lo primero fue, no, no podía ser cartulina, era... En lo primero era, tiene que ser una cartulina, pero prolija. O sea, bien. Entonces había cartulinas prolijas y hubo... La primera vez, había mitad cartulina y mitad póster. Entonces los que fueron con cartulina vieron los posters y se sintieron mal. O sea... pa, esto está más bueno. Igual la nota no iba a por la impresión, pero ahí se evaluaba la capacidad de... su capacidad de expresar oralmente en poco tiempo y con el sustento de una sola imagen, determinados conceptos. Y ahora hemos reducido a hacer un PowerPoint con una diapositiva, o sea, hacés lo que haces en todas las materias de toda tu vida, dentro del ISEF. Parate con una diapositiva y utilizá la misma herramienta que siempre aprendiste.

Entrevistador: Bien, no sé si...

Entrevistado 3: No sé si faltó algo. Porque ta, se evalúa, evaluó así.

Entrevistador: Claro, esa es una pregunta que te iba a hacer más adelante en el cómo se evaluaba, qué evaluás y cómo lo evaluás. Pero capaz que entrando más en el cómo, en el sentido de qué herramientas ustedes utilizan para enseñar o...

Entrevistado 3: Y nosotros utilizamos, que a veces... Siempre que ponderamos que el estudiante participe, pero claro, como las clases son de 50, a veces hay tareas que con 50 no podés... no las podés hacer. Entonces hacemos como que bueno para este participó en 25, la primera mitad 25, las clases que son de 3 horas. No, no se puede. No podés llevar adelante que todos participen con ese contexto. Entonces que participen es uno. Dos, que participen trayendo propuestas, o sea que ellos traigan propuestas. A veces en la clase le decimos, bueno, ahora ustedes tienen que presentar una propuesta en función de esto. Y alguna en los teóricos ese es positivo. Ahí sí no... hablamos nosotros, no los estudiantes. Pero las clases más o menos funcionan así. Y las tareas, bueno, las tareas que tienen que hacer están asociadas a cómo se entiende que se debe enseñar el hándbol, dónde tienen que predominar tareas de cooperación y oposición, donde podemos entender lo que es el método comprensivo, pero el método comprensivo no te resuelve los problemas que el alumno tiene, el alumno quiere pasar la pelota y no la... y no llega a destino, por qué, porque la pasan mal, gestualmente hablando. Y las tareas por comprensión no lo resuelve eso. Y los propios autores de la tarea por comprensión te dicen que tenés que proponer tareas analíticas para resolver eso...

Entrevistador: Para mejorar eso puntual.

Entrevistado 3: Para resolver esas situaciones. Que en realidad si vos no las podés ver... no las vas a poder resolver nunca. Y hay que identificarlas.

Entrevistador: Y esto que me estás contando es de... del plan 2017, plan 2004, o mantiene como cierta linealidad.

Entrevistado 3: Mantiene la línea. Nosotros mantuvimos la línea. Siempre, siempre fue igual. La forma...

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 3: Puede cambiar en bueno, este contenido lo presentan solo los estudiantes, para este contenido, yo qué sé, para los goleros, a veces traemos un golero. Más o menos... hay una movilidad de que no sea una rutina, siempre el mismo programa, pero desde el propio momento que los estudiantes son los que tienen que tener en tareas cambia.

Entrevistador: Sí, sí, eso lo hace dinámico.

Entrevistado 3: Claro.

Entrevistador: Y después, entrando en la última, que es el para qué, en el sentido de bueno, cuál es el sentido que ustedes... para qué enseña, o sea, para formar a futuros deportistas, para formar a futuros profesores de primaria, para formar... desde qué lugar o desde qué perspectiva se paran para decir, bueno, yo enseño para esto.

Entrevistado 3: Y para el lugar de los objetivos del plan, el plan dice que el egresado tiene que tener capacidades... asociadas al hándbol, ¿no?

Entrevistador: Sí, sí, estamos hablando del hándbol.

Entrevistado 3: Capacidades para desenvolverse en todos los ámbitos. Desde donde se desarrolla la actividad física y los menciona que son ONG... es más explícito el plan, pero menciona ONG, menciona educativo, menciona formal, mencionar rendimiento, es como más

amplio la descripción, pero se reducen a los que te decía que Cazorla en los 70 ya mencionaba... de...

Entrevistador: Sí, sí, esos cuatro ámbitos.

Entrevistado 3: Esos cuatro. Entonces nosotros vamos a eso, si los comentarios, o sea, siempre los asociamos a esos ámbitos. Entonces si vos... que básicamente se diferencian entre... entre desde el punto de vista técnico táctico, se pueden diferenciar entre el rendimiento y el educativo, es como que la gran diferencia de cuánto le vas a exigir a uno y a otro. Porque el recreativo tiene una pata acá y una pata acá. Porque es el mami hándbol, ¿no?

Entrevistador: Sí, sí, sí, sí, sí.

Entrevistado 3: Se va la que... la que no le gusta cómo están jugando, se va.

Entrevistador: Claro y los fin de semana si pierden, se calienta.

Entrevistado 3: Entonces no es educativo y a pesar de que sea el colegio y la... y los niños y niñas de sexto de escuela, que hacen extracurricular, que es cuestionable si es educativo o no, porque es extracurricular.

Entrevistador: Está por fuera de la currícula.

Entrevistado 3: Está fuera de la currícula, pero en realidad está aprobado por ANEP y está dentro del Colegio y es... todo lo que sucede está legal, o sea, es educativo, pero no lo es. Entonces también es permeable por el rendimiento. Por el rendimiento no debe ser muy buen jugador, es permeable porque el niño cuando va a jugar...

Entrevistador: Busca un resultado. Quieras o no, de alguna forma... Hasta pueden ser los 00:59:59, rendir más, de querer ser mejor jugador

Entrevistado 3: Sí, sí, sí busca... Lo primero es si ganan o pierden. En general, en general, si ganaron o perdieron. En realidad, en mi caso particular, lo primero es llegamos al mínimo de jugadores. Llegamos a la... a 5. Tengo unos problemas los sábados de mañana. Ese es el primer problema. Y una vez que llegamos, es ver si gana. Cuando logramos tener todo, ver si gana. Porque es lo que... Pero no porque yo le diga, porque... ¿Cuántos salimos, cómo vamos? Yo qué sé, preguntale al juez cómo vamos, no tengo ni idea. Entonces no... El plan de hándbol y la materia hándbol, está para que estudiante salga con herramienta para todos los ámbitos. Con la excepción de que el rendimiento, no te doy herramientas para que dirijas un plantel mayor o un plantel de sub 18, inclusive un plantel de sub 16. Te doy herramientas para. Lo que muchas veces sucede en el hándbol, siempre con el ejemplo de hándbol, es que jugadores que están estudiando Educación Física, se hacen cargo de los planteles sub 16 y sub18, pero se hacen cargo porque son jugadores.

Entrevistador: Claro, por su experiencia vivida y no por su formación.

Entrevistado 3: Claro, claro, no, no, no, no. Cuando llegan esos jugadores a la materia hándbol y están... cuando pasa eso, en realidad hay un aprendizaje individual, pero no como una intención de la materia. La unidad curricular no tiene intención de que todos lleguen a este nivel, no. Evidentemente que el que saca aprobado 12 y que tiene todo lo demás, tiene chance de que si le toca estar acá, la primer semana de entrenamiento no pasa vergüenza. Pero seguro que si está acá, si está acá, no es o bueno, me ha pasado alguna vez, que estudiantes de acá ahora están acá, estudiantes que no conocían hándbol, por hándbol, se metieron acá.

Entrevistador: Es raro, ¿no?, o sea, que suceden esas cosas.

Entrevistado 3: Pero suceden.

Entrevistador: ¿Sucedan no?

Entrevistado 3: Es raro... Yo creo que es raro en el contexto. En todo el contexto del ISEF global, o sea por la vivencia del estudiante dentro de toda la carrera. Por eso creo que es un fenómeno raro. Pero cuando llegan a la materia hándbol... no sé qué sucede en otras, en fútbol no se puede decir porque es Uruguay es fútbol, pero cuando vienen al hándbol, cuando hay dos o tres que me dicen, ahora estoy en un equipo, que me la crucé en la cancha...

Entrevistador: Qué vos decís, 01:02:30.

Entrevistado 3: No, yo elegí, vine para acá y me... Y eligieron. En otros lados, yo qué sé, el preparador físico de Peñarol, es porque lo contrató Peñarol. De hándbol, ¿no?

Entrevistador: Sí. Sí.

Entrevistado 3: Lo contrató Peñarol para el hándbol, no es porque haya él decidido iniciar algo. Pero... conozco de eso, que han iniciado algo. Creo que por ahí está la pregunta del para qué. Para qué responde al plan. El plan me dice que el egresado tiene que tener herramientas para todos los ámbitos...

Entrevistador: Y pasa eso, vos, tus prácticas de enseñanza se enfocan en hacer... desde ese...

Entrevistado 3: Las prácticas de enseñanza es en los aspectos técnico tácticos, sin dejar de hacer comentarios de bueno, en realidad, el hándbol tiene problema de varones, no tanto de mujeres, o tiene problemas del interior del país que no... de que no vienen a jugar y tienen problemas en el interior del país que juegan diferente, porque juegan siempre en cancha de básquetbol, entonces cuando vienen a Montevideo a jugar con una cancha 40 por 20 es otro deporte.

Entrevistador: Lo que vos pensabas que eran virtud, después llegás y era... un tercio de la cancha...

Entrevistado 3: Sí, claro, entonces otra cosa. Que yo te lo puedo... vos capaz que lo leés y alguien te lo dice, pero si no lo viviste no lo entendés. Y lo otro también de que si... que en el hándbol me cuesta mucho, me cuesta porque voy a los partidos y me cuesta, de que vamos a jugar partidos en una cancha de básquetbol y el otro profesor me pone 7.

Entrevistador: Claro, que me estás matando.

Entrevistado 3: El hándbol no es de 7. No, no, no podés poner 7 en esta cancha.

Entrevistador: No hay lugar para... o sea, si vos lo... se para bien la defensa, hacés un seis-cero.

Entrevistado 3: Sí, no, es que estoy hablando de primero de Liceo o de sexto de escuela, pero sobre todo en primero de Liceo, donde podés elegir jugar con zona y te paras ahí, no es hándbol. O sea, todo lo que vos quieras aprender... no hay espacio para juntar a dos, ya están juntos. Vos le decís, tenés que sacar, no, lo que pasa es que tengo muchas afuera. Y bueno, entonces tenés dos caminos, hacés dos equipos...

Entrevistador: Ah, bueno, con ese criterio jugamos 20 contra 20, si tenés muchas.

Entrevistado 3: Claro, todo... Entonces cuesta, porque me pasa un montón en hándbol y no me pasa en fútbol. Digo, imagináte que estuvieras en el equipo de fútbol y yo otro fútbol, y viniéramos a jugar al fútbol y que esto tuviera césped, cuántos poníamos, las 11, no jugamos con menos. Y bueno, pensá de la misma manera para el hándbol, le digo. Pensá igual. Cuesta. Y esos comentarios que hacen a la adaptación y modificación del saber hándbol, del saber hándbol, son los que van y vienen en la clase. Pero no son los que se evalúa, o sea, no nos podemos... si vos tenés un equipo de hándbol... Cuando se evalúan, se evalúan aspectos de los contenidos asociados directamente al programa, que son sobre todo técnico táctico.

Entrevistador: Justo te iba a preguntar, ya igual ya me contaste un poquito, que evaluás con... con póster y eso, pero capaz que si quieres podemos entrar también una comparativa de cómo evaluabas en el 2004 y cómo evaluás ahora.

Entrevistado 3: Ahora evalúo... en el 2004 no teníamos ninguna herramienta asincrónica. Ahora tenemos una prueba, una herramienta. Y en el 2004 teníamos dos escritos y un metodológico presenciales de desarrollo. Ahora...

Entrevistador: ¿Y qué le preguntaban? Pero concretamente... no concretamente, digo... Cómo se hace la progresión para la enseñanza de, o si... o le dan tipo un problema, bueno, tienen este grupo de estudiantes de tercero de Liceo y quieren desarrollar tal... tal ejercicio, cómo lo haría.

Entrevistado 3: Las preguntas... cuando evaluamos el contenido escrito es un saber de memoria, digamos, es definiciones o... basadas en autores, entonces tiene que tener algo de memoria, no le ponemos... no, no pierde, o sea, si la pregunta tiene 3 partes y la primer pregunta es defina y no pone autor, no le ponemos insuficiente. Si está bien definido, está bien definido. Si está bien definido, y puso el autor y justo coincide, está excelente. Entonces, si el máximo... nosotros ponemos cero cuatro, mantenemos la escala cero cuatro, insuficiente, cero seis... 40%, 60%, 75 y 1. Llevado a 1. Entonces... si no está el autor, 60%. O 75 si está súper bien definido, si no está el autor.

Entrevistador: Pero no llegaría al 1.

Entrevistado 3: Pero no llega al 1. Si me ponés el autor, que a veces es tirar y pegar, porque los autores que damos en hándbol son... todos definen más o menos igual. Más o menos igual. Anton, Laguna 01:07:31. Sí, todos más o menos... ya está. Entonces si sos un estudiante vivo, ponés un autor cualquiera y...

Entrevistado 3: Si pasa, pasa.

Entrevistado 3: Porque además, si ponés el autor mal, no te voy a restar el punto.

Entrevistador: Lo ponía todo, viste, según...

Entrevistado 3: Claro. Entonces hay una parte así y hay una parte de situación problema de que proponga tareas. Pero no le decimos, si usted tiene, o sea, con la misma lógica de metodológico, si vos vas a desarrollar lanzamiento, en realidad los ejercicios son los mismos, no importa el nivel donde estás, o sea, la propuesta de qué tipo de tareas hacés, no importa si estás en la escuela...

Entrevistador: Claro, mientras que las tareas respondan al contenido que vos querés enseñar.

Entrevistado 3: Lo que vas a variar va a ser la exigencia o vas a... va a variar la ejecución, yo qué sé. Para enseñar finta, siempre voy a poner aros, no importa si estoy en la escuela, o si estoy en la primera práctica del año de un equipo adulto. Le metemos aros. En la escuela capaz que para que ponga el pie adentro, pero en el equipo adulto para que lo eluda al aro. En todos no hay defensa adelante, entonces la tarea es la misma. Cambia, modifiqué algún aspecto del... el elemento, pero lo medular de la tarea es la misma.

Entrevistador: Así que en 2004 me decías, dos evaluaciones escritas y un metodológico.

Entrevistado 3: En este ahora hay... no me acuerdo si son dos, creo que no, que es una escrita. Un asincrónico. Un metodológico y un oral. No me acuerdo si son dos. Y en esto es en hándbol, en deportes colectivos dos es metodológico, asincrónico y escrito, no hay oral.

Entrevistador: Y el oral que hacés en hándbol... como refuerzo de...

Entrevistado 3: No, en el hándbol los hacemos ir a ver partidos de hándbol.

Entrevistador: Ah, está bueno.

Entrevistado 3: Que vayan a ver hándbol.

Entrevistador: Y en base a eso...

Entrevistado 3: Y en base a lo que observan, que en realidad se sugiere que sigan a un equipo, para que vean las adaptaciones de ese equipo de los diferentes contextos. A veces no, porque siempre jugar igual, incluso los rivales. En base a eso que presenten una diapositiva que cruza los contenidos, o sea, tu equipo hace muchos cruces o no, por qué hace muchos cruces. Tu equipo juega sobre todo ataque rápido, o no.

Entrevistador: Y después se les pide en base a lo que presentan, bueno, capaz que eso no tiene... es más en el metodológico, pero por ejemplo, el equipo que observaron siempre tenían problemas en los enfrentamientos uno por uno, o en los 2 por 2, siempre perdían la pelota. Planteen 3 actividades para mejorar la defensa....

Entrevistado 3: A veces... hay una cuestión de ida y vuelta de los estudiantes y... Nosotros no, pero los alumnos, o sea sus colegas, les preguntan eso, pero no es una intención, de que presenten para que haga... que miren y analicen para intervenir, no, no es la intención concreta, no se evalúa, surge, pero no se evalúa.

Entrevistador: Y como última pregunta como más formal de esto es, ya igual me lo... me diste a entender que sí, pero si vinculás de alguna forma las funciones universitarias, o sea, la investigación y la extensión en tus prácticas de enseñanza. Capaz que con el póster que vos me comentabas hace un rato.

Entrevistado 3: Sí, pero concretamente con los estudios de investigación, o sea, como yo estudié hándbol mucho, no, y como hay muchas tesis de grado vinculado a hándbol, entonces saberes académicos se vuelcan en el curso. Yo qué sé, ahora que hay una modificación, no solo el saque de centro, sino que el golero puede salir del arco, entonces jugás con el arco

vacío. Hay unas modificaciones que están haciendo que el hándbol de adulto se juegue totalmente diferente a lo que era antes. Entonces, si estás jugando diferente acá, porque se está jugando mucho con el arco vacío, entonces esto hace de que el niño, de hecho, me ha pasado en la escuela, me ha pasado con las gurisas de quinto de escuela, que me dicen y cuándo vamos a jugar con el arco vacío. Porque ven hándbol. Sabe que está jugando al hándbol.

Entrevistador: Capaz que un poco saliendo de la entrevista. Pero cómo... es un viaje, ¿no?, porque capaz que en un ataque se pierde la pelota y tenés el arco vacío y tirás de... y hacés goles de... de a 30 metros.

Entrevistado 3: Sí, sí, hay. Pero no hay... bueno, en realidad, o las razones por algunos... por qué algunos profesores... no hacen, se adaptaban al cambio, era porque querían esperar el resultado de investigación para ver los efectos. Que el efecto era este, cuántos goles en contra podías recibir o no.

Entrevistador: ¿Y?

Entrevistado 3: Y en realidad no hay como más, no hay gran diferencia entre que... faltaría hacer como el otro contraste decir bueno, hay goles, te hacen goles con el arco vacío, pero que yo le pase la pelota a un jugador y que este juegos quede solo contra tu golero...

Entrevistador: Es casi un gol.

Entrevistado 3: Ese es el contraste que está faltando.

Entrevistador: Por eso, cuando un golero ataja mano a mano es como...

Entrevistado 3: La vida. Claro. Es un 2 de 10, puede atajar. Y en realidad los lanzamientos de arco a arco, es más o menos eso, porque hay que embocarlo. Porque queda muy lejos y se erra, se erra mucho. Se erra más de lo que se puede pensar. Ahora en realidad se ha mejorado

porque los goleros ahora entrenan tirar, los goleros se entrenan en eso. Entonces ha mejorado, pero ha cambiado el juego.

Entrevistador: Sí, sí, cambia... totalmente.

Entrevistado 3: Y en realidad lo que... hay un cambio moral sobre todo, porque a vos te sancionan, 2 minutos y salís, ¿verdad? Entonces tu equipo tiene una pena, porque está jugando con un jugador de menos. Con este cambio la pena se disimula y casi que desaparece, porque yo saco al golero y pongo un jugador de campo, entonces cuando tengo que tratar de atacar en el espacio... cuando juego posicional, por más que yo tomo el riesgo de que no tengo golero, cuando yo juego posicional no estoy penado, porque estoy jugando en igualdad. Entonces hay una discusión moral entre nosotros, los entrenadores, que está que difícil que podamos cambiar la regla.

Entrevistador: Si la regla te la habilita...

Entrevistado 3: Sí, pero la cuestión que la regla va en contra de la anterior. La función era, vos estás penado porque hiciste una cagada.

Entrevistador: 01:13:49. Claro.

Entrevistado 3: Entonces con esta nueva regla, esta pena desaparece. Y esta pena es una sanción, esta es una sanción actitudinal, no es una cuestión técnica táctica, o sea, vos te vas porque hiciste algo que... que pone en riesgo al rival, te vas por eso. Alguna... hay otra también, pero la mayoría de las veces es por esto. A veces sí por putear, o a veces porque hiciste un mal cambio. A veces por cuestiones de forma. Pero esto es una cuestión de gestos. Tú te vas. Y esto se disimula entonces como que... no pasa nada si le pego a alguien, porque total.

Entrevistador: Está el golero. Y capaz que volviendo. Me dijiste que vinculás la investigación en cuanto a tus artículos que vas... volcás en tus prácticas.

Entrevistado 3: Sí, en las clases se vuelcan resultados de mis artículos y de otras investigaciones de hándbol. Se vuelcan y se... no se ponen como en bibliografía del estilo bibliografía, pero se comentan ahora... Vuelco esos y otros estudios de deportes colectivos en general. Porque en realidad... como me vinculo con docentes que estudian los deportes colectivos en general, fútbol, vóley, básquet, Waterpolo... de cómo se juega, o sea, de aspecto del cómo se juega y cómo se enseña o se entrena. Se enseña y se entren. Porque los entrenadores consideramos todos, que enseñamos. Y después hay un momento donde después que enseñaste... está más pertinente la palabra entrena, pero todo en un ambiente de entrenamiento. Entonces te enseño y te entreno, porque el ambiente del ámbito es el ámbito del rendimiento, en un momento que es el entrenamiento y el otro es la competición. Acá te enseño, el único... equipo acá no te puedo enseñar, acá aprendés vos. O sea, yo entrenador acá, no te puedo enseñar. Acá sí, acá te enseño y logro esa... automatización de algunas cosas. Automatización no es la palabra, porque puede sonar mal, pero es la palabra, en realidad cuando el jugador juega y juega muy bien, no tiene conciencia de lo que hace. El que juega y juega muy bien en los deportes abiertos y de oposición, no sabe lo que hace. Lo dice Messi, lo dice 01:17:04, lo dice Jordan, lo dice... Cavani lo dice Forlán, lo dice... Poné todo lo deporte oposición, de vóley no he escuchado mucho. Pero seguramente hay, porque hay en automovilismo.

Entrevistador: Claro, sí, sí.

Entrevistado 3: O sea, he leído entrevistas a automovilista que... no saben cómo tomaron la curva esa. No tienen ni idea.

Entrevistador: Lo hacen, tipo...

Entrevistado 3: 300 km por hora, no tenés idea de lo que estás haciendo. Entonces cuando llegás a un nivel de juego, que no te das cuenta, entonces estás automatizado, algo hiciste, porque yo te vi hacerlo. Entonces pasa a un nivel de automatización. Pero ahí ya es entrar en otra... en otras cuestiones.

Entrevistador: Bien, y... ya hablamos de... de esa última, hablaste que la investigación desde ese lugar lo ponías, y la extensión, ¿vinculás algo a tu práctica de enseñanza?

Entrevistado 3: Y lo que pasa que es la extensión... la extensión como está sobre todo en un ámbito... tiene un pie en el rendimiento, porque Pontevedrés participa en rendimiento. Y Bienestar, estuvimos con el fútbol femenino que participa en la AUF, entonces son como comentarios decir... que refuerzan la expresión de los contenidos en los diferentes ámbitos, y cómo en los diferentes ámbitos, sobre todo el de rendimiento, es... en los hechos, más un ámbito recreativo. Porque entrenan una vez por semana o dos, y en una cancha que no tiene luz. Estoy hablando Bienestar Universitario no la AUF Segunda División de la AUF femenino, pero es segunda división, o sea, el máximo nivel de competencia. Y a veces van 5 jugadoras, a veces 10, a veces 20. Entonces como... lo que traigo son anécdotas de este espacio de extensión, pero en realidad que las puedo traer de otro lugar. Que lo que hace el ámbito de extensión... desde la extensión trae ese vínculo formal de que es la Universidad en conjunto con alguien. Pero el hecho no. No es... No me aporta algo nuevo a lo que sé que sucede, tanto, en lo no formal como en lo educativo, como en el rendimiento, o como en la salud, repito que vuelvo lo de los deportes colectivos, ver su expresión en el ámbito de la salud es más difícil. Porque se cruza mucho con el recreativo. Se cruza demasiado. Entonces es difícil ver. En la natación y salir a caminar o a correr 10 km para el cardíaco, para el que tiene problemas del corazón... es bien de salud, es bien de salud, no es recreativo. Es bien de salud. A pesar de que lo hace en su tiempo libre.

Entrevistador: Sí, sí, se entiende, te entiendo.

Entrevistado 3: Entonces, es más fácil verlo ahí. Y porque de hecho hay algunas cuestiones de salud de rehabilitar algunas cosas, que implican que estés solo vos haciendo algo, no colectivamente.

Entrevistador: Y bueno, capaz que para terminar no sé si vos tenés...

Entrevistado 3: Hace rato que estás diciendo terminar.

Entrevistador: No, pero esta es la última, es más, es como la caja negra. Qué te preguntaría. No... Si querés decir algo más, algo que quieras que aportar, algo...

Entrevistado 3: Recordarme el foco de tu investigación.

Entrevistador: Sobre la enseñanza del deporte en ISEF.

Entrevistado 3: Enseñanza del deporte en ISEF. No, creo que ahí está... estuvo... no sé. El deporte, es algo que haciendo te enseña. La enseñanza del deporte, o sea el deporte... cuando está el deporte en el ISEF se tienen enseñar, entonces la frase la enseñanza del deporte en el ISEF es como pará, el perogrullo, porque si está dentro del ISEF, lo tenés que enseñar. Pará, es porque lo tenés que enseñar. Entonces, cuando me hablabas de la enseñanza del deporte en el ISEF, entiendo que se refiere o sobre entiendo que me querés decir a cómo se...

Entrevistador: ¿Cómo se... cuáles son los sentidos que se despiertan en la enseñanza del deporte?

Entrevistado 3: En la enseñanza del deporte. Entonces, claro, ahí es donde entra esta parte que es bastante de tensión, es decir, bueno, yo puedo enseñar el deporte desde cuestiones técnico, tácticas, hasta cuestiones... condicionales, que se asocian un poco a lo técnico táctico, pero que en realidad no, no son lo relevante, porque lo condicional es para mejorar o

para darle un sustento a lo técnico táctico por... En el rendimiento es el único lugar donde hablás qué es lo que está primero, si la capacidad de fuerza o tu habilidad para lanzar. En el rendimiento. Pero en otros ámbitos es lo técnico táctico, o sea, el de el deporte hándbol es técnico táctico. Después tiene otros aspectos culturales, sí, como por ejemplo que es creado acá, pero no está muy arraigado. O como el fu... o como le pasa al fútbol de salón, que es crea... que es realmente creado acá, o hay como una aceptación más mundial, que la de hándbol, pero tampoco está arraigada. Pero está arraigado el fútbol, que no está creado acá.

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 3: Está arraigado más que en otros países el fútbol, porque el fútbol no está arraigado en todas partes, pero acá está. Entonces claro, tensiona en la parte, en la palabra deporte... La palabra... el deporte... hay un psicólogo que dice en el deporte es atractivo, y atrae a la gente, porque es cuantificable y emocional. Para el que lo juega y para el que lo ve, por eso es atractivo el deporte. Entonces desde dentro del ISEF también hay una cuestión de que es cuantificable y emocional, es cuantificable en el sentido amplio de la palabra cuantificar algo dentro de la Universidad. Y emociona porque nos genera esto de pelear por... o estar ahí. Decís, bo, esto lo tengo que dar yo... Que es consecuencia de que es cuantificable en el sentido amplio, no solo de... qué se da. Sino sobre todo cuántos dan. Y por supuesto qué dinero hay asociado a eso. Porque podés estudiar otro caso, peor por algo elegiste... Por algo elegí la palabra deporte para... y por algo elegís la palabra deporte y rendimiento, también. Porque yo tengo claro por qué digo deporte y rendimiento. Pero hay... después aparecen otros elementos de por qué de rendimiento, por qué... por qué ahora, por qué hasta el 2017, no, no, no... de rendimiento había...

Entrevistador: Poco.

Entrevistado 3: Poco o los que estábamos, estábamos tranquilos. Porque ahora aparece más. Bueno, esta capaz que preguntás a otro.

Entrevistador: Se la pasa a otra, bueno, gracias.

4.4 Entrevista a Entrevistado 4

Entrevistador: Bien y ahora capaz que sí, entrando un poquito como una segunda fase, que me cuentes ya que ya hace unos cuántos años que estás en instituto. Si estuviste la construcción de los programas de natación de 2004. Si estuviste en construcción de natación 1 en el 2017. Cómo fue ese proceso, cuáles fueran las discusiones que había, las tensiones, qué intereses, cómo era el ambiente en... tanto en... Capaz que me contaba por orden, primero, 2004 y después 2017.

Entrevistado 4: 2004 no estuve. Cuando yo tomo... Porque yo entré en 2010, y ya...

Entrevistador: Como docente, ya esta digerido.

Entrevistado 4: Ya estaba, sí.

Entrevistador: Entonces contame 2017.

Entrevistado 4: Me dieron... me dieron, este es el plan, que había muchas cosas que yo... Lo que sí nos pasaba, que ya veníamos conversándolo para tomarlos en 2017, es que no nos daba el tiempo, porque era anual natación en el 2004. Y nunca nos daba el tiempo. Era la misma cantidad de horas que ahora, pero era anual. Y nunca nos daba el tiempo para llegar al estilo mariposa, era como muy tradicional la cosa y cuando llegabas a fin de año que llegaba mariposa quedaba cortada. Entonces después lo dimos vuelta y arrancamos por mariposa, con Ana Godoy decíamos eso, bueno, vamos a arrancar por mariposa y dejar crol para el final, que

es lo que siempre se enseña. Entonces ahí empecé como el gusto por la metodología. Porque algo que no te dije, que yo investigo y estudio en la dimensión metodológica, en lo que respecta a la natación. Es una dimensión que para mí es importantísima y que, como dice Davini, hay una autora que critica, por decir de algún modo, a la didáctica, porque dice, la didáctica se preocupa por la enseñanza y se olvida que para que esa enseñanza se imparta hay diferentes formas y es muy importante de qué forma llega la información y llega ese saber al alumno. Entonces a mí de ver tanta clase tradicional, me importaba muchísimo el cómo. Entonces, volviendo a lo que me decías, ya traíamos muchas tensiones desde el cómo estaba armado el 2004. En el 2017 sí, yo hice un fuerte cogobierno ahí, era como la voz. No solo natación 1, porque eso se ató a deportes individuales. Dijimos bueno, a ver, todo lo que son habilidades acuáticas que estaban en el programa de natación 1, no es enseñanza de natación, es habilidades, es el desarrollo de habilidades que son la base para luego aprender las técnicas. Entonces ahí dijimos, bueno, esto puede ir lo más bien en un módulo de deportes individuales, que ahí sí la peleé, la peleé porque habían muchos deportes por incluir ahí. Y yo peleaba porque decía, ahora voy a tener un semestre de natación 1, no nos van a dar los tiempos. Este contenido no tiene que estar acá. Sí agregamos un contenido de natación 1, que es de las habilidades a los estilos, cómo se da ese pasaje, como para poder vincularlos y que no quede aislado...

Entrevistador: Cuando hablas de habilidades, por ejemplo, flotación, 00:35:42

Entrevistado 4: Exacto, exacto, empujes. Que de todas maneras hay un marco teórico ahora que estamos trabajando en eso, muy grande que aparece en mi libro, se hizo un capítulo, que le llamamos... hay autores que trabajan en la gimnasia artística, como López 00:35:59 y grande, que hablan de patrones de movimiento, que son esas habilidades que se tecnifican tanto, que ya dejan de ser habilidades desarrollables para pasar a ser enseñables. Hay

cuestiones técnicas que vos tenés que, por ejemplo, si yo te digo, flotá, bueno, tenés que ponerte en sinergia 00:36:20, cómo ponés los brazos, cómo ponés las piernas, cómo va el aire adentro de los pulmones.

Entrevistador: Son tantos detalles que pasa a ser de algo natural o...

Entrevistado 4: Más técnico.

Entrevistador: Algo construido.

Entrevistado 4: Exacto. Entonces nosotros en el equipo planteamos llamarles técnicas iniciales, que son... y hay unos brasileros también, que yo los cito en el artículo, que también me llaman como movimientos específicos, fundamentales para las técnicas de nado. Entonces dejamos como del término habilidad como desarrollable. Y me parece que eso fue una buena decisión, separar todo lo que son las actividades acuáticas, más jugadas también, de lo que es la enseñanza de la natación, que es un deporte como deporte, tiene su técnica. No solo las cuatro técnicas de los estilos, sino su salida, vueltas y llegadas. Y ahí también agregamos bueno, la historia, un poco de historia, también porque somos historia y hay que contextualizar el deporte desde su historia, desde su cultura, y desde ahí lo problematizamos también. También hacemos una mirada crítica en lo que son las habilidades, en esto que te explicaba recién, de la habilidad al patrón de movimiento o a la técnica inicial. Y después sí, ya arrancamos con lo que son los... la enseñanza de los estilos. Dale.

Entrevistador: No, por lo que me estás diciendo entonces capaz que sacando, o sea, entendiéndote, como una gran... un gran cambio que hubo fue esta... como esta necesidad de tener más tiempo que antes, capaz que en el plan 2004 lo ocupaba esto de las habilidades. Entonces eso lo corrieron para individuales y se centraron en esto que me estás contando ahora.

Entrevistado 4: Exacto. Y además también hay un marco teórico ahí que lo fundamenta, porque la actividad acuática queda más como para la iniciación, como la base del deporte y deportes individuales está pensado desde la iniciación deportiva. Y la natación, no, la natación la estamos pensando para cualquier edad. Aunque más allá de la edad, si es iniciación, igual va a pasar por la adquisición de esas habilidades. Y bueno y después toda la parte de entrenamiento de la natación, yo tuve la excelente idea de ponerla como optativa, también sacarla de natación 1. Que eran millones de cosas y no nos daba el tiempo, y colocarlas en una materia optativa, que hay mucho... veía que había mucha gente que le gustaba la natación. Teníamos mucho guardavidas, mucha gente que entrenaba, waterpolista, nado sincronizado, que no llegaban a... a practicar la natación desde una mirada de entrenamiento. O también desde un proyecto de entrenamiento. Y eso se colocó en natación dos, que te digo que es un éxito. Ya ahora vamos para el cuarto curso, desde el 2017 y la verdad que... se llenan, quieren más cupo o más grupos. A mí me viven preguntando.

Entrevistador: Capaz... Dale, dale, perdón.

Entrevistado 4: No, no dale.

Entrevistador: Capaz que... se me dispararon 2 preguntas, la primera es, o sea, un poco esta división que pensaste y craneaste, ¿estás vos sola en estas discusiones?

Entrevistado 4: No, estaba Nacho, Ignacio Acosta, que se fue al Australia, están sacando kiwis...

Entrevistador: Kiwis por segundo año.

Entrevistado 4: Ahí va. Que se lo extraña, porque la verdad que es un excelente compañero y metía también con muy buenos aportes. Estaba Lorena Fernández, Lucía Ruibal, Adela Castro. Y creo que nadie más. Somos pocos.

Entrevistador: Bien y esto que me decías, de pensar en...

Entrevistado 4: Pero no hubo como discusión en el equipo.

Entrevistador: Porque eso también te iba a preguntar. Capaz que te hago primero esa pregunta entonces. ¿Cómo fue el contexto, más allá de lo académico, como el contexto político institucional? Bueno, quiénes tiraban para que haya más natación, quiénes tiraban para que haya menos natación. Porque capaz que obviamente, el equipo de natación va a tirar para que... para adelante, pero no habían... rupturas, choques, gente que diga no, para qué tanta natación, queremos más... circo y danza.

Entrevistado 4: Yo no lo sentí eso, vos sabés. No... en la operativa como... En natación dos como que...

Entrevistador: Más que operativa creo que se llama de trayecto.

Entrevistado 4: De trayecto, ahí va. Del trayecto de deporte, perdón. La del trayecto no había problema porque podés ofertar una u ofertas otra, vez, no tenés piscina, no hay problema. Bueno, no la ofertamos este año, este semestre, la ofertamos en el otro. Mismo yo ahora, hablando con el nuevo director del Departamento de Deporte con Líber, le decía, Líber si ahora se te complica que se te caen los convenios, la vemos para el semestre cero. Natación dos no es un problema. Sí hay que ofertar primero la uno.

Entrevistador: Encima es el tronco común.

Entrevistado 4: Que es del tronco común exacto. Igual que individuales, que es previa de natación 1. En natación 1 no tuvimos mayores... No, no tuvimos, yo creo que la discusión más grande en el equipo de natación, desde el marco teórico, que algunos vienen de prácticas corporales y otros de deporte, era esto de la habilidad... de buscar cómo esa habilidad la

transformamos en un saber que se puede transponer, que sea enseñable y no quedarnos en el término habilidad como desarrollo.

Entrevistador: Me imagino que... ta, yo conociendo un poco el cuerpo docente de ustedes, había como una... hay como una pata que mira más desde... el desarrollo de las habilidades, la expresión corporal, que viene más del palo de las prácticas corporales.

Entrevistado 4: Sí, pero sabés qué, yo siempre me sentí muy firme en ese equipo y siento que... que como yo traigo mucha bibliografía de afuera, público....

Entrevistador: Claro, y tenés tu propia línea de investigación.

Entrevistado 4: Tengo mi propia línea. Porque también con Mariana, yo en un momento en el la pandemia, le pedí a armar un subgrupo de investigación, que se llamó aguas, las aguas famosas y de ahí sacamos con Martín Quirós una publicación. Empezamos a trabajar con 10 personas. Estaba Alberto Torres, también, estamos con ganas ahora de retomar ese grupo... Y bueno, me siento como muy respetada y estoy en mi zona de confort para discutir. Entonces como que nunca sentí... es más, gente de prácticas corporales, lo dieron para adelante, ayudaron con el pienso este de las técnicas iniciales, no...

Entrevistador: Ah, estuvo bueno.

Entrevistado 4: No, no, estuvo bueno, es más, capaz que más desde la agrupación, mi agrupación misma, yo sentía y siento hasta el día de hoy, que a veces nos devuelven... Hay mucha agua en el plan, es una complicación. Las piscinas son una complicación. Entonces ahí del equipo decimos... no podés bajar una unidad curricular porque no tengas piscinas o sacarla de un plan, no es una fundamentación académica para decir te corro, te saco o te saco horas. Si en realidad viene funcionando bien. Para mí fueron todos positivos los cambios. Esto ¿no?, del módulo de deportes individuales, el módulo de... después natación 1 y después natación

2. Incluso... lo que sí tenemos que salió una tesis de grado con Javier Noble, que yo ya lo veníamos hablando en el equipo, es que la natación 2, se está cursando a la par con entrenamiento, con la unidad curricular que se llama...

Entrevistador: Entrenamiento deportivo.

Entrevistado 4: Entrenamiento deportivo y yo ahí traigo mucho entrenamiento, porque es entrenamiento de la natación con áreas funcionales. Bueno, hoy vamos a trabajar tal área funcional, les pido un proyecto de natación, perdón, de natación o de cualquier deporte acuático, waterpolo, natación artística, aguas abiertas, que vamos a nadar al lado de Shangrilá y es espectacular la experiencia de aguas abiertas.

Entrevistador: Sí, sí, las técnicas cambian o sea... sutilezas, pero son diferentes.

Entrevistado 4: Sí, sí, son deportes acuáticos, cada deporte con su... Y bueno, y... y el que ya cursó viste entrenamiento, como que la llevó a mejor, porque yo no doy clase de entrenamiento.

Entrevistador: Claro, no que tenés... una previa, o sea, una... un conocimiento previo que...

Entrevistado 4: Exacto.

Entrevistador: Que te ayuda.

Entrevistado 4: Claro.

Entrevistador: Capaz que la otra pregunta, encadenando un poco ya lo que venimos conversando ahora, es si esto de pensar bueno el módulo de natación... de natación en individuales, natación 1, natación 2, las discusiones... qué tanto influye o influyó el pensar la natación desde el punto de vista del campo profesional. Es decir, bueno, quiero... quiero

natación dos porque el campo profesional pide esto. Entonces es necesario que esté. O fue más una necesidad académica, que es necesario que el licenciado sepa. ¿Cómo lo ves?

Entrevistado 4: Yo creo que ahí sí se ve el campo profesional. Incluso desde las investigaciones que hacemos, estamos todo el tiempo yendo al campo, porque son los profes que están ahí en la diaria, enseñando natación o entrenando en natación, entonces... o trabajando con jardines todo lo que es la iniciación acuática. Y además no te olvides que estamos rodeados de agua. Y está todo el tema de prevención de accidentes acuáticos también, que es importantísimo. Y... primera causa de muerte el ahogamiento en niños entre 2 y 5 años. Entonces si será importante, primero la autonomía del profe... del estudiante de ISEF en el agua, que eso no lo entienden. Pero ahora estamos poniendo una prueba de autosuficiencia. O sea, viste que nuestra prueba, no sé si vos llegaste a verla en la piscina, es sobre enseñanza, enseñarle al otro y corregirlo. Pero ahora yo hablé con el equipo y se tomó muy bien también, de que... por más que vos enseñes excelentemente bien, esto no es la tierra, a vos se te trepa a un niño, te ahogaste con el niño. Hay un niño que se está ahogando, murió ahora... un niño ahogado en un jardín que nadie lo vio, se le salió el flotador en un club de la Costa y se lo llevaron en la emergencia. O sea, vos madre y mandás al niño al jardín, fue a natación y no volvió más. Entonces hasta... yo me siento responsable en algún modo de eso entendés, que con el agua no se juega. Entonces si vos no sabés flotar, yo me... me subo a caballito tuyo y te hundís y tenés miedo al agua, como yo le digo, sos un mejillón. Yo no te voy a dejar hacer la prueba de enseñanza, primero me vas a salvar la prueba de autosuficiencia. Y eso es algo nuevo, que capaz que después ibas a preguntar.

Entrevistador: ¿ISEF tiene curso propedéutico no?

Entrevistado 4: Bueno, el curso propedéutico fue una idea nuestra también. Surge en la comisión unificada que estaba yo por la agrupación 2022 y Lorena Fernández por las 16 de diciembre. Entonces entre las dos dijimos...

Entrevistador: Tirando para el mismo lado.

Entrevistado 4: Tiramos ahí en la comisión unificada el curso y lo hablamos con las agrupaciones. Y yo lo sentí, por eso te digo, tensión desde el otro lado políticamente, porque tengo la mitad del equipo está en la otra agrupación. Pero yo veo que saben pararse bien en donde están. No todos, ojo, pero los del equipo de natación están bien parados, son súper compañeros y cuando salen discusiones, bueno, hay que fundamentar. Yo me siento muy, muy bien capacitada, cada año me siento más capacitada. Entonces está como difícil viste ya en la discusión con Chirigliano, pero... pero ta, yo estoy abierta a todo. Es más, he trabajado mucho con Martín Querome, para que el Paysandú vaya por la misma línea de acá. Trabajé mucho en Maldonado, porque Maldonado hasta fuimos a hablar con Mariana Sarni clases, porque nos... me vine a enterar....

Entrevistador: ¿Quién es el referente de Maldonado?

Entrevistado 4: Yo no sé si ahora no es... cómo se llama esta muchacha, que tuvo familia hace poco... No me acuerdo.

Entrevistador: Porque ellos tienen... o sea, Maldonado era muy buena tradición de natación, tienen el campo, o sea, hay como...

Entrevistado 4: Sí, tradición de entrenamiento, pero de enseñanza no tenían nada. Los hacían entrenar, había un profe...

Entrevistador: ¿En natación 1?

Entrevistado 4: Claro, en natación 1, era un profe... que los entrenaba, él era entrenador. Entonces... no se le renovó el contrato. Empezamos como a investigar ahí la cosa, todo comenzó, como dice Petinatti, porque yo voy a dar un curso de formación permanente a Maldonado. Y cuando presento mi metodología de Montevideo, porque nosotros acá construimos una metodología, que no se ve en ningún lado. Los estudiantes de Maldonado me dicen que ellos iban a entrenar, a nadar a la piscina. 6 por 300, 8 por 400, natación...

Entrevistador: Se te disparó una alarma ahí.

Entrevistado 4: Y ahí dije, a la miércole, ¿y esto? Hablé con mí... con la directora del departamento, que era Mariana y me dijo Mariana bueno, vamos a empezar a ver qué pasa en Maldonado. Y a todo esto no se le renovó más el contrato y bueno, ahora se supone, yo he hablado mucho con... hay un profe que se llama Pablo que me pidió material, hicimos reuniones. Y después estuvimos apoyando a Rivera también. Que era un profe nuevo. Bueno. Pero ya te digo, tensiones y tensiones, una tensión grande, pero con mi propia agrupación, cuando nos reuníamos acá, capaz que vos estabas. Que tuve que fundamentar mucho y discutir mucho el tema de natación dos, quedó y el tema del módulo acuático de deportes individuales, que todos los años está porque lo quieren desaparecer, porque no hay piscina. Y yo les digo, si sacás ese módulo de ahí, ese contenido...

Entrevistador: 00:50:33

Entrevistado 4: Claro, todo, porque está todo lineado, de segundo hasta cuarto. Entonces es todo un tema, está pensado así.

Entrevistador: No, sí, está bien. Bien, ya dijiste que en el plan 2004 no estuviste. Esto ya me lo contestaste. Bien, ahora capaz que es un poco más pensando... en el plan 2017, sí, en cuanto....Perdón en el plan, tanto 2004 como el 2017 desde tu labor como docente. Que qué

cosas crees... o sea, cómo enseñabas en el plan 2004, cómo enseñas ahora en el plan 2017, qué similitudes y qué diferencias encontrás. Más allá de... vos como docente con tu impronta, sino también desde como... la estructura del programa de alguna forma te limita y te posibilita ciertas cosas, ¿me explico?

Entrevistado 4: Sí, yo me siento muy cómoda, te vuelvo a decir, con el plan 2017, porque lo armé yo, con mi... con el equipo, entonces estoy súper cómoda. Es más, pusimos una unidad que es metodología y la doy yo, como está también en deportes individuales. Que también fui parte de todo el armado y... y muchos años estuve en el masivo de deportes individuales. A vos sos del deporte colectivo, ¿no?

Entrevistador: Yo soy colectivos 1.

Entrevistado 4: Ah, sí, yo soy de deportes egoístas. Entonces me siento muy cómoda.

Entrevistador: Yo soy de los dos igual, porque tenis de mesa juego yo, muchos años.

Entrevistado 4: Ah, muy bien, yo también soy campeona en la UTU.

Entrevistador: ¿Ah sí?

Entrevistado 4: Sí, sí.

Entrevistador: Ah, un día invítame.

Entrevistado 4: Ah, te voy a invitar a dar una clase de ahí.

Entrevistador: Obvio.

Entrevistado 4: Está buenísimo. Yo me siento muy común, muy cómoda porque logré en este plan que a la natación la atravesase la metodología. Entonces nosotros construimos, como te decía, una metodología específica para cada estilo, que no tienen nada que ver, o sea, no hay una persona, te estoy hablando en años, desde el 2017 hasta ahora, que nos haya dicho, yo

conocía esto. De los que han cursado. Entonces... que no lo hacía en el 2004, por mi formación también. Porque me puse a investigar, esto que te decía recién, en la revisión sistemática me leí 1000 artículos... entonces me demostraba, decía pa, mirá qué bueno, esto para fundamentar que el mínimo precisás 10 clases de enseñanza de natación, para adquirir una competencia acuática, ¿no? Entonces... ahora en el 2017 no... no siento, incluso la evaluación, viste la seguimos trabajando... muy parecida a la evaluación al 2004. Porque trabajamos esto, de mirar al otro y corregirlo, evaluamos la enseñanza, no evaluamos la práctica. ¿Cómo enseña? El enseñar a enseñar. Porque la evaluación evalúa aprendizajes, por eso me quedé pensando.

Entrevistador: Igual va... hay una pregunta específica sobre evaluación.

Entrevistado 4: Me imagino, me imagino. Pero no, en cuanto a los contenidos, me parece que ahora quedó muy bien armado. Si me dirías, qué cambiaría, no se me ocurre nada. Más tiempo porque la salida, las vueltas y las llegadas, no nos da el tiempo prácticamente, pero yo las retomo en natación dos para el que la hace. Ahí sí, doy salida de atletismo de cubo, doy vuelta americana en los cuatro estilos, porque los hago entrenar con vueltas.

Entrevistador: Claro. Sí, sí.

Entrevistado 4: Y ahí aparece también otro contenido que los problematizamos en natación 1, que es el uso del material. Y hay muchos investigadores a nivel internacional que están escribiendo sobre el adecuado uso del material, si facilita el ejercicio...

Entrevistador: O lo entorpece.

Entrevistado 4: O no, claro. Y eso es todo un tema natación, porque el profesor llega a la piscina... Y lo que ve ahí lo agarra, y la tabla es uno de los elementos que... Yo soy famosa en ISEF, no sé si sabías, porque si en el examen vos agarrás una tabla, todos hacen así. Ay, no

agarró tabla, lo va a matar Chirigiano. Sí, y perdés, te lo puedo asegurar, porque yo no muestro...

Entrevistador: Pero la agarró para apoyar la hoja.

Entrevistado 4: Claro. Yo en natación dos que aparecen las tablas abajo del agua para trabajar fuerza... hacemos ejercicios de patada... de fuerza máxima, ahí sí aparecen las manoplas, aparecen las patas de rana, mándame todo ahora al Olimpia. Pero en natación 1 no, yo trabajo desde el equilibrio, de la flotación, la posición hidrodinámica, y lo que es el rolido en crol, espalda, y en el pecho y mariposa la posición del cuerpo ondulante. Entonces yo les digo, vos querés traer una tabla ponela, pero fundaméntamela, y ojo con lo que vas a decir. Y así soy en el parcial también, en el práctico. Y yo les traigo todo un mazo así de tablas en una y me siento arriba y les digo, qué cómodas que son las tablas. Después vas, como están esos estudios que demuestran cómo nos afecta a nosotros cómo aprendimos, cómo nos enseñaron de chicos, nuestra historia personal... Y cómo reproducimos eso después.

Entrevistador: Sí, sí, sí, sin duda.

Entrevistado 4: Quirome fue uno que estudió eso. Fue a ver mis clases y después cuando va a ver las clases en el campo, nada que ver con la metodología que yo enseñaba. Entonces es todo un tema ese.

Entrevistador: Capaz que entrando un poco más capaz que... en partes en esta pregunta, ya un poco el qué, me contestaste, el qué enseñabas en el Plan 2017 ya me dijiste recién, natación 1m flotaciones, técnicas... etcétera. En el plan 2004, en el qué enseñabas, ya me contaste un poco, se incluía esto de las habilidades.

Entrevistado 4: Exacto, sí.

Entrevistador: Bien después como una segunda pata es el cómo, que cómo enseñabas en el 2004 y cómo enseñás en ahora.

Entrevistado 4: Yo creo que el cómo en... con el 2004 era mucho más tradicional, más de ejercicios analíticos, más repetitivos. Con esto ¿no?, yo... igual tabla nunca usé mucho, pero yo creo que era más de también de cómo aprendí yo, cómo... Jorge Rodríguez, que fue un profe que tuve de acá y cómo enseñaban a Godoy, hasta que me empiezo a ir al exterior y empiezo a ver otras metodología. Esto no lo inventé yo, ni lo de la tabla, ni la metodología de inmersión total, que es la que usamos de... de Terry 00:57:31, que es el autor.

Entrevistador: ¿En qué consiste? Básicamente, o sea, no por mucho...

Entrevistado 4: No, no, no. En realidad lo que consiste es que la posición del cuerpo son los cimientos del edificio. Entonces se trabaja mucho, mucho, hay cursos hoy de posición del cuerpo en el agua, para tener la hidrodinamia. Todo lo que es la flecha. Y después el rolido y ahí te va trabajando con movimiento siempre por abajo del agua, donde está la propulsión, te va trabajando ya sin darte cuenta la abrazaba acuática, tanto de crol como para espalda. O sea, se da crol y espalda en simultáneo. No es la vieja escuela, la escuela tradicional que te decía, bueno crol. Patada, brazada, coordinación, espalda...

Entrevistador: Y respiración ahí... en el medio ahí.

Entrevistado 4: Espalda, patada, brazada, coordinación, pecho y la posición del cuerpo no está.

Entrevistador: No, no. Pero hay cosas que ahí va, como decís vos, son los dos estilos asimétricos.

Entrevistado 4: Exacto. Entonces este autor qué hace, te va rolando a 360° y en cada rolido te vas apoyando con los brazos abajo del agua para rolar en el eje longitudinal y vas

encontrando apoyos, porque él habla del anclaje de la mano para que el cuerpo avance, para que... Ya no es la ley de Newton, que empuja el agua para atrás, el principio de acción y reacción.

Entrevistador: Claro, yo me agarro para ir hacia adelante.

Entrevistado 4: Claro, acá es anclo, como el remo en el agua, y tiro el bote hacia adelante. Entonces es como... la biomecánica acá es la base de todo. Entonces se trabaja así. Después es muy gracioso porque cuando en la prueba pedís ejercicios, nada que ver, te traje un ejercicio de... María Castaña. Que yo les digo, ojo con YouTube, ojo con las redes, porque son de gente que ya sabe nadar, y acá hacemos otra diferenciación entre el plan 2017 y el plan 2004. En el Plan 2017 es enseñanza, enseñar a enseñar, no enseñamos a nadar a los estudiantes de ISEF, enseñar a enseñar. En el plan 2004 se enseñaba mucho nadar también.

Entrevistador: Justo esto que me estás diciendo un poco se ata a la siguiente... o sea, a la siguiente parte que es el para qué o sea, me decías que en el plan 2004 un poco se enseñaba... si bien a enseñar otra gran parte era enseñarles a nadar. Y ahora en 2017 me decís que está pensado estrictamente...

Entrevistado 4: Sí, sí, es más, se crea el curso propedéutico para esos estudiantes que son mejillones. Que tienen miedo. Hay 1 que viene ya hace 3 años dando el examen, ya pasó por todo el equipo, cada vez que entra a la piscina decimos, te toca a vos, no salva, porque tiene terror al agua... y él sabe enseñar, pero no lo vamos a salvar hasta que él no lo demuestre que flota en el agua y que tiene autonomía en el medio.

Entrevistador: Claro, como un preescolar.

Entrevistado 4: Exacto, exacto, y él está enojado viste, y no lo entiende, él y la novia, son dos encima. Pero bueno es por su seguridad y la de los demás.

Entrevistador: Sin duda.

Entrevistado 4: Y él nos dice, nunca voy a dar una clase de natación, odio la natación.

Entrevistador: ¿Quién te dice?

Entrevistado 4: Yo decía eso con hándbol y tuve escuelita de hándbol.

Entrevistador: Y capaz que redondeando esta pregunta, en esto de los sentidos del para qué, si también está como explícito o implícito, si está un poco ya pensado, cuál es el ámbito de desarrollo de cómo estaba pensada la unidad curricular, por ejemplo, así en el 2004 se enseñaba para que el egresado de esa unidad curricular trabaje en clubes, en la escuela, alto rendimiento, si se lo formaba también como un punto de vista de la natación de la rama educativa, si recreativa, si inclusiva, cómo... cómo está pensado desde ese lugar, desde el ámbito de desarrollo.

Entrevistado 4: Sí, el plan 2004 tenía una unidad, ahora que me estoy acordando, que era actividades acuáticas, todo lo de natación dos ahora, entonces vos tenías que dar una clase de hidrogimnasia. Se hacían como metodológicos, porque no te daba el año con tanta cosa, estaba todo en 1 año, dos veces por semana. Y en una hora y cuarto de clase era, tampoco era... Y el perfil era como súper amplio, profesional, ¿no? Ahora en el plan 2017, todo eso se empezó como a barrer. Bueno natación, chau. Enseñanza y el perfil es enseñar a enseñar. Pero también en el masivo damos como muchos elementos de investigación, que se abre como a fortalecer la investigación, esta pata de la Universidad, en sus tesis de grado, cuando ellos se eligen, porque justo estamos nosotros, hay muchos que en paralelo están haciendo, viste que ahora andan por todos los semestres los estudiantes, ya no es...

Entrevistador: No. Ya no estoy más en tercero.

Entrevistado 4: Exacto.

Entrevistador: Tengo un pucho...

Entrevistado 4: Tengo de acá, de allá. Pero bueno, muchos se copan, porque nosotros mostramos estudios. Yo cuento lo que estoy. Entonces ahí como que abrimos la cabeza a... por acá es la línea de investigación importante, que en Uruguay hay muy poca gente que investiga la natación, no sé, no sé si hay alguien más. Ana Godoy hizo el doctorado en metodología, igual que yo, en México. Y después Lorena y Lucía Faura, más de historia de la natación, no es tanto de enseñanza, viste. Y Lucía Ruival está con el tema de... del estereotipo... No, pero andaba con ganas de estudiar en lo que es la natación... el estereotipo de la nadadora, algo así, andaba por ahí.

Entrevistador: Creo que igual yo hace poco hablé con ella, creo que su tesis de maestría es como las construcciones...

Entrevistado 4: Se quedó con 01:03:23

Entrevistador: Las construcciones del cuerpo 01:03:23

Entrevistado 4: Bien, así que bueno.

Entrevistador: Bien, o sea, que como redondeando esto de capaz que en el Plan 2004 está enfocado a todos los ámbitos, escuela, club.

Entrevistado 4: Sí.

Entrevistador: Y esto, ¿no?, capaz que un poco educativo, un poco de rendimiento, un poco...

Entrevistado 4: Sí, y acá en el 2017 se suma lo académico y la en la parte esta de investigación.

Entrevistador: Bien, porque capaz que...

Entrevistado 4: Que además también las... le sumamos la extensión, porque cuando hicimos el proyecto de Ituzaingó y lo tenemos en el equipo como latente para retomarlo, porque fue una experiencia muy buena, viste. Íbamos los sábados de mañana ahí. Pero me parece que ahora como una fortaleza es la parte de publicaciones, de investigación.

Entrevistador: Porque una pregunta es cómo... si es que lo hace, cómo vinculás las funciones universitarias a tus prácticas de enseñanza.

Entrevistado 4: Bueno, así, primero porque estoy en un grupo de investigación. Segundo, porque investigo la natación. Ahora estoy... y en la dimensión metodológica, por eso te decía también, que algo que fortalece en el 2017 a la natación 1, es la metodología, el pensar y el construir con ellos. En el masivo es un espacio de taller. Porque ellos se piensan... por eso, si no van al masivo, no pueden salvar el teórico. Y después lo entienden, porque es un espacio de taller donde se construye formas de enseñar. No, no, no, no hay forma de repetirlo. Es más, a mí me pedís dos clases iguales y...

Entrevistador: Y no lo vas a hacer.

Entrevistado 4: Y no la voy a dar, porque yo parto que esta construcción metodológica, como dice Gloria Edelstein, es para un grupo en particular. Entonces siempre los grado 1, Adela cuando dejó natación 1 y agarró Pablo Goyen este año conmigo le dijo, todo lo que te diga Inés y planifique contigo, va a hacer todo lo contrario. Siempre en la línea del objetivo, yo cumplo el objetivo, pero... pero claro, yo voy con... respetando los tiempos del que aprende. Cada uno tiene sus tiempos, sus formas. La información va por distintos canales. Hay muchas dimensiones que atraviesan la práctica. Entonces todo eso lo tenés que tener en cuenta. Y siempre tratando, como dice 01:05:39, el objeto...

Entrevistador: El sabía no se aleja mucho de 01:05:43

Entrevistado 4: Ahí va. Del saber enseñar. Que sea lo más parecido ahí. Pero todo esa construcción, la hacemos en el masivo, no hay ya listas de 1060 ejercicios, esas listas las tiramos, que son las que se usaban antes. Es más, a mí me pasó que cuando... empecé a vender los libros de natación míos. Que no hay ninguna receta, todos me decían, si ahí estaban las metodologías que yo usaba, escritas. Yo dije, no. No están y no las voy a poner. Constrúyanlas ustedes para el grupo y para las características de ese grupo, para el contexto donde trabajan. Y cuando uno elige el contenido y hace el recorte, como dice Fernández Pérez, hay muchos... muchos significados que tiene esa decisión que tenemos como docente en el contenido de cómo lo vamos a presentar. Entonces receta conmigo no, difícil.

Entrevistador: Bien y capaz que redondeando esta pregunta, de alguna forma introducís a los estudiantes en la investigación, o sea, presentás artículos, les mostrás cosas de afuera o publicaciones.

Entrevistado 4: Sí. Yo estoy... ahora que no me están dando los masivos, porque es lo que te decía, tengo tanta información... Digo una palabra y estoy horas hablando, y empiezan a salir artículos de todos lados y con lo que me cuesta hablar, entonces... Igual ellos se copan, dicen ay Inés, me dicen, viste y ay esos... y empiezo, la gran Mariana. Esto puede ser una tesis de grado. Esto puede ser una tesis de grado. Entonces, claro... Lucía que estábamos, compartimos el masivo divino, se agarraba los nervios. Decía, Inés... queda media hora y voy yo con historia. Y claro, y metodología me llevó 2 horas y no terminé. Pero porque vengo... porque traigo todo lo...la investigación científica a nivel mundial. Esta revisión que hicimos ahora, y hay una revisión... te iba a contar sistemática, sobre el miedo al agua. Con 800000 artículos de gente que escribe sobre el miedo al agua, de cómo hay que trabajarlo, de cómo hay que tratarlo. Yo que sé, vos levantás la mano en el masivo y me decís, profe, cómo hacés si tenés un niño que llora, lo metés llorando, es una pregunta típica o no.

Entrevistador: Sí, sí, sí.

Entrevistado 4: ¿Cuántas clases lo dejas afuera llorando?

Entrevistador: Es que eso está... para mí es tan variado como individuo, porque cada individuo pierde el miedo a....

Entrevistado 4: Claro, entonces yo ahí arrancó. Bueno, mirá, yo tuve decir lo que hace Chirigliano, yo lo dejo llorar una clase, a la segunda lo meto pa adentro, y se le va. Y si no se le va, en algún momento... nadie se va a morir por llorar. Pero.... ahora te voy a decir lo que dice la ciencia, es como me dice a mí Moreno, vos siempre basate en la ciencia. Y ahí arranco, ¿no?, tenés toda esta revisión de 1000 y pico artículos de gente que... y psicólogos que han escrito sobre cómo trabajar con alguien que tiene miedo al agua, y las experiencias que ha tenido. Entonces para mí la ciencia, el saber académico, ese saber sabio que dice 01:48:42, es la base de todo. Sin aislarse de lo que pasa en la práctica, en la praxis, dijera Paulo Freire. Pero me parece que no hay uno sin el otro, entre los dos se acompañan. Por eso yo ayer tuve una reunión con... con dos profes que quieren hacer su tesis de grado, presentarse a esta corte de maestría, y quieren estudiar conmigo, ¿no? Entonces... me decía... yo les decía, miren que yo no hablo...

Entrevistador: ¿Quiénes se quieren presentar?

Entrevistado 4: Pablo Goyen y la novia.

Entrevistador: ¿Quién es la novia?

Entrevistado 4: La novia es Micaela Garrido, da en la UDE. En la UDE da natación ella.

Entrevistador: Ah, mirá.

Entrevistado 4: Entonces yo le decía, mirá que yo no hablo de la natación escolar desde la Academia, porque desde acá hay mucha crítica, es fácil sentarse y escribir e investigar... Y decir, ay no, porque los profesores no enseñan, porque... Yo estuve 6 años en mi escuela de contexto crítico y supe lo que es, o sea, me parece que también el estar en el campo te da... te da otros condimento que son importantísimos para el pienso y para esa construcción.

Entrevistador: Sin duda.

Entrevistado 4: Entonces yo reflexiono con ellos, ahora me habían pedido una secuencia de enseñanza para la escuela de natación. Yo no la voy a hacer sola. Hagamos un zoom con todos los profesores que se quieran sumar y la vamos a construir entre todos, porque son ustedes los que van a poner... van a estar en la piscina, no yo.

Entrevistador: Ellos pone el cuerpo ahí.

Entrevistado 4: Y con el grupo de ustedes, con todo esto que te decía, ¿no? de la construcción metodológica y... y ahí re bien, se coparon y estamos trabajando en eso. Ese es otro trabajo que estamos haciendo.

Entrevistador: Está bueno.

Entrevistado 4: Sí.

Entrevistador: Bueno, y la última pregunta que ya un poco la adelantaste, es cómo se evaluaba en el 2004 y cómo evaluás ahora el plan 2017, la natación 1.

Entrevistado 4: La evaluación del 2004 y algo que no te dije, que es importante del 2004, en el 2004 había prueba de ingreso. Entonces la gente tenía prueba de ingreso de natación y no teníamos tanta gente que se nos ahogaba o que tenía miedo al agua. Pasaban por una prueba de natación...

Entrevistador: Sencilla, pero que...

Entrevistado 4: Sencilla pero filtraba. Vos sabías que los que te venían, flotaban.

Entrevistador: Flotaban, sabían hacer inmersión....

Entrevistado 4: Y no tenían miedo, no se te quedaban afuera, viste. Porque en deportes individuales son 8 clases, muchos se juegan las faltas ahí, en el módulo acuático. Y después llegan a natación 1 y ta, yo les digo desde el primer momento, contrato pedagógico, no les voy a enseñar a nadar, suerte en pila. Y yo arranco la metodología y te quedaste.

Entrevistador: Para eso está natación... módulo de natación.

Entrevistado 4: Y ahora el curso propedéutico. Entonces eso era una fortaleza para mí, aunque estoy de acuerdo en todo esto de ampliar la matrícula y de que todos enteren y sacar la prueba de ingreso. En algunas cosas estoy de acuerdo, en otras no. Pero yo creo que a natación no lo fortaleció. Fue una debilidad este cambio. Eso por un lado, que no te lo había dicho, es importante. Por eso surge el curso propedéutico.

Entrevistador: Evaluación estábamos.

Entrevistado 4: Evaluación. Igual en el plan 2004 evaluábamos de la misma forma, con cuadro de errores, con construcción, con Anna Godoy, con Lucía Fabra. Veníamos trabajando así.

Entrevistador: ¿En qué consistía?

Entrevistado 4: Consistía en dos personas, una nada y el otro de afuera lo mira a una piscina y lo tiene que corregir, y completar una grilla, que esa grilla se construía con el estudiante en el masivo, en el teórico en esa época. Entonces construíamos el... teníamos el referido, construíamos todos juntos el referente, y decíamos, bueno, qué vamos a mirar de este

referente y cuál... y armábamos una rúbrica. Esa rúbrica después, al final se negociaba y se pasaba una nota. ¿Qué pasa? En el 2004 eran 20. Teníamos toda una piscina, teníamos todo 1 año y a la evaluación le dedicamos un tiempo. Yo venía de una tesis de evaluación, entonces para mí la coevaluación era importantísima. Porque es una instancia de aprendizaje súper valiosa y enriquecedora para... más para un estudiante universitario, porque es difícil de hacer y para poder aplicarla. En el 2017 continuamos con esto de observo al otro y lo corrijo, pero ya no tenemos grilla. No se construye la grilla. Lo que hace es decirle al profesor, y le damos 20 minutos para que empiece a corregirlo y a enseñar. Presenta una secuencia de enseñanza en la práctica, eso lleva muchísimo tiempo. Nos lleva dos semanas.

Entrevistador: Y en el plan 2004 no se hacía. O sea, si bien tenían la grilla, anotaban, bueno, qué error, y tenía que escribir, por ejemplo, qué ejercicios...

Entrevistado 4: Escribían, sí, sí, sí.

Entrevistador: Qué metodología utilizaba para...

Entrevistado 4: Sí.

Entrevistador: ¿Y eso los llevaban a cabo después?

Entrevistado 4: Sí, sí, en el momento.

Entrevistador: Ah, en el momento.

Entrevistado 4: Ellos te miraban nadar, iban completando... A veces también lo hicimos en parejas, dos miraban a uno, era como una triada. Entonces iban rotando. Íbamos como probando distintas formas y era espectacular. Yo en la CJ lo sigo haciendo porque tengo 15.

Entrevistador: O sea, lo que se sacó, a ver si te entendí, lo que se sacó en el plan 2017, fue el hecho de describir ese cuadrado, pero después el concepto es similar.

Entrevistado 4: Exacto, sí. Se sacó y no se sacó, porque en las prácticas se hace con el cuadro, se trabaja la grilla en el masivo, y con esa grilla se va a la piscina. Entonces cuando vos terminás un estilo, dejás dos clases enteras o una, las dos horas para corregir, para llenar el cuadro, para mirar al compañero. Se filman. Llevan esnórquel, miran abajo del agua, sacan fotos. Bien técnico, bien analítico. Y me parece que ahí aprenden muchísimo y se dan cuenta de que un ejercicio a vos te puede servir y a mí no, entonces no hay una receta, vuelvo a lo mismo de hoy. Y ahora en el Plan 2017 es lo mismo, y lo que agregamos ahora fue esta prueba de suficiencia, de autonomía en el medio acuático. Porque vemos que están viniendo muchos que se ahogan, que tienen miedo, que se te quedan afuera, que se certifican.

Entrevistador: ¿Ha pasado algún caso de tener que sacar a alguien?

Entrevistado 4: Sí, sí, sí. Sí, uno por clase por lo menos, que se te va para lo hondo y sí... que te tenés que tirar...

Entrevistador: Y no puede volver.

Entrevistado 4: No, se te va para abajo, sí. Es más, yo siempre digo, hago el diagnóstico la primer clase, hago una prueba diagnóstica, los hago nadar, los hago entrar al agua, ya te das cuenta...

Entrevistador: Sí, sí, ya cómo se tira al agua, te das cuenta. El aguatero.

Entrevistado 4: Exacto. Entonces les digo, miren que hasta acá hacen pie, el que no se anima, no sigue. Y ta, yo ahí ya cuando veo 10 que están en... Bueno, andarivel 1, ustedes inicial, inicial, y ya ahí les marco, les marco la cancha. Ustedes tienen un mes para terminar la prueba de suficiencia, si no es responsabilidad de ustedes, si quieren seguir el curso. Y bueno, ahí venimos.

Entrevistador: Buenísimo, no sé si hay algo que quieras agregar, que te haya faltado, que quieras decir.

Entrevistado 4: No, creo que no. Un tema que me parece importante de mi investigación de maestría, que ahora la estoy tomando en el doctorado en la natación escolar. Que también en la práctica profesional en la 00:16:13 uno, cuando damos el programa, está la natación escolar en la escuela, entonces también yo he podido ahí aportar mucho a la Academia, con mis estudios de natación escolar. Y también los llevo en natación 1, todo lo que es... porque también es otro campo profesional. Cuando ellos se reciben, viste que van a primaria, a secundaria, a UTU, a clubes. Y no podés dejar eso de lado porque... porque es la vida misma, ¿no? Y yo no sé si... yo la otra vez escuchaba esto a modo de cierre, escuchaba que en muchos lados, por ejemplo, en Argentina, vos tenés, podés ser profesor y si querés ser licenciado seguís 1 año más, como que te dan la opción. Y yo escuchaba muchos acá que me dicen, a mí no me interesa ser licenciado, no me interesa la investigación, no me interesa... Yo quiero estar en el campo, trabajar, entrenar, y yo no lo veo mal eso, viste. Es como que ahora ta, te tiraron la licenciatura y no tenés opción.

Entrevistador: Yo creo que... Ahora lo estoy pensando contigo, yo... si tuviese que defender, porque sería solo el licenciado, capaz que es una forma de... no sé si la palabra es obligar, pero sí fomentar que el estudiante esté... como que tengo una formación que se acerque a la investigación, que sepa leer artículos. Que se interioricen ese tema, porque capaz que se recibe y nunca más toca un libro y capaz que se queda envejecido diría 01:17:44.

Entrevistado 4: Sí, sí, estoy de acuerdo. Pero me parece que se ha ido al otro extremo, el plan. Yo ahora hice ayer el formulario del plan, y yo tengo estudiantes en la práctica, vos que estás en colectivos, que no pueden secuenciar deporte en 8 clases. Y nos dicen, estuve en el módulo de hándbol y falté dos clases, o hubo paro, tuve cuatro clases de hándbol, y yo los

mato, porque no podés enseñar aquello que no sabés. Si no manipulás el saber. Y estudiantes que me han buscado videos en YouTube para enseñar una bandeja de basquetbol, un lanzamiento de hándbol. Entonces...

Entrevistador: Sí, ese quedar... cómo fue que se le enseñó, capaz que si se le enseñó muy como recetario y si faltaron la mitad de las clases, no tienen la receta.

Entrevistado 4: Claro, claro, no, no está complicado. Y es la... la vida misma de la balanza, equilibrar entre lo profesional y lo académico. Yo creo que ahora la balanza está más en lo académico...

Entrevistador: Sí, sí. Es como pendular. El ISEF siempre fue muy pendular.

Entrevistado 4: Sí, sí, sí.

Entrevistador: En el plan 92 era súper, súper técnico.

Entrevistador: Bueno, cortamos. ¿Te parece?

Entrevistado 4: Dale, muchas gracias.

Entrevistador: Bueno, gracias.

4.5 Entrevista a Entrevistado 5

Entrevistador: Perfecto. Capaz que ahora adentrándonos un poquito en lo específico de la entrevista, es bueno, primero que nada que me cuentes si es que estuviste en la construcción de algunos de los programas, sea tanto de natación del Plan 2004 o del plan de 2017. Y cómo fue este proceso, qué discusiones habían, qué contextos políticos había en ISEF, cuáles eran las necesidades o la demanda que había.

Entrevistado 5: Sí, participé. Participé del proceso, incluso con la particularidad de que participé en la elaboración, en la discusión, tanto de natación 1 como de natación 2.

Entrevistador: Del plan 2017.

Entrevistado 5: Ahí va, sin embargo, como justo estaba paralelo a eso en mi proceso de reconversión... no, no, no arranqué, es decir, el primer año que se dio natación, que fue en el 2019, acá en Paysandú, digamos a partir de ese plan, la generación 2017, en el 2019 tuvo en natación 1. Yo ahí no estaba, entonces participé, pero no estuve el primer año y sí en el siguiente. En el siguiente año, sí, ya con la generación 2018 podríamos decir, arranqué con el plan. Sí participé, lo estuvimos realizando fundamentalmente en muchas reuniones a través de Zoom, de la plataforma, mucho trabajo de documentos compartidos. Y este caso, bueno, estábamos acá, de Paysandú estaba yo, estaba Bruno... estaba bueno, Inés... Lorena... Lucía Fabra, en ese momento estaba. Y ahí, como se armó como un grupito que estuvimos trabajando en esa elaboración. Y en ese caso bueno... fue un proceso en el cual hubo como mucha discusión en... puntualmente ciertos aspectos, pero básicamente tenía que ver con... por ahí algunas cuestiones relativas a... a digamos, al nombre que se le daba a ciertos elementos que deberían estar o no. Ese vínculo de bueno, la cuestión del cuerpo en el agua y demás, hasta qué punto tenía que ir, cuando pensábamos en natación, como... digamos, es natación, que forma parte del departamento deporte o de las unidades curriculares que tienen que ver con el Departamento de Deporte y es la natación deportiva la que digamos toma en cuenta en su enseñanza, en lo que es natación 1. Más allá que obviamente consideramos todas las generalidades y todo lo que es... la persona nadando y el hecho de nadar y todo eso se discute, pero en ese caso la discusión estuvo sobre todo por ahí, por cuál era el rol bueno de... e como te digo, tú pensás a nivel quizá político... por ahí con Inés o con Bruno teníamos una cierta mirada y por ahí Lorena, quizás Lucía, tenían otra mirada respecto de hasta qué punto

se debería profundizar en esos aspectos... ligados a eso de... ciertas consideraciones filosóficas acerca del cuerpo en el agua, ¿verdad? Y por otro lado, qué elementos deberían de formar parte y que no, por ahí hubo algo de eso, en el sentido de... Por ejemplo, no sé si cuestiones reglamentarias u otras cuestiones que por ahí... al final decidimos excluirlas de lo que era la natación 1... y hasta qué punto de la par... Bueno, la parte de perfeccionamiento que no, no... digamos, hay algo de perfeccionamiento, pero no es lo que es fundamental en lo que es la nación. Después, en lo que sí coincidíamos era en la cuestión de darle el énfasis al aspecto metodológico. Eso del enseñar a enseñar. Yo más o menos tenía cierta idea de cómo pensaban, porque yo entrevisté a Inés, a Lorena y a Lucía. También a Bruno. Los entrevisté como parte de mi investigación. Y fui a Montevideo versus clases y demás. Entonces yo ya tenía una idea y ahí coincidimos bastante en... en la parte de bueno, qué esperábamos de los y las estudiantes, en el sentido de bueno, qué es lo que queríamos transmitir y lo fundamental eso, del enseñar a enseñar, de la búsqueda de ciertos recursos metodológicos, creativos y considerando ciertas características, que era lo que nos importaba más ahí. Y bueno y la cuestión de evaluación también, por ahí sí hubo cierta... cierto choque, en cuanto a la evaluación. Que quizá eso ya venía incluso, venía de antes. Y ta, yo pensaba de una forma y cambié mi forma de pensar también. Cuando unos años atrás hicimos una reunión... te estoy hablando año 2016, 15,16. Con Mariana Sarni, que Mariana en ese momento era la directora del departamento, estuvimos ahí, nosotros con bueno, Bruno, yo, por Montevideo estaba Inés... alguna profe más, estaba con Maldonado, creo que estaba... creo que estaba Diego y ahí uno de los temas que más... hizo ruido, fue el tema del evaluación. Y por ahí... como que hubo mucho choque, digamos quizás en Paysandú le dábamos un énfasis importante a la evaluación práctica, práctica en cuanto al desempeño del estudiante en su capacidad de nado o su técnica de nado y demás. Y en Montevideo veíamos que no, y ahí como que nos hizo mucho ruido y hubo como una discrepancia, que también fue lo que me motivó a mí a

investigar esto de la enseñanza. Y por ahí... yo como que revisé ciertas cuestiones y me... cómo es, hice como una autocrítica y cuando yo arranqué ahora, también, obviamente... teniendo en cuenta lo que es el programa... Yo cambié mucho, es decir yo... pensar no, un estudiante tiene que dar no sé cuántos metros para que veamos que realmente sí miró la técnica y le daba mucha importancia, que hoy no se la doy. Porque hoy me parece muchísimo más importante la aparte de metodología. Bueno, esa fue una de las discusiones que hubo. Y por ahí creo que primó esto debe darle ese énfasis a la parte metodológica. Fundamentalmente eso, después ta, creo que... más allá de todo, creo que quedó bueno el programa, desde mi punto de vista, creo que quedó bueno.

Entrevistador: Y por qué... por qué crees o qué sentís que fue lo... el disparador de qué cosas había que cambiar, en base a una demanda profesional, una demanda académica o qué tipo de demanda decís que fue el disparador para decir bueno, hay que cambiar natación 1.

Entrevistado 5: Desde mi punto de vista, lo que yo creo es que... desde mi experiencia, porque yo seguí traba... yo sigo, ahora, pero seguí mucho tiempo trabajando en natación, y muchas veces me pasaba que estudiantes que habían cruzado con nosotros natación, eran después eran nuestros compañeros de trabajo, porque empezaron a trabajar, o en el club o en la piscina de aquí de plaza de deportes o en algún u otro lugar. Y... y uno sin querer o queriendo, tal vez inconscientemente observás cómo dan la clase tus exestudiantes y a partir de eso yo veía, ah, mirá cómo no prestan atención a estas cosas o cómo... por ahí replican cosas que nosotros no, no trabajamos o no dimos, o quizás sí están replicando ciertas cosas. Entonces ahí uno... empezó a haber una... empezó a crearse como una especie de crítica o sentido de cierta demanda en cuanto a qué cosas había que mejorar. Y a partir de eso, creo que fundamentalmente la demanda principal para mí fue mejorar de alguna forma, las... la capacidad o los recursos metodológicos que deberían tener los estudiantes. Nosotros, por

ejemplo, teníamos... como que... un enfoque demasiado vinculado a la cuestión técnica instrumental. La receta. Bueno, si vas a enseñar crol, esto, esto, esto, primero esto, después esto, esto, todos estos pasos y el último paso...

Entrevistador: 00:25:21

Entrevistado 5: Ahí va lo... los 1030 ejercicios de... bueno, todo esos pasos y bueno, después del último paso ya las personas salían nadando, sabía nadando crol. Y quizás lo enfocamos mucho con eso y sentíamos que eso después en la realidad no se daba, no se daba porque no existe. No, no, no, no funciona así. Pero sí, veníamos de una escuela, como te digo, de esta escuela Ibrahim Saldívar, que acá en Uruguay, digamos, dejó una huella grande y él era una persona de la escuela cubana, digamos de la cuestión técnica analítica muy... muy fuerte. Entonces esa fue una de las cosas que sentimos que había una demanda que había que cambiar y mejorar los recursos metodológicos de 00:26:07. Nosotros hacíamos mucha... mucho énfasis en enseñar la técnica, la técnica, la técnica, la técnica... Y por ahí para el último, dejábamos la parte metodológica que básicamente se basaba en... hagan lo que hicimos nosotros, hagan los pasos que hicimos nosotros. Ah, si hiciste esos pasos, buenísimo, excelente estudiante. Y bueno y....

Entrevistador: Ahí la palabra construcción metodológica todavía no había aparecido, el concepto.

Entrevistado 5: No, no, el concepto de construcción meteorológica no había aparecido y hoy por hoy lo tenemos, lo tengo e incluso con Inés 00:26:41 que damos cursos de formación permanente y demás... lo ponemos como en un primer lugar ahora a esto de la conducción metodista. Como digo, son cosas que fuimos evolucionando y creo que eso fue una de las grandes demandas que hubo en la parte. Y otra parte que también se me hizo importante, tiene que ver con la parte de seguridad... de darle un... que se lo dábamos, pero que a veces daba la

sensación como que era un aspecto más y hay que darle una... consideramos que hay que dar una importancia muy grande a los aspectos de seguridad, en la en el nado y bueno, son aspectos que por ahí sentimos que fue la demanda más grande que había, para cambiar ese otro programa. Quitarle todo ese contenido, como te digo, tan instrumental, tan técnico, y enfocarlos más en la parte metodológica.

Entrevistador: Está muy bien. Después capaz que más allá de la elaboración de los programas, esta pregunta tiene que ver con la enseñanza de la natación, por lo que vos me dijiste, vos enseñaste tanto en el Plan 2004 como ayudante o grado 1, que no era grado 1. Y en el plan 2017. Pero capaz que estaría bueno si me podés dar como una especie de... que me pongas ahí a tono, en cuanto a qué, cómo y para qué enseñabas tanto natación en el Plan 2004 y qué cosas o si son iguales o diferentes, podríamos decir que son en el plan 2017. Capaz que en el qué tiene que dar un poco con bueno, los contenidos, qué cosas se enseñan de la natación. El cómo tiene que ver esto, de las metodologías que se utilizaban. Y el para acá... el para qué tiene que ver con el sentido, o sea, con qué propósito yo enseño lo que enseño.

Entrevistado 5: Ahí va. Bien. En cuanto al contenido, en el plan 2004, bueno nos enfocamos primero en bueno en cuestiones históricas, biomecánicas, la relación con la física... Que ojo, lo seguimos... Eso se mantiene, están en el Plan 2017. Pero después había un enfoque hacia la cuestión técnica reglamentaria y hacia cuestiones hasta de cómo funcionan las competencias de natación y los reglamentos de competencias y demás. Pero fundamentalmente tenía que ver con la cuestión técnica. Tanto en los teóricos, los teóricos eran más... había más más tiempo de teoría en el plan 2004. Si no me equivoco, teníamos 2 horas semanales de teoría y creo que eran seis hay horas de práctica, pero... no, no sabría decirte bien. Pero... y hoy... ahora tenemos 1 hora sola. Entonces había mucho de teoría también respecto de técnicas, se profundiza mucho más en la técnica. Mucho más específico de las técnicas de nado, de salida,

de las vueltas... y demás... Había mucho, mucho tiempo dedicado a eso. Un énfasis muy grande, como te digo, en esa parte técnica y después todo lo que era las progresiones, las diferentes progresiones y demás. Que se... sobre todo, bueno, eso se trabaja mucho en la parte práctica. Bueno, hacíamos algo de corrección, mucho de correcciones. Y perfeccionamiento, que eso quizá ahora la parte de perfeccionamiento se toma más para lo que es natación dos. Pero sí, digamos, cuando pasábamos de toda la parte de enseñanza básica de los estilos, pasamos a las partes de perfeccionamiento, o sea, ahí a través de... o bien de ejercicios, en la parte de... en las prácticas, ejercicio muy complejos y demás. Hasta ejercicios como de entrenamiento planteábamos... Incluso bueno... cuestiones de... respirando mucho menos y demás y pasadas, ejercicio de resistencia, y demás planteábamos. Bueno, a partir de eso, que son cosas que ahora creo, si no me equivoco, están en natación dos. Y como te digo, teníamos, como te digo, hasta tiempo hasta para eso, incluso bueno, también en contenidos metíamos nado en aguas abiertas. A fin de año acá íbamos al río y hacíamos cuestiones relativas... bueno, primero a la seguridad en aguas abiertas, y todo lo demás. Las dinámicas costeras y cuestiones relativas al nado en ríos y arroyos. Esa parte estaba muy buena. Y hacíamos algunas prácticas de nado acá en el río Uruguay. Como te digo... y había también en cuanto a contenido, una parte metodológica que, como te digo, eran trabajos en equipos de... de cómo es, esa enseñanza, ya sea con sus compañeros hicimos en instancias de enseñanza en grupos de acá de natación de Paysandú, de grupos de acá de la piscina de la plaza de puerta que hicimos como una especie de arreglo o convenio en el cual ellos nos cedían y los gurises estudiantes iban y enseñaban natación. Iban... enseñaban... daban su clase metodológica, la hacían ahí con la gente que iban a nadar. Fundamentalmente el plan 2004 lo planteamos por ese lado, como digo, hacia énfasis en esas esas cuestiones fundamentalmente técnicas...

Entrevistador: De rendimiento, o sea...

Entrevistado 5: 00:32:16 rendimiento, porque también, pero incluso en las evaluaciones, nosotros evaluamos con Bruno durante muchos años... eran los 300 metros de nado de Crol. Después lo bajamos a 200. Pero ta... hoy lo pienso, digo, qué sentido tenía, pero ta, en ese momento había como una cuestión de tradición ahí también. Y después... otra pregunta era el... el cómo ¿verdad?

Entrevistado 5: El cómo, sí, sí.

Entrevistador: Y bueno ahí, como te digo, ahí había mucho de... no había mucho espacio... para lo que era la creatividad se me hace, como que era todo a partir de lo que planteábamos nosotros y básicamente en función de Driles, es decir, el ejercicio, driles, driles, driles... de... driles de corrección, driles de enseñanza, ejercicios de enseñanza, progresiones. Básicamente durante el... el año se trabajó en eso. Hugo algo de enseñanza recíproca, sí, de correcciones entre ellos, de filmaciones entre ellos, eso sí, pero... fue algo que incorporamos después nosotros. Pero en los primeros tiempos, el cómo básicamente se trataba de eso, de esa... Si fuéramos a hablar cuestiones metodológicas, era una asignación de tareas permanentes. De bueno, venimos haciendo esto, ahora vamos y venimos haciendo este otro, listo. Chau. No había espacio para... decíamos, construcciones metodológicas, ya venía todo muy, muy estructurado así. Incluso bueno, también las teorías también era, se trataba eso, de... de clases magistrales podría decirse, de lo que era la ciencia de los contenidos. Y bueno, y después se evalúa... eso, ¿verdad? Es decir, cómo los estudiantes reflejaban lo que le habíamos enseñado a nosotros. Y ta, básicamente iba por ese lado. Y el sentido que tenía en... lo que era el para qué, qué es lo que preguntás vos... y bueno, en nuestro caso, nosotros creo que el interés fundamental de... que veíamos planteado en ese plan 2004 tenía que ver en estudiantes con un conocimiento... con un conocimiento profundo de la técnica. De cuestiones técnicas... de lo que es el la natación, fundamentalmente bueno, como te digo, los estilos de nado. Es decir, se

valoraba muchísimo eso. Y por otro lado, a partir de eso, a partir de esas técnicas, qué estudiantes... con un conocimiento metodológico acerca de las... de progresiones de enseñanza, de cómo llevar la enseñanza a partir de progresiones y cómo también a partir del conocimiento de errores y corrección. Y había un 00:35:30 bien grande en eso. Bueno, a tal error, tal corrección, a tal error tal corrección. Es decir, como que estaba escrito... a fuego de que bueno, para tal error, la corrección es esta, no otra. Y también bueno, como que...importaba mucho bueno que los estudiantes supieran plantear eso, de que para tal error había una corrección, que era la que correspondía. Y básicamente bueno, eso es lo que uno piensa a partir de las evaluaciones que hacíamos. Y quizás no sé si capaz que vas a preguntarme algo de...

Entrevistador: Después va a haber...

Entrevistado 5: No quería adelantarme con eso.

Entrevistador: Pero capaz que... Dale, dale, perdón, dale, terminá.

Entrevistado 5: Tenía que ver con eso, con el estudiante que nosotros queríamos ver egresado, era un estudiante con un conocimiento profundo de la natación a partir de las técnicas y... de... esa metodología, ¿no?

Entrevistador: Porque justo eso te iba a preguntar, si tuvieras que... capaz que dos cositas o tres. Si tuvieras que arriesgar en esto de decir bueno ta, en el plan 2004, qué orientación del deporte ustedes estaban buscando, el egresado en base al rendimiento, a lo educativo, a lo recreativo, al deporte inclusivo. ¿Cuál era como la pata fuerte de la orientación?

Entrevistado 5: La orientación tenía que ver fundamentalmente con el de... con el deporte... la natación deportiva, es decir, 00:36:52, incluso la parte de competencia. Enfocada en bueno, en ver la natación como un proceso que comenzaba con un... con el niño, fundamentalmente

con el niño en sus primeros... no sus primeros pasos en el agua, porque ahí ya había algo previo, que era que los había... habían tenido la experiencia de, por ejemplo, en la parte de EFI, es decir, la materia EFI, que también es del plan 2004, se suponía que había una parte acuática, bueno y se supone que ahí habían tenido su primera experiencia. Bueno, a partir de... de ese ese manejo básico del medio acuático, bueno, se trataba fundamentalmente de lograr eso, de que a partir de eso, el niño fuera, evolucionando con... en el conocimiento de la técnica, ir... desde lo global, desde el nado más global, más básico, ir perfeccionándose hasta llegar a una natación más competitiva. Que digamos, el perfeccionamiento que logró y el entrenamiento que llevó en ese perfeccionamiento y demás, le permitiera llegar a una instancia de competencia o de o de una natación deportiva. Tenía que ver fundamentalmente con eso, con una natación fundamentalmente enfocada o proyectada hacia la competencia. Después no se hacía mucho énfasis en la parte recreativa, no hacía tampoco a otros...

Entrevistador: 00:38:38.

Entrevistado 5: Sí, otras dimensiones de la natación, que digamos... no sé se hacía énfasis por ejemplo en la cuestión... una noción más comunitaria, una natación más utilitaria. Que es... yo yo ahora sí, la pienso mucho para este plan, la natación utilitaria, digamos, eso del saber nadar, pero por una cuestión de seguridad y de un posterior disfrute del medio acuático. Como que el énfasis exclusivo podríamos decir que era el deportivo en el plan 2004.

Entrevistador: Está perfecto. Y atado a eso, capaz que ustedes cuando... o sea, implícita o explícitamente, para qué ámbito de desarrollo profesional estaba pensada la natación, capaz que un poco se responde sola esta preguntarse, no sé si... capaz que no tanto para una escuela o para lo que sea, sino más como para un no sé, contame vos, pero a ver cómo...

Entrevistado 5: Sí, sí, sí, sí. Era como pensando que el estudiante iba a ir a trabajar un club. Ir a trabajar un club. Entonces iba a trabajar, no sé, con un grupo de enseñanza, pero podía

trabajar con un plantel, con un preplantel, con masters, con digamos, pensando en la parte de ren... mucho de rendimiento. Incluso pensábamos mucho en eso de enfocarme en... eso del campeón, ¿verdad? De los grandes nadadores. Y bueno, ver cómo acercarse lo más posible a esos grandes nadadores. Tenía como que ese perfil. Y quizás sí, no, no pensábamos, ah, cómo formar a un estudiante que quizá vaya a trabajar en una escuela, que vaya a ir con una escuela a una piscina, no, no se tomaba en cuenta.

Entrevistador: Bien y capaz que intentando hacer una especie de contrapunto con el Plan 2017, en base a esto que estuvimos charlando, ya igual algunas cosas ya me has respondido, que tiene que ver esto con el qué, cómo y el para qué, desde los... tanto capaz que hay cosas que son muy similares y hay cosas que son muy diferentes. Capaz de haceme de un recorrido ahí, un compilado de esas diferencias o similitudes.

Entrevistado 5: Ahí va. Creo que... Bueno, algo de esas diferencias las comentábamos, de elaboración y demás. Creo que la diferencia... lo que se cambió para el Plan 2017 tiene que ver bueno, primero con darle ese énfasis a la cuestión metodológica. Y esa es la diferencia principal. El efecto de... generar en los estudiantes esa... una especie de actitud hacia buscar formas novedosas o formas que se adapten a ciertas características de los grupos, del contexto, de los intereses y demás, de la dimensión en la cual estoy trabajando en natación. Si estoy trabajando en una natación en el ámbito educativo o el ámbito comunitario o en el ámbito deportivo. Bueno, que ellos busquen esa... esas formas y generar, digamos, como una especie de inquietud, me parece a mí, que es lo que estamos haciendo, lo hablábamos mucho y generamos ese énfasis en buscar esa inquietud hacia formas creativas de enseñar la natación. Eso primero. La utilización de otros recursos metodológicos, también enfocado bueno en el trabajo, en el trabajo grupal, darles otra independencia a los estudiantes, eso también. Después, bueno, otras diferencias, bueno, acá tenemos en natación 1, básicamente

tenemos 3 unidades, que una tiene que ciertas generalidades acerca de lo que es la natación, otra tiene que ver con la parte de la biomecánica y bueno y después las técnicas y después la tercera que es... la más importante que tiene que ver con la cuestión metodológica. Y en el plan 2004 tenía como muchos puntos, tenía muchas unidades. Que irían bueno, la parte de reglamentaria, la parte histórica, biomecánica, las técnicas.

Entrevistador: Salidas, vueltas.

Entrevistado 5: Salida y vuelta, ahí va. Bueno, metodologías sí, y la parte bueno había cuestiones del... seguridad o cosas así. Como que en caso en el plan 2017 lo que se hizo fue agruparse cuestiones que iban de la mano, por ejemplo, la cuestión histórica, por decirte una cosa, la cuestión histórica se tomaba bueno sí, el estilo crol nació en tal época, no sé qué más y el estilo pecho y espalda y los Juegos Olímpicos y cómo se creó, surgió mariposa y todo. Era una cuestión muy esquemática. Porque a veces tenía que ver más con, ah, y cómo llegó a la competencia eso. Y en este caso también de las perspectivas históricas del surgimiento y la evolución de los estilos, también hemos intentado darle también una perspectiva de bueno, cómo también metodológicamente, a partir del surgimiento de los estilos, esa evolución histórica de los estilos, cómo también ha habido una evolución histórica en las cuestiones metodológicas. Cómo se enseñaba a nadar en el siglo XX.

Entrevistador: Mirándolos del agua ahí, si flota...

Entrevistado 5: Claro, que los tenían atados, ¿verdad? O les enseñaban a nadar afuera el agua, como se decía. Hay que enseñarles a nadar antes de entrar al agua, se decía bueno...Y bueno, toda esa cuestión de esa evolución de los estilos, como también la podemos vincular con las cuestiones metodológicas. Entonces como que es mucho más, se me hace que el Plan 2017 plantea como escenarios mucho más reflexivos y mucho más críticos acerca de los procesos de enseñanza y cómo consideramos a la natación y sus diferentes dimensiones.

Obviamente, sin dejar de lado lo que son bueno, la técnica, los estilos y demás, y el papel el que tiene la técnica ahí. Pero sin embargo... sí, creo que cuando elaboramos este plan nos centramos mucho en esas cuestiones de... desde la perspectiva metodológica, cómo los estudiantes pueden tomar, a partir de una reflexión crítica de ciertos procesos históricos y demás, una postura acerca de la enseñanza y como...romper ciertas cuestiones que estaban naturalizadas acerca de cómo se debería enseñar la natación. Incluso es muy presente ahora, cómo se... Ah natación se tiene que enseñar así, así así. La receta para enseñar natación. Que a veces difiere de otros deportes, entonces tratamos de... cuando hicimos el plan 2007 de dar, digamos, una vuelta ahí en ese sentido.

Entrevistador: Hasta incluso ahí capaz que podríamos decir que lo que charlamos antes, de esto de las orientaciones y los ámbitos de posible desarrollo también cambiaron, ¿no?

Entrevistado 5: Totalmente, totalmente. Como te digo... como que el plan 2004 por ahí mencionaba los otros... las otras dimensiones de la natación, pero nos enfocamos básicamente en la deportiva. Y acá no, acá, como te digo, trabajamos mucho en la parte de utilitaria del nado, de la enseñanza. Trabajamos bueno, a ver, si estás en un determinado programa que tiene más con lo comunitario, bueno, te vas a enfocar en la cuestión técnica, si estás trabajando en una escuela, te vas a enfocar en los aspectos técnicos o te vas a enfocar en otras cuestiones que tiene que ver con, en caso de la natación, dentro de un plan de educación primaria. Bueno, teníamos que... trabajamos mucho en eso, en adaptar la metodología y los contenidos al ámbito en el cual estoy trabajando.

Entrevistador: Perfecto y ahora a esta pregunta que un poco ya la adelantábamos, ¿cómo se evaluaba en el plan 2004 y cómo evalúas ahora? ¿Cuáles son diferencias o similitudes? ¿Cómo lo ves?

Entrevistado 5: Sí... Mirá en el plan 2004, bueno, nosotros cómo evaluábamos, nosotros teníamos, Tres evaluaciones prácticas. Tres evaluaciones prácticas, cuando digo prácticas que debían ser con evaluaciones de desempeño.

Entrevistador: Claro se miraba el... la eficiencia...

Entrevistado 5: Entrada... evaluamos, por ejemplo, entrada, técnica y vuelta. De crol, de espalda y de pecho. Evaluábamos eso. Y después teníamos una evaluación teórica, una o dos evaluaciones teóricas. En caso te estoy hablando que natación durante mucho tiempo fue anual, era anual en el plan 2004. Y después, sí seguimos con 2004, pero fue semestral también. Y ahí se complicó mucho la... cómo... después del proceso de 1 año que vos no sé, estabas trabajando con ellos durante meses la parte de crol, por ejemplo, y cómo evalúas crol, bueno después de un proceso, pero después, al ser semestral, no había tanto tiempo para...

Entrevistador: ¿Pero la carga horaria era la misma?

Entrevistado 5: La carga horaria era la misma. Pero...

Entrevistador: Pero los aprendizajes son reducidos en realidad.

Entrevistado 5: Claro, exactamente. Entonces... pero era complicado. Y después había evaluaciones teóricas, fundamentalmente que tenía que ver con el conocimiento de aspectos históricos vinculados a la física y a la técnica. Bueno, también había evaluaciones que trabajamos la parte de organización de piscina, es decir, la organización del espacio y los grupos y los roles del docente y demás. Y había también una evaluación metodológica, que tenía que ver fundamentalmente con grupos que... enseñaban, salía sorteado tal o cual tema y ellos enseñaban a sus compañeros o como te digo, dos o tres años hicimos con participantes externos... la parte metodológica, y ahí nosotros evaluábamos, en función de eso, en función de cómo planteaban la clase, no solamente desde la propuesta, sino desde la actitud o digamos

la actitud del estudiante docente, enseñante, hacia el grupo. Es decir, cómo explicaban, si corregían, si no corregían, cómo se desplazaban, cómo recorrían la piscina. Si tenía que estar afuera, adentro, ese tipo de cuestiones. Se evaluaba en el plan 2004, se evalúa así, ojo, así evaluábamos nosotros. Sé que como digo, en Montevideo, se evaluaba de otra forma. Sé que en Montevideo se evalúa de otra forma. O hacían no sé, 50 metros, por ejemplo, y ahí a partir de eso se evaluaba algunas cuestiones. Que tenía que ver con una cuestión más profunda, más profunda, respecto de si el... si quien enseña natación tiene que saber nadar, una cuestión muy profunda. Y es muy polémica. Y bueno, nuestra evaluación también se fundamentaba eso de la evaluación técnica, también en eso, decir bueno, una persona que tiene que transmitir seguridad, bueno, tiene que ser una persona que de alguna forma también sepa desplazarse en el medio acuático y tenga un dominio del medio acuático bueno. Eso era una de las cuestiones que hacíamos énfasis en la parte de evaluación nosotros. Por ahí ya había un cambio en lo que era Montevideo, al menos, no sé Maldonado, no recuerdo muy bien cómo lo planteaban.

Entrevistador: Bien de bien. Y ahora más que te quedaste en plan 2004 y 2017, ¿cómo lo ves?

Entrevistado 5: Y en el 2017 cambió. Hoy por hoy lo que trabajamos es, obviamente hay una evaluación de conocimiento teórico, que también consideramos cuestiones... algunas cuestiones históricas, algunas cuestiones vinculadas a la biomecánica o a las leyes de la física vinculadas a la natación. A la técnica. A las cuestiones de metodológicas. También eso se evalúa todo a nivel, como digo, teórico sea con cuestionarios, durante la pantalla bueno se hizo a través de Eva, pero ahora estamos haciendo a través de cuestionarios y demás. Hay evaluaciones metodológicas que tienen que ver con trabajo equipo, donde hay una... donde yo trato de hacer una... que hagan una reflexión acerca del vínculo de la metodología con el ámbito donde se trabaja. Entonces yo le... por ejemplo, yo le presento videos, lo trabajamos

por Eva, yo les subo videos de diferentes lugares donde estaban enseñando la natación. Y bueno, ahí en esos vídeos se ve que están en un ámbito determinado y que no sé, el docente tiene un rol, el estudiante, el niño o la persona que está aprendiendo tiene otro rol. Hay determinados contenidos y hay una determinada actividad o estrategia, una configuración metodológica determinada, que se ve en el video. Bueno, yo les pido a esos grupos de estudiantes que analicen todo eso. Analicen a partir de lo que hemos trabajado, les pido que hagan un análisis de eso. Sobre todo para saber si ellos están reconociendo ahí lo que se está trabajando. Reconocen el ámbito y si encuentran esa ese vínculo entre el ámbito y el contenido, y la cuestión metodológica que está vinculada a ese ámbito. Esa es otra evaluación que hago yo. Y otra que hacemos es una evaluación metodológica que se trata fundamentalmente bueno, del hecho de plantear enseñanza, en este caso con compañeros. También se sortea algún tema... vinculados o a la técnica o a ciertos... técnica de nado, vuelta, salidas... la cuestión de no sé, palmoteos y demás, cuestiones que tiene que ver con apoyos en el agua y demás. Y ellos lo elaboran ahí un plan de clase para la enseñarse. Y bueno y lo presentan a eso, presenta como todo un informe a partir de eso, no solamente que da la clase, sino que dan un informe a partir de eso. Y bueno, ahí estamos a veces sujetos a la cuestión de los tiempos, que a veces, ah, no sé, nos quedamos sin piscina por alguna razón, se rompió la caldera o algo, y nos quedamos con menos tiempo y a veces tenemos que achicar y no nos da. Entonces simplemente presentan el plan, pero lo presentan a nivel teórico, a nivel de... vamos al ISEF, vamos al club y ahí hacemos ese trabajo. Y otra forma de evaluar que trabajamos, que también la tenemos presente en el programa de 2017, tiene que ver con esto de corrección, no ya una corrección de la súper técnica, sino correcciones vinculadas a bueno, aparecen ciertos errores que ven en sus compañeros, trabajan en Grupo. Y aparecen ciertos errores que ellos tienen que detectarlos en el nado global, y a partir de esos errores que ellos

planteen diferentes estrategias para corregirlos a esos errores. Y bueno, todo eso se presenta ahí con un pequeño informe. Bueno, eso es otra forma de evaluar.

Entrevistador: Capaz que no es tan importante el hecho de poder mejorarle la técnica particular, sino ser capaces de buscar los mecanismos para poder corregirlo.

Entrevistado 5: Exactamente que ellos encuentren ahí formas para poder corregir, que no siempre va a ser la misma, no siempre tiene por qué ser la misma forma.

Entrevistador: Bien de bien. Y bueno, última pregunta, es un poco a ver si... capaz que tú en tus prácticas de enseñanza, si de alguna forma incorporás elementos de la investigación o la extensión a tus prácticas y de qué forma lo hacés, si es que lo hacés.

Entrevistado 5: Ahí va. Sí, digamos, en mi caso, yo no investigué acerca de no sé, de la técnica. Yo no investigué acerca de... no hice una investigación, no sé, en el ámbito cuantitativo de... que quizá hay docentes que bueno investigan estas cuestiones sobre la técnica, sobre cuestiones biomecánicas. Bueno, acá tenemos lo que es el polo biomecánico, tengo estudiantes que han hecho investigaciones de natación respecto de eso. Pero yo no, no es una idea a la cual yo me haya vinculado demasiado. Me interesa mucho más la parte de enseñanza y yo investigué respecto de la enseñanza de la natación. En mi caso, la enseñanza a nivel de ISEF, a nivel de la educación superior, y a partir de todo eso que investigué, el hecho de conversar con otros docentes de, obviamente, para a partir de eso, tener que revisar mucho material, mucha bibliografía. Y a partir de lo que uno revisó, a partir de lo que uno conversó, y a partir de los resultados que encontró, digo que pudimos sacar de la investigación desde las perspectivas metodológicas de los demás docentes de ISEF. De la justificación que planteaban acerca de sus prácticas. Uno va como que...reelaborando su postura respecto de la enseñanza y uno transmite eso, trata de transmitir eso. En cuanto a cómo enseñar, cuál es nuestra postura como docentes, qué aspectos metodológicos posibles hay, no cerrarnos a una

sola metodología o una sola cuestión metodológica. Fundamentalmente como que lo que yo trato de aplicar tiene que ver con cuestiones de enseñanza desde la... desde cuestiones más generales respecto a la enseñanza, lo que significa enseñar. Y a partir de eso, nos centramos mucho en cuestiones metodológicas, y tratar, como digo, uno cuando investiga abre la cabeza también, abre la cabeza. Y a partir de eso, de esas cosas que yo saqué de conclusión, puede de alguna forma reelaborar mi perspectiva respecto del proceso y lo aplico fundamentalmente a eso, a cambiar ciertos aspectos, a darle mucho énfasis a lo que decíamos, esto de la construcción metodológica, qué es lo que significa y demás. Y bueno, fundamentalmente tiene que ver con eso, con que uno cambia la perspectiva a partir de la investigación respecto de esa temática.

Entrevistador: Buenísimo, Martín. Bueno, para finalizar, no sé si querés decir algo que quieras decir, que te haya faltado o que quieras complementar.

Entrevistado 5: No, básicamente eso, de que... creo que en natación hay muchas cosas para mejorar, para cambiar en cuanto a la enseñanza y demás, pero es un deporte que tradicionalmente ha estado muy ligado a ciertas a ciertas tradiciones. Y uno lo ve, simplemente agregar eso, cuando vos pensabas eso del estudiante, cómo sale el egreso. Que a veces lo que me pasa a mí es que uno ve... Yo trabaja, trabajo tal cuestión metodológica, trato de incentivar la creatividad y demás. Y a veces, me pasó alguna vez de ir y como te digo, ver a estudiantes trabajando y como que estudiantes que ya son egresados, que replican no lo que trabajamos en natación, sino lo que ven ahí a los profes viejos. Y bueno...

Entrevistador: Como incluso se les enseñó a ellos. Porque hay esto de la tradición y la experiencia vivida.

Entrevistado 5: Ahí va.

Entrevistador: Que es más...

Entrevistado 5: Exactamente eso, yo lo...

Entrevistador: Que es más fuerte...

Entrevistado 5: Claro, yo lo trabajé en la natación, yo lo traje en mi investigación, de que a veces dentro de lo que es la biografía personal y demás, que dicen muchos autores.

Entrevistador: 01:00:04 dice.

Entrevistado 5: Ahí va, dice, exactamente, por ahí tengo el libro que dice, nosotros no replicamos lo que aprendimos en nuestra formación, replicamos lo que vivimos como estudiantes. Es decir, los grises no replican lo que aprendieron conmigo, sino que replican cómo les enseñaron a ellos cuando eran niños o adolescentes y demás, y ta. Tiene que ver con eso. Entonces por ahí son una de las cosas que estaría bueno empezar a trabajar y a cambiar. A partir de la biografía, me gustaría, por ejemplo, y capaz que cierro con esto Gastón. Que me gustaría trabajar un poco más y lo hablé alguna vez con Inés. De empezar a trabajar con esto de plantear la biografía personal como una parte, como un disparador de esas reflexiones. Cómo... bueno gurises, decirle a los estudiantes, bueno gurises cómo le enseñaron a ustedes, que incluso pudieran trabajar, realizar algún trabajo a partir de eso, de cómo ellos aprendieron a nadar y demás. ¿Cómo fue ese proceso? Creo que estaría.

Entrevistador: Hasta incluso, no sé, ahora estoy pensando, con esto de decir bueno, si el estudiante en el futuro enseña cómo le enseñaron, capaz que el curso de natación, si se... si tiene prácticas en escuelas o prácticas en clubes con niños, capaz que de alguna forma con granitos de arena, esos niños o esos estudiantes en el futuro que hagan Educación Física, van a haber vivido la experiencia desde adentro de la Universidad.

Entrevistado 5: Exactamente, exactamente. Bueno. Es un proceso ahí que va a llevar su tiempo, pero bueno. Te dispara a esos pensamientos a veces de cambiar alguna cosita.

Entrevistador: Bueno, Martín, muchas gracias por el tiempo y por las preguntas.

Entrevistado 5: Bueno, Gastón, dale a las órdenes, ya sabes, aquí estamos y bueno, ojalá que te vaya bien con esta investigación.

Entrevistador: Gracias, buenísimo. Gracias Martín.

Entrevistado 5: Bueno.

Entrevistador: Nos vemos.

Entrevistado 5: Que pases bien. Chau.

4.6 Entrevista a Entrevistado 6

Entrevistador: Año de ingreso al ISEF como estudiante y/o como docente

Entrevistado 6: Como estudiante en el año 1971 dentro del marco del Plan 1966 de cuatro años, Como docente en el año 1982, en curso el plan 1981 de tres años

Entrevistador: ¿UC que enseñabas en el instituto?

Entrevistado 6: Ingresé como ayudante, dictando la asignatura Teoría y Práctica del Juego en primer año del Curso. En 1983, por la gestión del Profesor Enrique Hornos, se incluyó hándbol en ese plan de estudios y comencé a trabajar junto a él como ayudante. A partir de

ese momento durante muchos años dicté dicha asignatura en el Curso de Profesores tanto en Montevideo como en Maldonado y en el Curso de Técnicos en Montevideo.

Entrevistador: ¿Hacías cogobierno y/o gestión?

Entrevistado 6: Desde que ingresé como docente hasta que me jubilé (año 2019) hice gestión y cogobierno. En cuanto a gestión ocupé el cargo de Coordinadora del área Ciencias del Movimiento en el marco del Plan 1992. A partir de fines de 1999 fui nombrada Jefe de Estudios /Subdirección General (no hubo concurso) hasta el año 2003, dejando encaminado la puesta en marcha del Plan 2004.

En cuanto al cogobierno, muchos años antes del ingreso a la Universidad, la Dirección General del ISEF funcionaba con un Consejo Asesor y Consultivo compuesto por los tres órdenes. Dentro de ese Consejo representé muchos años al orden docente. Ya dentro de la Udelar formé parte del primer claustro y de los siguientes hasta que me jubilé.

Entrevistador: ¿Realizabas investigación y/o extensión?

Entrevistado 6: En el año 2004 comencé mi investigación sobre la Historia del Balón (Deporte Nacional Uruguayo), investigación que publiqué en el 2007. Lo hice en mi tiempo libre, sin presentarme nunca a un llamado.

Entrevistador: ¿Estuviste en la construcción de los planes 2004 y 2017? ¿Qué podrías comentarme sobre el contexto en el que se elaboró el plan 2004, especialmente pensando en la UC Hándbol?

Entrevistado 6: El Plan 1992, ameritaba una actualización por lo que se comenzó a estructurar un nuevo plan con la idea que fuera más dinámico, flexible y pensara en la descentralización. Se puede acceder a él para ver sus fundamentos.

La estructura del Plan 2004 fue muy novedosa (inclusive reconocida por la propia Udelar)

Se creó un grupo de trabajo que evaluara el plan 1992 por parte de estudiantes, profesores y egresados. Aunque se intentaron abordar amplias áreas, es difícil manejar la opinión de docentes (la mayoría muy interesados en su asignatura, su presencia en el plan y su carga horaria), lo cual tenía sus aportes de subjetividad.

En cuanto al hándbol, tenía un año para varones y dos años para mujeres en el plan 1981/adecuación 83. Ya en el plan 92 pasó de ser una asignatura de un año y continuó así en el Plan 2004 dentro del Tronco Común Obligatorio.

Con respecto al Plan 2017, yo había presentado una idea de un Sistema Integrado de Formación que uniera todas las carreras de ISEF con pasarelas transversales, pero primó la idea de hacerlo separado del resto. En realidad, participé muy poco en el armado de ese Plan.

Entrevistador: ¿Y a qué intereses o necesidades pensás que intentaba atender ese programa en el momento de su elaboración? ¿Crees que fue en base a una necesidad del ámbito profesional, o académico, o de qué tipo?

Entrevistado 6: Fundamentalmente al campo laboral. El hándbol tiene un campo laboral muy amplio en cuanto a espacios (públicos y privados) a edades y a diferentes niveles de experiencia. Supongo como muchos otros deportes.

Entrevistador: ¿Qué (qué contenidos), cómo (de qué forma) y para qué (los sentidos y propósitos) enseñabas hándbol en el plan 2004?

Entrevistado 6: La propuesta de enseñanza de la asignatura hándbol parte de dos preguntas que nos debemos plantear en forma continua: ¿Cuáles deberían ser los saberes a adquirir por un docente en Educación Física para enseñar hándbol? Y a continuación ¿Qué debo aportar yo (docente ISEF) y cómo, para que él pueda abordar esa enseñanza?

Frente a la primera pregunta es evidente que tiene que tener claro qué quiere de esa enseñanza, qué sentido le quiere dar a su práctica, pero pienso que es un tema que escapa a nuestra área de conocimiento. Si bien puede ser discutido en clase el valor educativo y social del deporte (y el docente debe tener una postura), no es un contenido a enseñar desde la propia asignatura. En este sentido creo que el tema no es el hándbol, sino el uso que hacemos de él. Sí pienso, que hay una serie de planteos conceptuales que fundamentan nuestra práctica en el deporte. Uno de ellos es qué tipo de persona quiere formar el futuro docente: ¿independiente, autónoma, con capacidad de decisión?, suponemos que sí. Que no quiere formar a sus futuros alumnos en una educación bancaria, depositario de conocimientos y repetidores de los mismos. Esa postura va a condicionar nuestro concepto de aprendizaje y a partir de ahí la metodología que vayamos a utilizar. Si bien creo que no debemos establecer verdades absolutas y la metodología es una “construcción”, creo que esa “construcción”, responde a los otros conceptos de los cuales estábamos hablando. Para fundamentar la propuesta tomemos a Mariano Giraldes en sus ejemplos deportivos frente a distintas teorías del aprendizaje. Dentro de estas podemos inclinarnos por alguna de las teorías conductistas (conexionistas y asociacionistas) que aportan a la enseñanza del deporte con conceptos tales como: “si se enseña a pasar, recibir, lanzar al cesto y driblear la pelota, el alumno debe aprender a jugar al básquetbol”. Es decir, se basa en la enseñanza aislada de las técnicas, para luego juntarlas y jugar. Otras de las teorías ejemplarizadas por Giraldes es la que se refiere a “Las teorías que adhieren al modelo de aprender a través del procesamiento de la

información”. “Ellas suponen que para aprender a jugar al básquetbol hay que entenderlo, Hay que conocer las bases del todo, que debe ser aprendido. Pero además debe entenderse cada uno de sus fundamentos técnicos como parte de un proceso”

El mismo autor incluye dentro de las teorías que adhieren a estas concepciones, las “cognitivistas, con aportes como la teoría gestáltica, de campo, del procesamiento de la información, etc”

Las teorías conductistas responden a un modelo que puede ser aplicable a deportes cerrados (Atletismo, Gimnasia Artística, etc) donde el deportista puede “planificar” con tiempo sus acciones. Los deportes colectivos, de situaciones tan cambiantes, debe basarse (a mi entender) en un concepto de aprendizaje basado en el procesamiento de la información.

Basado en este concepto de aprendizaje, la metodología se va a inclinar por una propuesta global, con elementos de percepción y toma de decisiones. No puedo pensar en educar un niño autónomo, independiente y presentarles propuestas de trabajo repetitivas, automatizadoras y dependientes.

La asignatura hándbol, se basa entonces en estos conceptos de educación, aprendizaje y metodología para su propuesta de enseñanza. Conceptos que se fundamentan y se explicitan a lo largo de todo el curso. Además de lo conceptual ¿Qué otros elementos deberán conformar el saber del futuro docente? Y aquí podemos desarrollar otros aspectos que denominaremos instrumentales:

- Tiene que poder diagnosticar el nivel del grupo en el cual va a intervenir. No importa qué grupo o edad. Escolar, liceal, en un Colegio o Club con 11 años o 15 años. Tiene que “leer” las dificultades que tiene el grupo. En el caso del hándbol (y de los deportes colectivos), para poder diagnosticar errores tiene que conocer y comprender el juego. Desde ahí se fundamenta

la necesidad de aportar desde nuestro curso conocimientos del deporte. Saber cuál son los contenidos del mismo: técnica, táctica, reglamento, etc. Poder tener una buena experiencia como estudiantes – ISEF. No con el objetivo de luego poder demostrar, sino con la premisa que, una experiencia de juego, una comprensión del mismo, les servirá para poder enseñarlo mejor. Es tener una vivencia del gesto, de las diferentes situaciones que el deporte les presenta, etc.

Si no soy capaz de diagnosticar los elementos a mejorar no voy a poder planificar ni encarar mi enseñanza.

- Después que detecté y tengo claro los aspectos a mejorar, debo tomar otra decisión: ¿con cuál de las dificultades comienzo a trabajar? ¿Cuál priorizo y por qué? ¿Hay alguna más importante que otra? ¿Un error puede condicionar otro?, etc.

- Luego que elegí por dónde voy a abordar mi enseñanza. Tengo una tercera etapa, que es seleccionar los ejercicios, juegos y/o tareas con las que voy a trabajar. ¿Por qué selecciono éste y descarto este otro juego? ¿Por qué y cómo modifico tal ejercicio? ¿Cómo los presento? ¿Cómo combino aspectos de ataque con defensa? ¿Contenidos técnicos con reglamento?

A partir de aquí cerramos el círculo, y evidentemente la propuesta de selección de ejercicios va a depender del planteo inicial: de mi concepción de aprendizaje con respecto a la enseñanza de los deportes colectivos.

Luego viene la segunda pregunta que me planteo ¿Qué y Cómo hago (docente ISEF), para que el futuro profesional pueda abordar esa enseñanza? No alcanza con enseñarle hándbol a él, sino que debo facilitarle la adquisición de instrumentos para que lo pueda enseñar luego (volvemos al principio). Él deberá tomar decisiones referentes a su propia práctica.

Pienso que mi estudiante no es el “referente” último de mis enseñanzas, sino que él a su vez va a crear su propio sistema didáctico, con su saber y sus estudiantes. Por lo tanto, debo ser fiel a mi concepción de educación y de aprendizaje, no debo darle un determinado saber concluido, para que lo repita. A partir de esto intento plantear algunos objetivos, por eso la propuesta a desarrollar desde la asignatura busca:

Propiciar la comprensión y conocimiento global del juego.

Brindar elementos que le permitan diagnosticar aspectos a mejorar en su grupo de práctica.

Facilitar el conocimiento de los distintos componentes del hándbol (técnicos – tácticos – reglamentarios) así como su utilización para el abordaje de la enseñanza del deporte, generando en clase los espacios necesarios para ello.

Los contenidos a enseñar incluyen unidades coherentes con el profesional que se quiere formar, en función del perfil y del campo laboral. Responden a grados de dificultad y aborda en cada etapa, en forma conjunta aspectos técnicos – tácticos y metodológicos.

La evaluación de los aprendizajes deberá responder a los objetivos de la asignatura. Se evaluará fundamentalmente dos cosas: conocimiento y comprensión del juego y la capacidad para diagnosticar errores en un grupo y seleccionar adecuadamente propuestas para mejorarlo. Se hará a través de evaluaciones teórico – prácticas. Las mismas deberán responder a la concepción de aprendizaje y a la propuesta metodológica. La evaluación escrita buscará plantear preguntas sobre el conocimiento de la asignatura (aspectos técnicos, reglamentarios), así como situaciones a resolver. La evaluación práctica deberá ir en el mismo sentido.

El tema de la bibliografía referido a la formación docente, es propiciar el buen uso de la misma. Por eso se recomienda por un lado libros que fundamenten las distintas etapas de la enseñanza y el aprendizaje en hándbol y por otro, libros que cuentan con una serie de ejercicios y juegos. En este último caso buscamos que con nuestra propia concepción lo utilicemos en forma adecuada a cada situación. Lo importante es saber cuál elegir, cuál descartar y porqué, o transformar los que están en función de la propuesta de enseñanza.

Entrevistador: ¿Estaba pensado para un ámbito de desarrollo en particular tal como la escuela, clubes, centros comunales, entre otros? Y la enseñanza estaba orientada a algún sentido particular como el rendimiento, educativo, recreativo, inclusivo, ¿etc?

Entrevistado 6: Si, fundamentalmente en ámbitos de enseñanza del deporte con un sentido educativo y recreativo, como una experiencia más en otro deporte y darle las bases para aquellos que quisieran jugar en otro nivel.

Entrevistador: ¿Cómo se evaluaba en la UC?

Entrevistado 6: En la evaluación práctica se tenía en cuenta la comprensión global del Deporte en un desarrollo de juego 4 vs 4 y evaluación de alguna técnica coordinativa, como era el tiro a la carrera. También se hacía durante el año los famosos “metodológicos”.

En la teórica, diagrama de ejercicios y sus soluciones y conocimiento del reglamento.

Entrevistador: ¿Qué nos puedes mencionar de la lucha y el aporte que hiciste en el ISEF y en el Uruguay por el hándbol como disciplina deportiva? Ya que si no era por su enseñanza en el Instituto no había otro espacio de formación del mismo.

Entrevistado 6: Más que conforme. Sé que el ISEF fue un gran reproductor del gusto con que los egresados salieron para enseñar el hándbol. La mayoría de los estudiantes dicen que salieron con herramientas claras para su enseñanza, con gusto por la misma y un deporte muy sencillo de enseñar.

Además, la creación de la Fundación Antonio Valeta, logró movilizar todo el hándbol del interior, muy centralizado (cuando no) en la capital.

5. Planes y programas

5.1 Plan de estudios 2004



isef

**Instituto Superior
de Educación Física**

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Licenciatura en Educación Física DISEÑO CURRICULAR 2004

**Instituto Superior de Educación Física
"Prof. Alberto Langlade"**

Capítulo I - Aspectos Generales del Diseño Curricular

El diseño curricular propone la formación de Licenciados en Educación Física capacitados para integrarse a diversas áreas profesionales y para poder desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión, de forma comprometida y comprensiva, a los efectos de poder aportar desde la especificidad de la disciplina.

1. Estructura Académica

La Licenciatura en Educación Física es una Carrera de 360 créditos académicos¹ y consta de una formación obligatoria (Tronco Común) y una opcional (Perfil de Centro y Disciplinas de Libre Curso):

1.1. El Tronco Común, obligatorio para los tres Centros, presenta un anclaje en la docencia y la investigación. Su diseño se encuentra intervencido por ejes estructuradores horizontales y transversales que articulan sus componentes, a los efectos de cualificar la formación profesional de los egresados, a manera de red temática.

Su eje central refiere a la formación docente, entendiendo la educación como un proyecto social y compartido. La educación física implica los aspectos perceptivos-motores, expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos de las personas. Por tal razón, en la formación de los profesionales del área, resulta relevante el abordaje crítico y reflexivo de los contenidos específicos. El Tronco Común de la carrera cuenta con un total de 326 créditos académicos.

Este Tronco contempla dos tipos de asignaturas:

1.1.1. Asignaturas a cursar con un orden correlativo, establecidas por sistema de previas.

1.1.2 Asignaturas sin orden pre-establecido, que podrán ser cursadas en cualquier momento de la carrera con excepción de algunas pautas restrictivas incluidas en el reglamento del Plan.

1.2 La formación opcional constará de 34 créditos académicos y ofrece dos troncos complementarios:

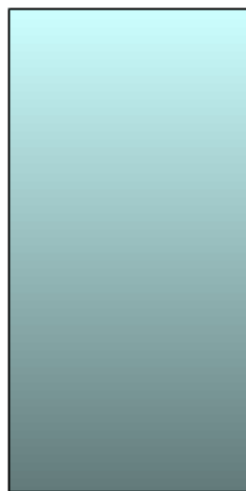
1.2.1. El Perfil de Centro compuesto por diversas asignaturas, ofrecido por cada uno de los Centros del ISEF, contempla las peculiares necesidades, recursos e intereses locales de las diferentes regiones del país. Está diseñado en forma paralela al Tronco Común – desde el primer año - permitiéndole al estudiante desde el comienzo de la carrera, experimentar con distintos conocimientos que coadyuvarán a su formación general, atendiendo las particularidades de la zona del país en donde ejercerá su actividad profesional.

1.2.2. Las Disciplinas de Libre Curso le otorgan al Plan la flexibilidad necesaria para incluir / excluir según el momento histórico, nuevos contenidos que se presenten en la realidad educativa uruguaya o internacional, lo que le proporciona el dinamismo necesario y a la vez propio de nuestros tiempos. Las Disciplinas de Libre Curso podrán ser ofrecidas por cada Centro coincidiendo con la visita de profesionales extranjeros o propuestas alternativas presentadas por docentes. A través de ellas se ofrece al estudiante la posibilidad de obtener créditos académicos sobre temas contemporáneos y considerados de interés profesional.

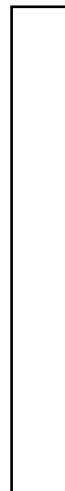
1 Se define el crédito como la unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios. Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal. Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación Terciaria - Resol. No 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011 (Texto definitivo)
Capítulo II – Disposiciones Generales y Específicas Sección III - Créditos y niveles de titulación Artículo 8.-

La formación complementaria figurará en la escolaridad del estudiante, surgiendo la misma de su libre tránsito optativo entre los Perfiles Complementarios de cualquiera de los Centros ISEF y/o Disciplinas de Libre Curso. En este sentido, el estudiante podrá tomar la totalidad de este tipo de créditos en alguno de los dos troncos complementarios o con disciplinas de ambos, indistintamente.

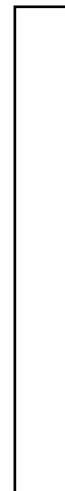
Organización de la Estructura Académica -Licenciado en Educación Física-



Tronco Común



Perfil de Centro (1)



Disciplinas de
Libre Curso (2)

(1) Este **Perfil complementario** puede considerarse como un Curso con Perfil de salida propio en función del conocimiento allí propuesto. El estudiante podrá optar por tomar todos los créditos complementarios dentro de ese Perfil.

(2) El estudiante puede tomar todos los créditos dentro de las Disciplinas de Libre Curso o tomar indistintamente los créditos de uno u otro tronco complementario hasta completar los créditos opcionales requeridos.

Este modelo se caracteriza por ser:

1. Más flexible para el estudiante, ya que se le propone ir conformando su propio diseño en función de intereses y posibilidades de tiempo destinado al estudio, desde el primer año.
2. Permite potenciar la oferta educativa de cada centro, que podrán brindar, paralelo a su formación básica obligatoria, alternativas opcionales de acuerdo a sus realidades, intereses, posibilidades locativas y académicas.

2 . Lineamientos de la carrera

La Licenciatura en Educación Física apunta a formar un profesional que posea los suficientes recursos técnicos - científicos y pedagógico-didácticos, que lo habiliten a desempeñarse con idoneidad en la tarea docente.

La formación del Licenciado en Educación Física, acorde con lo expuesto, comprende la construcción de un saber, que integra conocimientos y prácticas así como actitudes pedagógicas y didácticas, es decir, que implica una disposición para la adquisición de competencias que lleven a intervenir con calidad en los procesos de aprendizaje promovidos.

Además, se procura que los futuros Licenciados reflexionen sobre el lugar que la institución educativa y la sociedad en general otorgan al cuerpo y a la motricidad; se apropien de los conocimientos específicos del área, vivencien y analicen los aspectos intervinientes tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje y consideren el impacto individual y social de su acción. Por otra parte y en función de la formación integral que se pretende, este diseño contempla la posibilidad de interacción entre los docentes de las diferentes áreas de conocimiento.

3. Campo laboral

La formación habilita la inserción del Licenciado en Educación Física en los siguientes campos laborales:

Desarrollo de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo.

Desempeño en entidades no formales públicas o privadas vinculadas a la enseñanza de actividades recreativas y prácticas deportivas: gimnasios, clubes, colonias de vacaciones, escuelas deportivas, entre otras.

Gestión, investigación, coordinación y dirección de actividades relacionadas con las manifestaciones de la cultura corporal.

Inserción en equipos interdisciplinarios de profesionales especializados en áreas de la educación, la medicina, la psicología, la sociología, la fisioterapia, etc.

4. Sugerencias Metodológicas

Se refieren a las construcciones didácticas que forman parte tanto del Centro de Estudios como de las disciplinas o núcleos temáticos que lo incluyen. En el primer caso, y haciendo referencia al Centro de Estudios, se configuran y potencian desde el propio Diseño la construcción de espacios integradores de discusión: talleres, ateneos, seminarios, etc., a los efectos de problematizar diferentes contenidos de interés para los estudiantes, ya sean detectados por éstos, como por los docentes. El objetivo central de ellos, radica en potenciar la comprensión multidisciplinaria del problema y reconceptualizarlo a partir de ello, para continuar la tarea de enseñanza del Centro.

En segundo lugar y ya haciendo referencia a las disciplinas o núcleos temáticos, se recomienda tener en cuenta la tarea de enseñar en función de variadas configuraciones didácticas, relacionadas siempre a construcciones metodológicas orientadas a potenciar el perfil de egreso, los contenidos particulares de cada asignatura, las características de estudiantes y docentes, y a favorecer la transposición y transferencia de los temas a la realidad educativa.

5. Criterios de evaluación

Se pretende abordar la evaluación, considerándola como parte constitutiva del aprendizaje, priorizando su carácter reflexivo y comprensivo, acompañando y reorientando los aprendizajes de los estudiantes, de los docentes y del propio Centro en sí. Por ello son importantes aquellos dispositivos pensados para producir y relacionar conocimientos desde varios núcleos temáticos, entendiendo a éstos como capaces de articular el Diseño, dotándolo de su carácter integrador.

No por ello debemos dejar de lado las evaluaciones propias y pertinentes a cada disciplina, a cada docente y a cada grupo en particular. Se sugiere, dentro de las posibilidades, que las mismas se implementen de modo de favorecer la comprensión y no solamente con el propósito de la mera repetición de los contenidos facilitados por el docente. De esta manera, la evaluación mantendrá la coherencia con el sentido del propio diseño en su totalidad. Ensayos, artículos, experiencias prácticas, marcos conceptuales, y otros, podrán ser opciones de estos procesos. En cualquier caso, la importancia radica en explicitar las intenciones del dispositivo creado, fundamentando el por qué de la selección de éste a los futuros egresados, entendiendo este tipo de propuestas como profundamente formativas.

6. Seminario Final de Egreso

Para el último nivel se desarrollarán investigaciones basadas en proyectos concursables, afines a temáticas vinculadas con la formación docente. Dichas temáticas serán llevadas a cabo por un grupo de docentes investigadores, que, tutorados por un docente experto ejecuten la investigación proyectada. Está articulado con el proyecto institucional, y pretende gradualmente aportar conocimientos que por una parte actualicen los saberes del Diseño, y por otra, aporten gradualmente al desarrollo de las funciones de enseñanza e investigación de sus docentes.

El Seminario tiene el propósito de llevar a cabo dicha investigación colectiva entre los docentes responsables y un equipo de estudiantes del nivel, la cual finalizará con su presentación pública. Una vez finalizada la investigación, y aprobados los 304 créditos de la carrera, los estudiantes defenderán individualmente su trabajo en la misma, requisito para acceder a la titulación de Licenciado en Educación Física.

Capítulo II – Desarrollo del Plan de Estudios

1. Del Tronco Común

Este Tronco, está integrado por tres áreas de conocimiento: área de las ciencias biológicas, área de las ciencias de la educación y el área técnico-profesional. Estas se presentan a lo largo de toda la carrera, articulando longitudinal y transversalmente, la formación del futuro profesional.

1.1 Los ejes temáticos estructuradores

El Diseño Curricular, pretende desarrollar desde la práctica un trabajo de articulación interdisciplinario, que unifique y colabore a integrar en los diferentes niveles, los saberes propios de la profesión de enseñar. Aunque indivisibles en la complejidad de la enseñanza, los conocimientos se presentan desde áreas disciplinares específicas aportando a la construcción del objeto de estudio propio de la educación física.

Atendiendo a esta visión, el diseño se organiza de manera tal que permite establecer grandes líneas o ejes temáticos estructuradores, que consolidan la tarea común de docentes y estudiantes.

Los ejes temáticos propuestos para cada año procuran acercar al futuro profesional, progresivamente, al campo de la educación física. De acuerdo con el nivel de formación, se van integrando más elementos que permiten una comprensión más profunda y acabada de las prácticas educativas, en función de la aparición de nuevos elementos teóricos que ayudan a la reconceptualización de la misma.

1.1.1 Primer año: El cuerpo en movimiento

Desde este eje se pone en camino a los futuros profesionales docentes, desde y hacia la comprensión de soportes básicos conceptuales que colaboran en situar al estudiante frente a una fundamentación sobre la especificidad de la educación física. Así, desde las tres áreas se estudia el cuerpo como fenómeno humano, social y biológico abordando lo corporal desde las dimensiones pedagógicas, biológicas y socio históricas.

1.1.2 Segundo año: El cuerpo en movimiento y su formación

Luego de conocer y comprender el fenómeno corporal en su complejidad y susceptible de ser abordado desde la tarea educativa, se desarrolla una aproximación a posibles intervenciones del Licenciado en Educación Física en diferentes ámbitos. Se pretende aquí, dar un primer paso hacia la interpretación de la complejidad de la profesión: desde el Área de las Ciencias de la Educación, en la observación de la práctica; desde el Área de las Ciencias Biológicas, en una mayor profundización del funcionamiento orgánico, y desde el Área Técnico Profesional comenzando a introducir contenidos técnicos específicos: gimnásticos, deportivos, atléticos, acuáticos.

1.1.3 Tercer año: La intervención educativa

El estudiante, desde su práctica docente desarrolla todos aquellos elementos contruidos conceptualmente en los años anteriores buscándose en esa intervención dar cuenta de la necesaria justificación de sus acciones pedagógicas. Al mismo tiempo, las diversas áreas de conocimiento continúan desarrollándose a los efectos de sustentar con mayor especificidad y profundización sus prácticas de enseñanza. Con relación específicamente al Área Técnico Profesional, se amplían las propuestas disciplinares posibilitando a los estudiantes su formación en diferentes actividades propias de la profesión.

1.1.4 Cuarto año: La práctica profesional

En este último año, se busca afianzar el perfil profesional reflexivo con capacidad para investigar la propia práctica. En tal sentido, se prevé un abordaje problematizador en las diferentes disciplinas intentando todas ellas responder a un perfil de docente investigador, lo que se concretará en el proyecto final de egreso.

1.2 Espacios integradores

Además de plantear ejes temáticos transversales que nos permitan aportar a temas comunes, se sugieren distintos ámbitos de integración de conocimiento interáreas.

1.2.1 Práctica Docente

Entendiendo a la PRÁCTICA DOCENTE fuertemente vinculada a la Didáctica, y fundamentada con los aportes de todas las áreas y disciplinas, se asume como eje estructurador específico del Tronco Común, con espacio propio, dinámico y central en el Diseño.

1.2.2 Talleres Interdisciplinarios

Se incorporan Talleres interdisciplinarios, como instancias de intercambios permanentes en cada año, que aseguren la interrelación por nivel y por problemáticas a lo largo del Diseño. En ellos se proponen debates sobre temas comunes a más de una disciplina o área, así como también se constituyen en el lugar formalmente instaurado para que docentes, estudiantes y dirección, lo utilicen con el objetivo de reflexionar multilateralmente las prácticas e intercambiar variadas concepciones teóricas en relación con determinadas situaciones educativas.

1.2.3 Exámenes integrados

Dentro de los espacios integradores, se estructuran exámenes de carácter grupal (dos o más asignaturas) a instrumentarse a fin de cada año. En ellos se hacen presentes cuerpos temáticos de cada área y disciplina trabajada, aspectos relacionados al eje temático del nivel, que aporten a su reflexión teórica y crítica, contribuyendo a la construcción interdisciplinaria de los conocimientos.

1.3 Los aportes de cada área a los ejes temáticos

Cada una de las áreas de conocimiento, hace su aporte en cada año o nivel, a la formación del Tronco Común y en función del eje temático respectivo. Los siguientes enfoques y propuestas temáticas, definen los aportes de cada área en cada uno de los niveles.

1.3.1 Área de las Ciencias Biológicas

En función de las diferentes disciplinas que se hacen presentes en cada nivel durante el transcurso del Tronco Común, el área de las Ciencias Biológicas aporta los conocimientos básicos pertinentes para la mejor comprensión del cuerpo en movimiento, integrando conceptos desde la observación de la práctica apoyada en la investigación.

1.3.2 Área de las Ciencias de la Educación

El área de las Ciencias de la Educación por su parte, en su sentido formativo y comprensivo, constituye el soporte referencial de los procesos educativos, para la práctica profesional futura, ya sea para la reproducción / transformación de la práctica de enseñanza de la Educación Física,

siempre en función y vinculada a un proyecto colectivo determinado.

1.3.3 Área Técnico Profesional

Esta área habrá de potenciar los aspectos motores, afectivos y cognitivos que favorezcan alcanzar un repertorio técnico – profesional variado, rico y potencialmente utilizable en las múltiples situaciones en que el cuerpo se encuentre involucrado.

2. De los Perfiles Complementarios de Centro

Cada Centro de Estudios elaboró un perfil complementario al Diseño Curricular del Tronco Común, sobre la base de una encuesta estructurada, presentada en la región a profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, cuyo objetivo fue colaborar en delinear con representatividad, una segunda línea de formación que atendiera especialmente las necesidades e intereses de la zona de influencia.

Dicho perfil se adecua a las diferentes características de la zona en la cual están enclavados cada uno de los centros, ya sea por condiciones de infraestructura, socio-culturales, de interés específico, o de la realidad del mercado laboral donde éstos se inscriben. Se aportan a continuación, cuestiones generales con respecto a los mismos.

2.1 Perfil del Centro de Paysandú

El perfil complementario de este Centro se desarrolla en torno al tema “Recreación y Deporte en la Naturaleza”, incluyendo en él sub-temas tales como: Turismo, Deporte Aventura, Deportes Náuticos y Tiempo Libre.

Aporta a la formación profesional propia del Diseño Curricular en aquel centro, ahondando en los valores de la naturaleza y su preservación constante, pretendiendo promover el interés por la Recreación, Campamentos y Deportes en aquel ámbito y generando propuestas en diferentes edades para una adecuada utilización del tiempo libre.

2.2 Perfil del Centro de Maldonado

En este caso, el perfil complementario se orienta hacia el “Turismo, Deporte y Recreación en la Naturaleza”, fundamentando la elección, por pertenecer a la región que constituye el principal polo turístico nacional e internacional de nuestro país, con un entorno natural incomparable, complementado con una excelente infraestructura de hotelería y gastronomía.

Dentro de las temáticas más relevantes a ser abordadas, encontramos: el Turismo Veraniego de Playa, el Turismo Aventura, el Turismo Histórico, el Turismo Ecológico, así como aspectos relacionados al Gerenciamiento y Marketing, cuestión sustantiva al momento de capacitar a un profesional para impulsar proyectos de trabajo en la región.

2.3 Perfil del Centro de Montevideo

El perfil complementario en este Centro gira en torno al tema “Actividades físicas para la Salud”, abordando tanto la prevención, como la rehabilitación en caso de ciertas enfermedades y/o lesiones deportivas, capacitando al profesional como agente promotor de salud.

Cabe señalar por un lado, que este perfil aporta a la formación profesional propia del Diseño Curricular del Tronco Común, profundizando aspectos trabajados en forma general en él, en ese

caso desde la “normalidad” del sujeto. Por otra parte, presenta un relevante interés teniendo en cuenta la realidad de nuestro país, donde se destaca como la principal causa de mortalidad en la población mayor de 30 años, las enfermedades cardiovasculares, para las que la actividad física se ofrece con un medio privilegiado de acción terapéutica.

3. De las Disciplinas de Libre Curso

Previstas como un tercer tronco de la carrera, con carácter complementario y opcional, las Disciplinas de Libre Curso permitirán integrar aquellos conocimientos que vayan surgiendo como necesidad institucional de formación y actualización para los futuros egresados.

CUADRO DE ASIGNATURAS DEL TRONCO COMÚN				
ÁREA	NIVEL	ASIGNATURA	CODIGOS DE ASIGNATURAS	CRÉDITOS OTORGADOS
ÁREA DE LA EDUCACIÓN	PRIMER AÑO	Pedagogía	CE101	9
		Didáctica	CE102	7
		Psicología y Teorías del Aprendizaje	CE103	14
		Historia de la Educación Física	CE104	5
		Informes y Proyectos	CE105	2
		Comunicación y Expresión - Módulo 1 - Lenguaje y Comunicación	CO141	2
	SEGUNDO AÑO	Pedagogía de la Educación Física	CE206	5
		Planificación y Metodología	CE207	9
		Legislación Laboral	CE208	2
		Evaluación	CE209	9
	TERCER AÑO	Sociología	CE310	7
		Ética	CE311	3
		Práctica Docente I	CE312	13
		Sexología	CE313	3
		Investigación	CE314	9
	CUARTO AÑO	Gestión	CE415	5
		Seminario Tesina	CE416	10
		Teoría del Currículo	CE417	5
		Práctica Docente II	CE418	8
	TOTAL DE CRÉDITOS DEL ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN			127
ÁREA BIOLÓGICA	PRIMER AÑO	Histología y Anatomía Funcional	CB121	14
		Fisiología I	CB122	9
	SEGUNDO AÑO	Fisiología II	CB203	9
		Acondicionamiento Físico Básico I	CB204	9
		Primeros Auxilios	CB205	2
		Cinesiología	CB226	5
	TERCER AÑO	Acondicionamiento Físico Básico II	CB307	5
	CUARTO AÑO	Educación Física Adaptada	CB408	3
	TOTAL DE CRÉDITOS DEL AREA CIENCIAS BIOLÓGICAS			56
ÁREA TÉCNICO PROFESIONAL	PRIMER AÑO	Educación Física Infantil	TP131	12
		Juego y Recreación	TP132	10
		Educación Rítmico Musical	TP133	6
		Comunicación y Expresión – Módulo 2 - Educación de la voz	CO142	2
		Comunicación y Expresión - Módulo 3 - Expresión Corporal	CO143	3
	SEGUNDO AÑO	Handball	TP234	10
		Fútbol	TP235	10
		Atletismo	TP236	10
		Gimnasia	TP237	8
		Motricidad y Aprendizaje	TP238	9
	TERCER AÑO	Natación	TP339	10
		Básquetbol	TP330	10
		Voleibol	TP331	10
		Fitness y otras modalidades	TP332	8
	CUARTO AÑO	Vida en la naturaleza	TP413	9
		Deporte opcional I - Gimnasia Artística	TP414	6
		Deporte opcional II - Rugby	TP415	6
		Deporte opcional III - Deportes con Paleta	TP416	6
	TOTAL DE CRÉDITOS DEL ÁREA TÉCNICO PROFESIONAL			139 ⁽¹⁾
	I Taller Interdisciplinario - Rol Docente (1er año)		IN151	1
	II Taller Interdisciplinario - Análisis de una Práctica (1er año)		IN152	1
	III Taller Interdisciplinario - Fases sensibles (2do año)		IN253	1
	IV Taller Interdisciplinario - Tensiones teoría - Práctica (3er año)		IN354	1

(1) Para el total de créditos del área Técnico - Profesional se suman dos de los tres Deportes Opcionales propuestos en el Plan.

5.2 Programa Hándbol 2004

Handball Código TP234

Nivel: Segundo año
Carga horaria total: 96 horas reloj
Créditos otorgados: 10
Modalidad: asignatura semestral
Frecuencia semanal: 6 horas
Carácter de la asignatura: obligatoria
Régimen de asistencia: obligatorio

FUNDAMENTACIÓN

El handball se hace presente en el segundo nivel del plan, en el entendido que por ser un deporte muy sencillo de enseñar y de aprender, aportará una mejor comprensión del eje temático “El cuerpo en movimiento y su formación”.

Por ser una excelente herramienta educativa, el futuro docente encontrará en él un instrumento para transmitir valores como respeto a compañeros y adversarios, reglas de juego, haciendo de la competencia (con la importancia de saber ganar y perder) un vehículo que permita mejorar individual y colectivamente. Deporte de mínima infraestructura y basado en movimientos muy naturales (no contruídos), hace que sus practicantes, logren rápidamente disfrutar más el juego. Estos elementos hacen del handball un juego muy propicio para el campo laboral marcado en el perfil de egreso de nuestra formación.

OBJETIVOS

- Propiciar la comprensión global del juego en todos sus aspectos.
- Brindar elementos que le permitan diagnosticar aspectos del juego para poder intervenir en la mejora de su práctica.
- Facilitar el conocimiento de los distintos componentes del handball (técnicos – tácticos – reglamentarios) así como su utilización para el abordaje de la enseñanza del deporte.

CONTENIDOS

UNIDAD 1 – INTRODUCCIÓN AL HANDBALL

Historia del Balón Uruguayo (antecedente del handball) - La formación técnico – táctica del jugador - Los juegos de iniciación - Las diferentes formas de marcación (la importancia de la marcación individual) - Introducción a la finta y desmarque – Concepto colectivo de amplitud y profundidad - Introducción a las reglas básicas del juego.

UNIDAD 2 – NIVEL BÁSICO

Los sistemas ofensivos (3.3 – 2.4) – La marcación zonal y mixta (sus sistemas defensivos) – El puesto específico ofensivo y defensivo según el sistema - La Táctica de grupo y de equipo en el ataque - Pase directo y bajo mano – lanzamiento en apoyo (con bloqueo y a la carrera) y suspensión (alto y profundidad) Reglamento

UNIDAD 3 - NIVEL AVANZADO

Técnica de Golero – Técnicas Defensivas – La finta y el desmarque en el puesto específico ofensivo - Principios tácticos ofensivos y defensivos – Procedimientos Tácticos Colectivos Ofensivos y Defensivos. Recepción en el aire (apoyo simultáneo y alternado) Arbitraje

UNIDAD 4 – BEACH HANDBALL

El reglamento del Beach Handball – Variantes técnicas y tácticas de la modalidad.

UNIDAD 5 – MINI HANDBALL

El reglamento internacional de mini handball. Propuestas reglamentarias para mejorar aspectos del juego.

CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

La base de presentación de la asignatura, implica tomar como centro el deporte (handball), y a partir de esa referencia desarrollar desde todas las áreas (técnica – táctica – reglamentaria), nuevos elementos que permitan ir comprendiendo y conociendo mejor el juego. A su vez, se generarán espacios para que los estudiantes, puedan crear sus propias propuestas de trabajo (elección de contenidos, ejercicios más adecuados), fundamentados en conceptos de aprendizaje. Discutir permanentemente el porqué de la selección de cada propuesta, porqué descartar esta otra, etc.

Para la Unidad I: Luego de presentada la propuesta de enseñanza, poner énfasis en la resolución de problemas relacionados al juego. Dentro del “La formación técnico – táctica del jugador”, incluir situaciones de juego individual y colectivas) Es una etapa en la cual no se trabaja técnicas.

Para la Unidad II y su inclusión de las técnicas, se sugiere relacionarlas permanentemente a situaciones de juego, encadenándolas con otras acciones: ataque rápido, 2 vs. 1, etc. Al trabajar ejercicios para la táctica de grupo, es un buen momento para poner énfasis en los temas de pase y lanzamiento.

Unidad III, con el mismo criterio se irán incorporando nuevos conocimientos y experiencias de juego. En los Procedimientos Tácticos Colectivos Ofensivos y Defensivos, fundamentar su aplicación relacionándolos a los Principios Tácticos individuales. Relacionar la acción individual (finta y desmarque) y su desencadenamiento en acciones colectivas (progresión y cruce)

Facilitar y “agotar” las posibilidades de trabajar con grupos en edad escolar de manera de diagnosticar, aplicar y evaluar de la mejor manera los recursos a utilizar.

EVALUACIÓN

En función del objetivo del curso y la normativa vigente, en la instancia práctica, se sugiere establecer un juego 5 contra 5, como forma de evaluar la comprensión del deporte en cuanto a las situaciones de juego tanto en defensa como en ataque. En el caso de evaluación de las técnicas, se deberá acompañar con un equipo evaluador que corregirá la ejecución de sus compañeros, pudiendo hacerse tiempo después una nueva evaluación para establecer mejoras.

En cuanto a la evaluación teórica, se realizará en forma escrita, con preguntas abiertas, donde se pondrá énfasis en la aplicación del conocimiento (realización de diagramas, ejercicios, correcciones de errores) y no en repeticiones memorísticas.

Para las prácticas de enseñanza, el estudiante deberá seleccionar los ejercicios más adecuados para trabajar distintos aspectos del juego, en función de edad, experiencia anterior, etc.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ANTON GARCÍA, Juan (1990) **Balonmano. Fundamentos y etapas del aprendizaje.** Gymnos, Madrid

JANS Wojciech (1991) **Hándbal.** Editorial Stadium, Buenos Aires

LASIERRA, G. y otros (1993) **1013 Ejercicios y Juegos Aplicados al Balonmano** (dos tomos) Paidotribo, Barcelona.

TORRESCUSA, Luis (1991) Balonmano – **Metodología de la enseñanza** (Capítulo 3) Comité Olímpico Español – Federación Española de Balonmano. 1ª Edición -

REGLAMENTO DE JUEGO – **Reglamento oficial de handball.**

SANCHEZ SANCHEZ, Francisco (1991) **Balonmano** – Análisis del Contenido del Juego (Capítulo 2) Comité Olímpico Español – Federación Española de Balonmano. 1ª Edición –

SUBURÚ, Adriana (2007) **Historia del Balón – Deporte Nacional Uruguayo** – Ed. de autor, Montevideo

ZAWOROTNY, M. (2004) **Handball** – El reglamento comentado. Stadium. B. Aires

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

FALKOWSKI, Manuel – ENRIQUEZ, Enrique (1988) **Colección Handball**. Editorial Esteban Sanz M. Madrid
TICO CAMI, Jordi – (2000) **1013ejercicios y juegos polideportivos** .Paidotribo, Barcelona

5.3 Programa Natación 2004

Natación

Código TP339

Nivel: Tercer año
Carga horaria total: 96 horas reloj
Créditos otorgados: 10
Modalidad: asignatura semestral
Frecuencia semanal: 6 horas
Carácter de la asignatura: obligatoria
Régimen de asistencia: obligatorio

FUNDAMENTACIÓN

La inclusión de la natación en el currículo del profesorado de educación física se torna imprescindible para el futuro desarrollo profesional. La práctica de las actividades acuáticas ha crecido mucho en los últimos años generando un amplísimo espectro de posibilidades. La práctica de la natación se realiza en todas las edades, cada vez más precozmente y con los más variados objetivos; constituyéndose muchas veces como la única posibilidad de práctica física para algunas personas por distintos motivos (obesidad, artritis, etc). El futuro docente deberá ser capaz de responder a las necesidades creadas a partir del aumento en la demanda en la enseñanza de natación. Esta asignatura deberá proveer al estudiante los conocimientos prácticos y teóricos necesarios para la enseñanza de la natación en todas las edades.

OBJETIVOS

- Facilitar la comprensión y la integración de conocimientos teórico-prácticos de la natación.
- Desarrollar recursos técnicos- científicos y pedagógico-didácticos, que posibiliten desempeñarse con idoneidad como docente en natación.

CONTENIDOS

UNIDAD 1 – HISTORIA DE LA NATACIÓN

Origen e inicio de la natación moderna. - La natación hoy.

UNIDAD 2 – BIOMECÁNICA

¿Qué es nadar? Leyes y principios físicos del agua: Hidroestática e hidrodinámica.

UNIDAD 3 - TÉCNICA Y REGLAMENTO DE LOS ESTILOS DE NATACIÓN COMPETITIVA

Técnica de los estilos alternados: crol y espalda.- Técnica de los estilos simultáneos: pecho y mariposa. - Reglamento de los cuatro estilos y de combinado.

UNIDAD 4 – TÉCNICAS DE SALIDAS Y VUELTAS

Salidas de los estilos competitivos. Sus fases. - Vueltas de los estilos competitivos. Vueltas pendulares y americanas.

UNIDAD 5 – METODOLOGÍA DE LA NATACIÓN

Observación, corrección de errores y metodologías aplicadas en la natación.

UNIDAD 6 – ORIENTACIONES DE LA NATACIÓN

Discusión de las posibles orientaciones que puede tomar la práctica de la natación (educativa, utilitaria, recreativa, competitiva, higiénica).

UNIDAD 7 – ORGANIZACIÓN Y SEGURIDAD EN DIFERENTES SITUACIONES

Organización de salidas a playas, ríos y arroyos. Medidas de seguridad. Prevención de accidentes

CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS

Esta asignatura pretende favorecer el desarrollo de los estudiantes como futuros docentes a través del conocimiento y la comprensión de la natación. Se generarán espacios para que los estudiantes, puedan crear sus propias propuestas de trabajo (elección de contenidos, ejercicios más adecuados), fundamentados en conceptos de aprendizaje. Discutir permanentemente el porqué de la selección de cada propuesta, porqué descartar esta otra, etc.

La unidad 1 se plantea como una introducción teórica que facilite la comprensión de la evolución de las técnicas de nado. En la unidad 2 se debe facilitar la comprensión de las distintas fuerzas que actúan al sumergirse en el agua en forma estática y con movimiento. Se deben incluir situaciones de experimentación, discusión y análisis. La unidad 3 se basa en las técnicas de los estilos. Se sugiere el análisis de las técnicas agrupando los estilos alternados y los simultáneos. En la unidad 4 se propone también el análisis de las fases de las salidas y las vueltas competitivas en forma global (brindando ejemplos de cada una en particular). Las unidades 3 y 4 deben apoyarse continuamente en la unidad 5, promoviendo la reflexión sobre la práctica. El énfasis deberá ponerse en la corrección de errores sobre los conocimientos técnicos. Se utilizarán apoyos audiovisuales (ej.: filmación de clases, videos de técnica). La finalidad de la unidad 6 es elaborar en forma grupal (en parejas o tríos) un proyecto para promover el desarrollo de la natación eligiendo alguna de las citadas orientaciones. La unidad 7 busca la prevención de accidentes en las diferentes situaciones desde el rol del profesor de educación física

EVALUACIÓN

Se realizarán 3 clases de evaluación; práctica, teórica y metodológica. En las evaluaciones prácticas se evaluará el proceso de comprensión y evolución de la técnica, asociado la detección y corrección de errores.

Se realizarán evaluaciones teóricas con preguntas abiertas que buscarán evaluar los conocimientos y la capacidad de resolver situaciones planteadas aplicando dichos conocimientos en forma creativa. La última evaluación será a través de la presentación de un proyecto.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

COSTILL, MAGLISCHO, RICHARDSON (1998) **Natación** - Hispano Europea, Barcelona
NAVARRO, F. (1990) **Hacia el Dominio de la Natación** - Gymnos, Madrid
NAVARRO, F. y ARSENIO, O. (2000) **Natación I y II** - Gymnos, Madrid
PREOBRAYENSKY, I. y otros (2005) **Actividad Física: Nuevas perspectivas** - Dunken, Bs. As

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

COUNSILMAN, J. (2000) **La natación, Ciencia y técnica para la preparación de campeones** - Hispano Europea, Barcelona, 9° edición
JARDÍ PINYOL, C., (2000) **Movernos en el agua** - Paidotribo, Barcelona, 3ª edición
MAGLISCHO, E. W. (1999) **Nadar más Rápido** - Hispano Europea, Barcelona, 4° Edición
PÉREZ, Beatriz (1998) **Iniciación a La Natación**, Colección Fascículos de Aprendizaje, Bs. As.
REISCHLE, K (1988) **Biomecánica de la natación** - Gymnos; Madrid

5.4 Plan de estudios 2017



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA
(ISEF)

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Plan de Estudios 2017

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Plan de Estudio Licenciatura en Educación Física 2017

2. Antecedentes y fundamentación
3. Objetivos de la formación
4. Perfil de egreso
5. Denominación del título
6. Duración de la carrera y créditos mínimos de la titulación
7. Descripción de la estructura del Plan de Estudios
8. Contenidos básicos y créditos mínimos
9. Orientaciones pedagógicas
10. Bibliografía

ANEXO

- I. Malla curricular
- II. Ejemplo de trayecto de una opción

1. Presentación

El siguiente Plan de Estudios es producto del trabajo sostenido de una comisión cogobernada, designada por la Comisión Directiva en el año 2014. A los efectos de generar la mayor participación y discusión sobre los saberes, se consideró pertinente la conformación de subcomisiones de trabajo en cada uno de los cuatro departamentos académicos que constituyen la actual estructura del ISEF.

Este diseño curricular constituye un sistema flexible, integrado y con trayectos optativos. Se tuvo en cuenta el antecedente directo del Programa Conjunto entre la ANEP y la Universidad de la República (UdelAR), como propuesta educativa innovadora en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública, que integró elementos de dos tradiciones en el país: la formación docente y la formación universitaria.

La carrera que se presenta supone, por un lado, la consolidación de aspectos básicos y específicos de la formación de grado común a todos los Licenciados en Educación Física, pero también una orientación hacia intereses específicos del estudiante en cuanto a sus áreas de inserción académico-profesionales, que favorezca un perfil propio, promoviendo un recorrido electivo y optativo, tanto al interior del servicio como fuera de este.

Este Plan de Estudios está actualizado en cuanto a contenidos disciplinarios, en la medida en que la estructura académica del ISEF se ve fortalecida por el propio desarrollo de sus Departamentos en materia de investigación y extensión, lo que garantiza la actualización disciplinaria y contribuye a la inserción social tanto de la institución como de sus egresados.

2. Antecedentes y fundamentación

El Curso de Profesores de Educación Física, años más tarde transformado en Instituto Superior de Educación Física (ISEF), fue creado el 3 de mayo de 1939, en el ámbito de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) por decreto del Poder Ejecutivo (específicamente, en la órbita del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social). Este antecedente del título de Profesor de Educación Física con reconocimiento oficial fue precedido, a su vez, por el de Maestro de Plazas de Deportes, otorgado a los egresados de seis cursillos realizados desde 1920 a 1936. Estos Maestros equipararon su título con el de Profesor de Educación Física en 1945.

Algunos estudios recientes sobre la historia de la formación de los profesores de Educación Física y la configuración discursiva de este campo en Uruguay¹ muestran que, durante su desarrollo, ha prevalecido una configuración técnica, combinada –con diversos énfasis– con la tradición normalista. La formación de los docentes de Educación Física, en sus distintas modalidades, se ha acercado más a esa tradición que a la universitaria, aun cuando, a la vez, contiene elementos originales que la aproximan y la distancian de ambas. Sin embargo, desde principios de la década del 60, estudiantes, docentes y egresados del ISEF han sostenido la necesidad de ingresar a la UdelAR.

A fines de los años 80 comienza un período que puede denominarse “profesionalización de la formación en Educación Física”, impulsado por un grupo de profesores, que desemboca

1. Ver, por ejemplo: DOGLIOTTI MORO, Paola (2012) *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelAR); RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelAR); TORRÓN PREOBAYENSKY, Ana (2009) *Enseñanza Universitaria y Formación Docente: recorridos y tradiciones*. En: 3^{er} Foro Interdisciplinario de Educación. Montevideo, 3 al 5 de diciembre de 2009; entre otros trabajos.

en un nuevo plan de estudios, implementado a partir de 1992. El Plan 92 restituyó la currícula de cuatro años e incluyó cursos de investigación, claves para que, en marzo de 2003, la UdelaR reconociera el título de Profesor de Educación Física con nivel de Licenciatura.

A fines de 2005 se concretó el reclamado ingreso a la UdelaR, al confluir un complejo proceso comenzado cinco años antes e impulsado por las autoridades del Instituto con la voluntad política necesaria del Poder Ejecutivo.

Las últimas décadas muestran un movimiento institucional anclado en la preocupación por el desarrollo académico y la potencialidad epistémica del campo, lo que supone replantear la formación profesional desde su relación con la producción de conocimiento como elemento fundamental de la enseñanza superior. De este modo, se actualiza la tensión entre aspectos propios de los intereses profesionalistas y los académicos.

En marzo de 2014 se inicia el Programa Conjunto entre ANEP y UdelaR, en el que se estructura una primera carrera de Licenciados de Educación Física con la opción en Prácticas Educativas. Esta carrera, brindada por dos instituciones, constituye el antecedente más inmediato en términos de reformulación de esta formación.

Este Plan está constituido por un cuerpo común de contenidos y cinco áreas de formación, que habilita a sus egresados a trabajar en el amplio campo de la Educación Física.

3. Objetivos de la formación

La formación de grado para Licenciados en Educación Física tendrá por objetivos:

- favorecer la formación de profesionales capacitados para pensar, intervenir y valorar su práctica educativa, en relación con la producción de la academia sobre el amplio campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación, la Educación, la Salud y el Arte, en cualquier modalidad en que implemente su actividad;
- propender a que esas prácticas supongan la reflexión crítica sobre las posibilidades de transformación social que su trabajo pedagógico habilite, a favor y junto con los sujetos vinculados a ellas, problematizando su intervención tanto en lo profesional como en lo académico;
- incentivar el desarrollo académico de la Educación Física por medio de la enseñanza, la investigación y la extensión.

4. Perfil de egreso

El egresado está habilitado para el desempeño en el campo académico y profesional vinculado al diseño, implementación y evaluación de políticas y programas de Educación Física, Deporte y Recreación.

La formación faculta al egresado a desarrollar su actividad con la comunidad, así como

en instituciones educativas, deportivas, recreativas, artísticas y las vinculadas a la salud, en los distintos ámbitos y modalidades en los que se implementa la actividad profesional. Se espera un profesional comprometido con su labor y con sensibilidad hacia las problemáticas de la sociedad en su conjunto.

Está formado para la enseñanza, la extensión y la investigación. Son objetos de conocimiento las siguientes áreas: Salud, Deporte, Tiempo Libre y Ocio y Prácticas Corporales.

5. Denominación del título

El título en todos los casos será de **Licenciado en Educación Física**. El servicio expedirá un certificado en el cual se especifique la opción elegida por el estudiante dentro de las siguientes: Deporte, Salud, Prácticas Corporales, o Tiempo Libre y Ocio

6. Duración de la carrera y créditos mínimos de la titulación

La carrera tiene una duración de cuatro años, desarrollados en ocho semestres. El mínimo de créditos² para el egreso es de 360 créditos.

7. Descripción de la estructura del Plan de Estudios

El Plan de Estudios conforma un sistema diversificado de itinerarios, compuesto por:

1. unidades curriculares obligatorias comunes a la Licenciatura en Educación Física;
2. unidades curriculares obligatorias de cada opción;
3. unidades curriculares optativas y electivas.

Esto genera un sistema que le permite al estudiante un cierto grado de navegabilidad³.

La formación común obligatoria tiene un mínimo de 270 créditos que, sumados a la opción específica (60 créditos) y la formación opcional (30 créditos), completarán los 360 créditos establecidos.

7.1. Unidades curriculares obligatorias comunes a la Licenciatura en Educación Física

Esta formación obligatoria común está integrada por cuatro áreas y dos ejes transversales:

- las **áreas de formación** son: Deporte, Prácticas Corporales, Salud, y Tiempo Libre y Ocio. Cada una de ellas es concebida como un espacio abierto de la educación superior que incluye actividades de enseñanza, investigación y extensión. Además, implican la coexistencia de situaciones educativas propias de contextos de reproducción, producción

2. Se define el crédito como "la unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios. Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente y las de estudio personal" (UdelaR, 2011, Capítulo IV, Sección II, Artículo 23, de la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*).

y reconceptualización;

- los **ejes transversales** a las diferentes áreas de formación son dos:
 - Educación Física y Educación
 - Educación Física y Ciencias Biológicas.

7.2. Unidades obligatorias de la opción

El Plan ofrece cuatro opciones: Deporte, Salud, Tiempo Libre y Ocio, y Prácticas Corporales.

7.3. Unidades curriculares optativas y electivas

Son aquellas que se ofrecen en el servicio o en otras instituciones de educación terciaria.

8. Contenidos básicos y créditos mínimos

8.1. Ejes transversales

8.1.1 Educación Física y Educación

Este eje tiene como objeto desarrollar el conocimiento acerca del campo de la Educación Física y la educación. Se destacan dentro de este las teorías vinculadas a la Educación Física y las vinculadas a la enseñanza, el aprendizaje, las ciencias humanas y sociales, la historia de la Educación Física, las prácticas profesionales de formación y la formación en investigación.

8.1.2 Educación Física y Ciencias Biológicas

Este eje aborda las ciencias biológicas, que tradicionalmente han constituido parte del campo de conocimientos de la Educación Física. Comprende lo vinculado a las ciencias biomédicas. Dentro del eje se destacan aspectos afines a la anatomía, la fisiología y el entrenamiento.

8.2. Áreas de formación

8.2.1. Deporte

Esta área tiene como objeto fundamental desarrollar conocimiento acerca del deporte y las prácticas deportivas desde diferentes encuadres teórico-prácticos y ámbitos institucionales diferenciados. La articulación de la investigación, la enseñanza y la extensión estará orientada por la búsqueda de un conocimiento específico sobre el deporte, especialmente desde los vínculos históricamente constituidos con la Educación Física como disciplina. En esa articulación

3. Además, se deja constancia de que se garantizará el tránsito con los planes de estudios anteriores de la Licenciatura en Educación Física del ISEF.

intervienen fundamentalmente, según los énfasis dados, las ciencias vinculadas al campo de la biología, de lo social y lo cultural.

8.2.2. Prácticas Corporales

Esta área tiene como objeto desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas corporales puestas a funcionar dentro del campo de la Educación Física en sus diversas y heterogéneas formaciones. Las prácticas corporales pueden ser abordadas como construcciones en las que participan el conocimiento científico, en sus diversas disciplinas, y el conocimiento popular o tradicional, que se transmite por varias vías entre generaciones. Como punto de partida se apoyan en el desarrollo de otras ciencias, hacia la constitución de una especificidad que distinga objetos definidos y sus particularidades. De esta manera, los campos de conocimiento fundamentales estarán vinculados a las ciencias humanas y sociales y a las ciencias biológicas, en lo que respecta a la teoría del conocimiento y la epistemología cultural de lo corporal.

8.2.3. Salud

Esta área se orienta hacia el desarrollo de los conocimientos que abarcan la relación educación-salud. En este contexto, la salud se comprende desde una concepción de globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social. En su relación con lo educativo se centrará en la prevención y la promoción. La diversidad de los campos teórico-prácticos se apoya en las ciencias biológicas y las ciencias humanas para poder avanzar en el análisis de una desestructuración-reestructuración de los conceptos de cuerpo y salud, a los efectos de trascender las nociones utilitario-higienistas.

8.2.4. Tiempo Libre y Ocio

Esta área está orientada a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas humanas en torno al tiempo social y su incidencia en la posible distinción entre tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo. Incluye el análisis de las experiencias que se proponen y consumen en este tiempo, asociadas a la Educación Física.

8.3. Cuadro de créditos

Los créditos sugeridos refieren al número de créditos por área y por eje para la presente propuesta de Plan de Estudios. Establecer créditos mínimos por área y eje permitirá, en futuros reajustes, aumentar o disminuir la cantidad de créditos respetando siempre los mínimos establecidos, así como también facilitará el tránsito entre los Planes de Estudio anteriores de la Licenciatura en Educación Física.

ÁREAS DE FORMACIÓN Y EJES	CRÉDITOS	
	mínimos	sugeridos
Área Deporte	42	48
Área Prácticas Corporales	28	44
Área Salud	20	20
Área Tiempo Libre y Ocio	22	26
Eje Educación Física y Educación	100	100
Eje Educación Física y Ciencias Biológicas	24	32
Total de créditos comunes	236⁴	270
Total de créditos de opción específica		60
Total de créditos optativos / electivos		30
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA CARRERA		360

9. Orientaciones pedagógicas a desarrollar

9.1 Sobre la enseñanza

De acuerdo a las orientaciones de la *Ordenanza de estudios de grado* (UdelaR, 2011), se promoverá una enseñanza activa, considerando especialmente su vinculación con la investigación y las actividades de extensión para legitimar el fortalecimiento de aquellas prácticas, las cuales, a la vez, se preocuparán específicamente por potenciar a las propias del aprendizaje.

Se invitará a integrar a las prácticas de enseñanza recursos que permitan acercar el saber de forma presencial y virtual, abriendo variadas posibilidades de acceso al conocimiento.

9.2 Sobre las sugerencias metodológicas para presentar el saber

En términos de configuraciones didácticas desplegadas para presentar la enseñanza de los diferentes cursos, se sugiere a sus equipos responsables la presentación del saber desde variadas estrategias, atendiendo a las diversas formas de aprendizaje que puede tener cada sujeto.

Entre ellas será prudente considerar la integración real del trabajo de los estudiantes a espacios de investigación y extensión, que pudieran estar articulados con ellos o con las áreas de conocimiento, a efectos de consolidar la actualización y la contextualización del saber con el campo propio, de forma tal de tensionar y, a la vez, fortalecer la formación del Licenciado.

4. Como está dicho en el apartado 6 de este documento, el mínimo de créditos necesarios para el egreso es de 360. En todos los casos el estudiante deberá cursar unidades curriculares hasta completar ese total.

9.3 Sobre la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza

La evaluación deberá ser atendida en su doble función: la formativa y la propiamente verificativa. Asimismo, se sugiere que sea realizada sobre los dos procesos que forman parte del sistema didáctico: el del aprendizaje y el de la enseñanza. Ambos, juntos a la vez que situados, darán cuenta del alcance de la comprensión del conocimiento-saber.

Desde este enfoque se propone privilegiar a la evaluación entendida como mecanismo de aprendizaje que aporta valor, pero desde un nuevo encuentro con el saber, consolidándose así como práctica educativa engarzada a la enseñanza.

Se sugiere la decisión e incluso la elaboración colectiva de dispositivos (coevaluación), que propongan volver a interrogarse sobre el saber comprendido y sobre sus errores.

El sustrato pedagógico que subyace a esta postura privilegia el proceso antes que el producto, alentando la evaluación por áreas o campos, generando programas de evaluación que a su vez eviten la sobrecarga para los estudiantes.

En el caso de su función estrictamente verificadora, y llegado el momento de establecerse la calificación, esta es entendida como la conclusión de un proceso de trabajo individual y colectivo, que daría impulso a procesos de enseñanza y aprendizaje futuros. Se sugiere incluso, en el caso específico de esta formación particular, el empleo de la escala establecida, aunque también su reflexión: sea de sus estándares como de sus subvaloraciones.

10. Bibliografía consultada

CSE-UdelaR (2004) *Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado*, Montevideo: CSE-UdelaR, junio de 2004. Disponible en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Doc_trab_1_flexibilizaci%C3%B3n_movilidad.pdf.

CSE-UdelaR (2005) Régimen de créditos y pautas de aplicación, Montevideo: CSE-UdelaR. Disponible en: http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Infor_prop_creditos.pdf.

CSE-UdelaR (2011) *Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios*, Montevideo: CSE-UdelaR. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Pautas%20presentaci%C3%B3n%20Planes%20Estudios.pdf>.

UdelaR (2011) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, Montevideo: UdelaR. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>.

Demarchi, Marta (1996) Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Montevideo, *Revista de la Educación del Pueblo (REP)*, Montevideo.

Uruguay (2008) *Ley General de Educación*, N° 18.437. Montevideo: IMPO. Disponible en: www.parlamento.gub.uy.

Otros documentos consultados

Instituto Superior de Educación Física (1992) Plan de Estudios 1992.

Instituto Superior de Educación Física (2004a) Plan de Estudios 2004.

Instituto Superior de Educación Física (2004b) Documento de Evaluación del Plan de Estudios 2004.

Programa Conjunto ANEP-UdelaR (2014) Plan de Estudios 2014.

COMUNES				OPCIONES				SEMESTRES, CRÉDITOS, POSIBLES TRAYECTOS	
Ejes				ÁREAS					
EDUC.	BIOL.	DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO	DEP.	SALUD		P. CORP.
Teoría del Entrenamiento		10							
Deportes Colectivos II			8						
Técnicas Corporales I				8					
Educación Física y Salud II				6					
Práctica Profesional I Sistema Educativo (anual)	6								
EF y Prácticas Corporales						10			
Educación Física Inclusiva							8		
Teoría del Tiempo Libre y el Ocio									10
Motricidad Deportiva							8		
QUINTO SEMESTRE				CRÉDITOS OFERTADOS POR OPCIÓN POR SEMESTRE					
CRÉD. COM.		OP./ ELEC.		DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO		
38		0		8	8	10	10		
TOTAL CRÉD. POR TRAYECTO				46	46	48	48		
TOTAL CRÉDITOS OFERTADOS				74					
SEXTO SEMESTRE				CRÉDITOS OFERTADOS POR OPCIÓN POR SEMESTRE					
CRÉD. COM.		OP./ ELEC.		DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO		
36		0		6	8	8	8		
TOTAL CRÉD. POR TRAYECTO				42	44	44	44		
TOTAL CRÉDITOS OFERTADOS				66					
Deportes Colectivos III			6						
Natación I			8						
Teoría de la Educación del Cuerpo				8					
Educación Física Adaptada I				8					
Práctica Profesional I Sistema Educativo (anual)	6								
Técnicas Corporales II / Danzas						8			
Historia del Ocio									8
Sexualidad y Género							8		
Handball / Fútbol						6			

UNIDADES CURRICULARES		COMUNES					OPCIONES				SEMESTRES, CRÉDITOS, POSIBLES TRAYECTOS										
		Ejes		Áreas			ÁREAS														
		EDUC.	BIOL.	DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO	DEP.	SALUD	P. CORP.		T. LIBRE Y OCIO									
Práctica Profesional II Comunitario (anual)	6																				
Técnicas corporales III / Acuáticas											8										
Técnicas Corporales IV / Circo y Teatro											10										
Seminario											10	10		10							
Juego y Prácticas Lúdicas II														10							
Vida en la Naturaleza y Campamento II																					
EF adaptada a Poblaciones Especiales I												10									
Educación Física y Salud Colectiva												8									
Entrenamiento Deportivo											6										
Historia del Deporte											6										
Vóleibol / Básquetbol / Natación II											6										
												</									

COMUNES										OPCIONES				SEMESTRES, CRÉDITOS, POSIBLES TRAYECTOS									
UNIDADES CURRICULARES		Ejes		Áreas				ÁREAS															
		EDUC.	BIOL.	DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO	DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO												
Práctica Profesional II Comunitario (anual)	6																						
Técnicas Corporales V / Lucha											8												
Políticas públicas, EF y prácticas corporales											6												
Atletismo / Gimnasia Artística													6										
Políticas Públicas y Deporte													6										
Gestión Cultural																							
Políticas Públicas, Tiempo Libre y Ocio																							
EF adaptada a Poblaciones Especiales II																							
Políticas Públicas y Salud																							

UNIDADES CURRICULARES				COMUNES					OPCIONES				Ejemplo: Trayecto Opción Salud
Ejes		Áreas				ÁREAS			T. LIBRE Y OCIO				
EDUC.	BIOL.	DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO	DEP.	SALUD	P. CORP.					
Planificación, Metodología y Evaluación en EF	12												
Deportes Individuales			8										
Gimnasia II					10								
Vida en la Naturaleza y Campamento													
Historia de la Educación Física	6							8					
Fundamentos del Movimiento Humano	6												
CUARTO SEMESTRE													
COMU- NES													
OP- CIÓN													
50													
0													
TOTAL DE CRÉDITOS													
50													

UNIDADES CURRICULARES			COMUNES					OPCIONES			Ejemplo: Trayecto Opción Salud					
			Ejes		Áreas			ÁREAS								
					EDUC.	BIOL.	DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO		DEP.	SALUD	P. CORP.	T. LIBRE Y OCIO	
Práctica Profesional I Comunitario (anual)	6												SÉPTIMO SEMESTRE			
Técnicas Corporales IV / Circo y Teatro												10		OP- CIÓN	28	
Seminario											10			OP. / ELEC.	6	
EF adaptada a Poblaciones Especiales I											10			16	28	
EF y Salud Colectiva											8			TOTAL DE CRÉDITOS	50	
Vóleibol / Básquetbol										6						
Práctica Profesional II Comunitario (anual)	6													OCTAVO SEMESTRE		
Políticas Públicas y Deporte										6						
Gestión Cultural													8	OP. / ELEC.	OP- CIÓN	
EF adaptada a Poblaciones Especiales II												10		14	16	
Políticas Públicas y Salud												6		TOTAL DE CRÉDITOS	36	
LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Ejemplo de trayecto en la Opción Salud													60		30	

5.5 Programa Hándbol 2017



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA
"Prof. Alberto Langlade"
Licenciatura en Educación Física
PLAN 2017



Handball

Semestre: 6° semestre

Créditos otorgados: 6

Total horas clase: 80 horas reloj

Carácter de la Unidad Curricular: Orientación Deporte

Régimen de asistencia: mixto

Previatura/s: Deporte Colectivos II

Responsable del Curso a Nivel Nacional: Prof. Adj. Mariana Sarni - Asist. Alejandro Trejo		
CENUR ESTE	CENUR LITORAL NORTE	MONTEVIDEO
Encargado/s del Curso Asist. Ana De los Santos	Encargado/s del Curso Prof. Ed. Física Rodrigo Fender	Encargado/s del Curso Asist. Alejandro Trejo
Integrantes del Equipo Docente	Integrantes del Equipo Docente	Integrantes del Equipo Docente
Ay. Mariela Castagnet	Ay. Santiago Nistal	Ay. Andrea Quiroga
-----	-----	Ay. Victoria Pérez
-----	-----	-----
-----	-----	-----
-----	-----	-----

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR

Se presenta la modalidad deportiva principalmente desde aspectos que conforman su lógica interna, haciendo énfasis en los aspectos relacionados a su enseñanza y entrenamiento. Se propone la presentación de recursos que habiliten tanto la reflexión como la intervención, en torno a los diferentes ámbitos de desarrollo deportivo de la modalidad en nuestro país.

Tendrán especial interés las cuestiones relacionadas a las demandas técnicas, tácticas y estratégicas, considerándolas contenidos necesarios para la intervención profesional idónea, en las diferentes etapas de formación.

Se analiza los aspectos históricos de este deporte y sus vinculaciones con el campo de la educación física. Se entiende a esta unidad complementaria y ampliatoria del trabajo iniciado en deportes colectivos I y II

OBJETIVOS

1. Presentar los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios del handball propios del inicio de la especialización y los primeros pasos en grupos adultos de nivel competitivo "recreativo" (no federado).
2. Facilitar distintos sistemas de juego para su análisis y consideración
3. Explorar y discutir distintas metodologías de enseñanza posibles a ser llevadas a cabo en la modalidad.
4. Abordar elementos centrales de la historia específica de la modalidad deportiva

CONTENIDOS

UNIDAD 1 - ACCIONES TÉCNICO-TÁCTICOS INDIVIDUALES y LOS PUESTOS ESPECÍFICOS

Los puestos específicos ofensivos-defensivos y las características de juego en niveles de juego de cadetes a adultos.

Las acciones técnico tácticas individuales ofensivas: Pase y recepción en situaciones de juego dificultadas: pases al pivot desde diferentes puestos específicos; pases en saque de centro como forma de contraataque. Lanzamientos (con salto y sin salto, clásico, rectificado), lanzamientos de extremo, pivot y armados; flight. Pique en ataque rápido. Fintas (de desplazamiento, de pase, de pique, de lanzamiento y combinaciones) según puesto específico. Las acciones técnico táctico individuales defensivas: interceptación; bloqueo; quite; desposesión; marcaje (lejano, cercano, con balón, sin balón) en relación a puestos específicos. El portero, sus acciones para parar, como jugador de campo y como iniciador del contrataque. La formación de porteros.

UNIDAD 2 - MEDIOS TÁCTICOS COLECTIVOS

Medios tácticos colectivos ofensivos: progresión sucesiva, cruce y bloqueo. Medios tácticos colectivos defensivos: ayudas, cambio de marca, deslizamiento y contrabloqueo. Medios tácticos complejos.

UNIDAD 3 - SISTEMAS DE JUEGO

Sistemas ofensivos: dos líneas (3:3 clásico, 3:3 doble pivot, 3:4). Sistemas defensivos: en dos líneas (3:3, 1:5, 4:2); una línea (6:0); tres líneas (3:2:1) y mixto.

UNIDAD 4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN EL HANDBALL

Sugerencias metodológicas para la enseñanza de las acciones técnico-táctica individuales, tácticas colectivas y de los sistemas de juego.

UNIDAD 5. REGLAMENTO

Reglas de juego. Cómo se puede jugar el balón. Sanciones disciplinarias. Aspectos específicos y criterios a tener en cuenta. Situaciones especiales. Uso estratégico de la regla 4.1. El juego en asimetrías, sus características ofensivas y defensivas principales.

UNIDAD 6. HISTORIA del HANDBALL

Antecedentes, evolución y desarrollo del handball a nivel internacional y nacional.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

En las clases de corte masivo prevalecerá la exposición magistral, promoviendo el intercambio de conocimientos con los estudiantes en las ocasiones que fuese posible o necesario. En los reducidos, clases en las que generalmente se recurre al compromiso de movimiento, se propondrán y discutirán ejercicios o juegos adaptados, en tanto situaciones que suelen ser empleadas o creadas, a fin de favorecer los aprendizajes del handball. Por otra parte, se trabajará especialmente con la corrección de errores comunes de aprendizaje de los elementos técnicos y tácticos. No se descarta en estos espacios presentar elementos de la teoría de manera expositiva.

EVALUACIÓN

Se le solicitarán al estudiantado una batería de propuestas las que, en conjunto, permitirán la valoración del aprendizaje. A continuación, proponemos el esquema general del trabajo, el que de sufrir variaciones será comunicado al estudiantado al inicio del curso, o en casos excepcionales durante su transcurso.

Propuestas	Porcentaje
Propuesta práctica de enseñanza de una modalidad deportiva concreta	30%
Presentación de trabajo en formato “póster” con defensa oral	20%
Control de lectura asincrónico por plataforma	50%
Prueba escrita presencial individual	
Prueba escrita presencial individual	

La calificación estará sujeta a la escala reglamentaria vigente. Finalmente, todos los contenidos del programa son parte de la propuesta de examen final. Su formato podrá presentar una o varias de las modalidades de evaluación utilizadas en el curso.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ANTÓN, J (1990). *Balonmano Fundamentos y Etapas de Aprendizaje*. Madrid, Gymnos,1990.

ANTÓN, J. (2000). *Balonmano Perfeccionamiento e investigación*. Barcelona: INDE, 2000.

GRECO, P. (2012). *Manual de Handebol*. San Pablo: Phorte Editora.

GARCÍA CUESTA, J. (1991). *Balonmano*. Madrid: Comité Olímpico Español.

I.H.F. (2016). *Reglamento de juego*. Montevideo: FUH.

LAGUNA, M. (1996) *Clinic deporte de base*. Madrid.

LAGUNA, M. (2019). *Balonmano. Curso Básico*. Montevideo: Grupo Magro.

LASIERRA, Gerardi; PONZ, José; DE ANDRÉS, Fernando (1999). *1013 Ejercicios y juegos aplicados al Balonmano*. Badalona: Paidotribo.

PÉREZ FEITO, J.; OLIVEROS, M. (2019). Capítulo 5: Fundamentos tácticos básicos. En: *Fundamentos del balonmano*. Madrid: Ediciones Tutor, 161-217.

PUÑALES, L. (2014). *Manual de Handball*. Montevideo: IUACJ.

SUBURÚ, A. (2007) *Historia del Balón-Deporte Nacional Uruguayo*. Montevideo: Edición Adriana Suburú.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BAYER, C. (1987). *Técnica del Balonmano*. Barcelona: Hispano Europea.

BLOISE, V. (2005) *Handball: ¿Cómo enseñar el deporte hoy?* Buenos Aires: Stadium.

LASIERRA, G.; LAVEGA, P. (2000) *1015 Juegos y formas jugadas de Iniciación a los deportes de equipo*. Tomo 1. Barcelona: Paidotribo.

5.6 Programa Natación 2017



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

“Prof. Alberto Langlade”

Licenciatura en Educación Física

PLAN 2017



Natación I

Semestre: 6° semestre

Créditos otorgados: 8

Total horas clase: 80 horas reloj

Carácter de la Unidad Curricular: Troncal Común.

Régimen de asistencia: Mixto

Previatura/s: Deportes Individuales

Responsable del Curso a Nivel Nacional: Prof. Adj. Mariana Sarni – Asist. Inés Chirigliano		
CENUR ESTE	CENUR LITORAL NORTE	MONTEVIDEO
Encargado/s del Curso	Encargado/s del Curso	Encargado/s del Curso
Asist. Pablo Olivera	Asist. Bruno Zanetti	Asist. Inés Chirigliano
Integrantes del Equipo Docente	Integrantes del Equipo Docente	Integrantes del Equipo Docente
Ay. Maximiliano Zegers	Ay. Leandro Bianchi	Asist. Lucía Fabra
-----	-----	Asist. Lorena Fernández
-----	-----	Ay. Lucía Ruibal
-----	-----	Ay. Ignacio Acosta
-----	-----	Ay. Adela Castro

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR

Se abordan las características del medio, las normas de seguridad y el funcionamiento para el desarrollo de la actividad acuática en los distintos espejos de agua y sus entornos. Se enfoca en los elementos básicos de adaptación, en la familiarización con el medio acuático y en la enseñanza de los estilos de natación.

OBJETIVOS

1. Revisar las habilidades acuáticas y las técnicas de natación como objetos de enseñanza
2. Aportar conocimientos acerca de las técnicas y sus variaciones, abordando su impacto en los estilos de enseñanza.
3. Facilitar los conocimientos centrales sobre las técnicas de los estilos de natación.
4. Conocer y reflexionar en torno a las formas metodológicas que se utilizan para la enseñanza de la natación en distintos contextos de trabajo.
5. Observar y reconocer errores en la ejecución de las técnicas de natación, siguiendo implementar formas creativas para su corrección.

CONTENIDOS

UNIDAD 1 – INTRODUCCIÓN A LA NATACIÓN

Natación. Perspectiva histórica: las variaciones en la enseñanza de las técnicas. Distinción teórica entre el nado y la natación. Abordajes teórico-metodológicos de la Natación. La enseñanza de la Natación en distintos contextos.

UNIDAD 2 – DE LAS HABILIDADES ACUÁTICAS A LOS ESTILOS DE NATACIÓN

Las leyes físicas que facilitan el movimiento en el agua (densidad, principio de Arquímedes, Leyes de Newton, entre otras).- La enseñanza de la técnica de los estilos, salidas y vueltas. Herramientas para la educación acuática en la prevención del ahogamiento.

UNIDAD 3 - METODOLOGÍA Y CONSTRUCCIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA NATACIÓN

Diferencia entre metodologías de enseñanza y construcciones metodológicas aplicadas a la natación. Las construcciones metodológicas relacionadas con las dimensiones de la enseñanza. El uso de materiales en la enseñanza de la natación. Observación y corrección de errores para los estilos, sus salidas y vueltas.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La propuesta metodológica de la unidad curricular hará énfasis en el acto de enseñar, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes de crear una “mirada acuática” que problematice el error y construya posibles modos de resolverlo. En este sentido, se aleja de la clase ideal, donde existe un ejercicio predeterminado y pautado de antemano para cada error, buscando desarrollar en el estudiante la capacidad de experimentación y creación de diferentes “modos de hacer” aprovechando la innumerable cantidad de posibilidades que ofrece el agua para moverse.

EVALUACIÓN

Se propondrán tres instancias de evaluación del aprendizaje

- Evaluación sobre la enseñanza de la natación en formato de “metodológicos” en sub-grupos de no más de 5 estudiantes, distribuida sobre la totalidad del curso, haciendo foco en elaborar una sesión de clase en la que asumiría el rol docente.
- Evaluación de observación de las técnicas de natación y corrección de errores.
- Evaluación teórica, escrita y presencial.

BIBLIOGRAFÍA

APOLINARIO, R.; COSTA, T.; SIMONI, C. y TERTULIANO, I. (2016). *Estrategias para o ensino de natacao*. Sao Pablo, Brasil: Phorte.

BENITEZ, A. (1996). *Natación y Salvamento*. Montevideo. [s.n]

EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. México: Paidós, pp.75-89.

LAUGHLIN, T.(2009). *Natación para todos*. Barcelona, España: Paidotribo.

MAGLISCHO, E.; COSTILL, D.; RICHARDSON, A. (1998). *Natación*. Barcelona, España: Paidotribo.

NAVARRO, F.; DÍAZ, G. y GONZÁLEZ, M.(2012). *Cómo nadar bien*. Barcelona, España: Editec.S.A.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

CHIRIGLIANO, I (2019). *Las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela primaria de Montevideo*. (Tesis de maestría). Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

FABRA, L. (2019). El nado y la natación: aportes a la distinción de dos conceptos superpuestos en la formación de los licenciados en Educación Física en Uruguay (1939-2017). En: GALAK, GOMES, E.; ALMEIDA, I.; MORENO, F. W. (coord.) *Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo. Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay*. Buenos Aires: Editorial FaHCE-UNLP, en prensa.

FABRA, L., (2017) La institucionalización de la enseñanza de la natación: el uso del flotador en Uruguay. En <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017>

TRINCHERI, A. (2016). Modelos alternativos para la enseñanza de las actividades acuáticas en redes escolares (tesis de grado). Universidad de León.

6. Observaciones

6.1 Observaciones hándbol

OBSERVACIONES PRÁCTICAS DE HANDBALL									
	Contenidos	Actividades		Rol del Docente		Rol del Alumno		Saber	
Handball									
Clase 1 29/8/19	Lanzamientos con salto (menciona que el salto en profundidad se tiene que ense�aar en la escuela, mientras que el de suspensión en el club)	1) Entrada en calor con movilidad articular y desplazamientos en el gimnasio 2) Reflexión en cuanto lo que hicieron clases pasadas para deducir que se puede venir a continuación. Asociando cuestiones técnicas a las necesidades tácticas. 3) En columnas enfrentados, técnica de pase con paso saltado 4) Plantea una actividad de pases, primero dando tres pasos, luego dos y por último uno. Entre cada grupo se van corrigiendo. 5) Actividad de pasar a un compañero, recuperar y lanzar en suspensión 6) Usan un elástico a unos dos metros de altura para tirar por arriba del mismo, indicando la importancia de la biomecánica del gesto técnico. 7) Juegan un 3 vs 2 aclarando que no es una competencia sino para desarrollar el contenido del día		El docente es el que tiene el saber y lo transmite a los alumnos. Dirige la clase e indica como y cuando realizar las acciones. Deja muy pocas cosas libradas al desenvolvimiento de los alumnos. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza.		El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza, debe hacer lo que se le pide. En pocas y limitadas instancias se lo invita a la reflexión. Alumno como resolutor de tareas.		El saber ya esta definido, que est� acabado	
Clase 2 2/9/19	Técnica de golero 2) En parejas con una pelota entran en calor haciendo pases con dificultad para "atajar" 3) Un golero en el arco recibe lanzamientos fuera del �rea. Mientras que el docente va corrigiendo aspectos técnicos y de entrenamiento. 4) El golero ataja penales con una técnica mostrado por el docente. Se complejiza la actividad con variantes perceptivas 5) Cierre grupal charlando de lo sucedido en la clase, vindo para qué sirve, su finalidad, como se puede mejorar desde aspectos técnico-tácticos	1) El docente pregunta sobre el tema e introduce algunos aspectos reglamentarios del campo de juego. 2) En parejas con una pelota entran en calor haciendo pases con dificultad para "atajar" 3) Un golero en el arco recibe lanzamientos fuera del �rea. Mientras que el docente va corrigiendo aspectos técnicos y de entrenamiento. 4) El golero ataja penales con una técnica mostrado por el docente. Se complejiza la actividad con variantes perceptivas 5) Cierre grupal charlando de lo sucedido en la clase, vindo para qué sirve, su finalidad, como se puede mejorar desde aspectos técnico-tácticos		El docente es el que tiene el saber y lo transmite a los alumnos. Dirige la clase e indica como y cuando realizar las acciones. Deja muy pocas cosas libradas al desenvolvimiento de los alumnos. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza.		El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza, debe hacer lo que se le pide. En pocas y limitadas instancias se lo invita a la reflexión. Alumno como resolutor de tareas.		El saber ya esta definido, que est� acabado	
Clase 3 9/11/19	Marcaje y blocaje 3) Ejercicios de bloqueo mientras los atacantes lanzan de sitintas zonas. El docente corta para explicar y que salga mejor la actividad, en caso de volver a cometer errores se realizan casitgos con ejercicios físicos como las "lagartijas". 4) Más variante y ejercicios de bloqueo, en situaciones establecidas y fijas. 5) 5 vs 4	1) Entrada en calor con movilidad, pases y lanzamientos 2) El docente explica los conceptos básicos del blocaje, las técnicas, tácticas y su iniciación en el deporte. 3) Ejercicios de bloqueo mientras los atacantes lanzan de sitintas zonas. El docente corta para explicar y que salga mejor la actividad, en caso de volver a cometer errores se realizan casitgos con ejercicios físicos como las "lagartijas". 4) Más variante y ejercicios de bloqueo, en situaciones establecidas y fijas. 5) 5 vs 4		El docente es el que tiene el saber y lo transmite a los alumnos. Dirige la clase e indica como y cuando realizar las acciones. Deja muy pocas cosas libradas al desenvolvimiento de los alumnos, como por ejemplo si ven que un compañero realiza técnicamente mal algun gesto se lo pueden decir. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza.		El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza, debe hacer lo que se le pide. En pocas y limitadas instancias se lo invita a la reflexión. Alumno como resolutor de tareas.		El saber ya esta definido, que est� acabado	

Clase 4	Evaluación (metodológicos)	Grilla de evaluación: Pertinencia - Nivel de participación - Organización/tiempo - Correcciones - Oposición - Observación	El docente es el que tiene el saber y lo transmite a los alumnos. Dirige la clase e indica como y cuando realizar las acciones. Deja muy pocas cosas libradas al desenvolvimiento de los alumnos, como por ejemplo si ven que un compañero realiza técnicamente mal algún gesto se lo pueden decir. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido trabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza.	El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza, debe hacer lo que se le pide. En pocas y limitadas instancias se lo invita a la reflexión. Alumno como resolutor de tareas.	El saber ya esta definido, que está acabado
Clase 5	Medios tácticos colectivos - Cambios de oponentes	1) Comienza explicando el contenido el docente, justificando su propósito en el juego 2) Mancha pelota. Sin caminar con pelota controlada debe manchar tocando aloponte con la misma. 3) Cambio de oponente verbal 4) Explica y demuestra el cambio y las permutas desde autores, luego plantea actividades para desarrollar eso precisamente. 5) Le veda los ojos a un defensa para que el cambio por contacto se represente de mejor manera 6) Explica el bloqueo hablando y demostrando en un ejercicio con los estudiantes como "titieres". 7) Partido aplicando lo trabajado en la clase. Cierre final donde el profe introuce elementos tácticos del libro para la ensenanza de ese contenido	El docente es el que tiene el saber y lo transmite a los alumnos. Dirige la clase e indica como y cuando realizar las acciones. Deja muy pocas cosas libradas al desenvolvimiento de los alumnos, como por ejemplo si ven que un compañero realiza técnicamente mal algún gesto se lo pueden decir. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido trabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza.	El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza, debe hacer lo que se le pide. En pocas y limitadas instancias se lo invita a la reflexión. Alumno como resolutor de tareas.	El saber ya esta definido, que está acabado
Clase 6	Procedimientos complejos ofensivos	1) En grupos de cuatro, los docentes les plantean un sistema defensivo y el grupo debe pensar los complejos ofensivos necesarios para romper con esa defensa 2) Luego deben llevar a la cancha lo que pensaron. A medida que exponen, el docente corta y ajusta, explica y corrige.	El docente es el que tiene el saber y lo transmite a los alumnos. Dirige la clase e indica como y cuando realizar las acciones. Deja muy pocas cosas libradas al desenvolvimiento de los alumnos, como por ejemplo si ven que un compañero realiza técnicamente mal algún gesto se lo pueden decir. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido trabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza.	El alumno es un actor pasivo en el proceso de enseñanza, debe hacer lo que se le pide. En pocas y limitadas instancias se lo invita a la reflexión. Alumno como resolutor de tareas. Particularmente, en esta clase, el alumno toma cierta participación activa, ya que debe elegir (según lo trabajado en clases anteriores) un determinado elemento teórico metodológico. Es una libertad relativa ya que las opciones a elegir son limitadas y preestablecidas.	El saber ya esta definido, que está acabado

6.2 Observaciones natación

OBSERVACIONES PRÁCTICAS DE NATACIÓN									
	Contenidos	Actividades		Rol del Docente		Rol del Alumno		Saber	
Natación									
Clase 1 10/4/19	Posición del cuerpo y rolidos	1) Entrada en calor nadando 200 mt libre 2) Cada andarivel propone un ejercicio que retome aspectos de posición del cuerpo y rolidos 3) Ejercicio técnico propuesto por la docente, pasadas de impulsos contra el borde, flechitas y rolidos, una brazada subacuática y deslizamiento 4) Debate desde la actividad Nro 2		Docente como guía, indica aspectos técnicos de los contenidos. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza. Invita a la problematización y reflexión de elementos técnicos y su enseñanza.		Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente.		Hay un saber ideal, un aspecto técnico a alcanzar y también una correcta enseñanza del mismo. La enseñanza puede abordarse desde varios caminos distintos, siempre y cuando tengan relación con el elemento técnico.	
Clase 2 24/4/19	Patada y brazada crol	1) Entrada en calor, a la ida (25mts) ellos piensan pasadas donde se trabaja la posición del cuerpo. A la vuelta, crol o espalda. 2) Divide al grupo por carriles. A un carril los hace hacer flechas (hidrodinámica), posición del cuerpo, impulso y patada. Al segundo grupo los hace hacer "perrito largo". Al tercer grupo, brazada subacuática con patada (3b + 6p y 5b + 6p) y con manoplas. Y al cuarto grupo brazada completa con pullboy (3b + 1resp y 5b + 1 resp) y también sin pullboy. 3) De a grupos, se ayudan a corregir errores en cuanto a los contenidos trabajados, según los parámetros trabajados y las explicaciones previas de la docente 4) Ejercicio de salir flecha, 6p lateral + 6p con recobro aereo y rostro de lateral		Docente como guía, indica aspectos técnicos de los contenidos. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza. Invita a la problematización y reflexión de elementos técnicos y su enseñanza.		Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente. Entre pares se ayudan a corregir aspectos técnicos.		Hay un saber ideal, un aspecto técnico a alcanzar y también una correcta enseñanza del mismo. La enseñanza puede abordarse desde varios caminos distintos, siempre y cuando tengan relación con el elemento técnico. Se hace referencia a la resolución de problemas y al descubrimiento guiado.	
Clase 3 6/5/19	Palmoreo y brazada espalda	1) Entrada en calor con activiaddes auto impuestas sobre ejercicios para la enseñanza de los estilos crol y espalda 2) Se divide al grupo en 2. Un grupo trabaja palmotos (para crol y espalda) y el otro grupo trabaja brazada espalda (subacuática). En ambas estaciones se explica mediante la demostración afuera del agua con el cuerpo de un alumno por parte del docente. Y en el agua con el ejemplo de algún nadador que ya sepa.		Docente como guía, indica aspectos técnicos de los contenidos. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña y demuestra los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza. Invita a la problematización y reflexión de elementos técnicos y su enseñanza.		Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente. Entre pares se ayudan a corregir aspectos técnicos.		Hay un saber ideal, un aspecto técnico a alcanzar y también una correcta enseñanza del mismo. La enseñanza puede abordarse desde varios caminos distintos, siempre y cuando tengan relación con el elemento técnico. Se hace referencia a la resolución de problemas y al descubrimiento guiado. Toma relevancia la progresión metodológica de enseñanza.	

Clase 4	8/5/19	Coordinación espalda	1) La docente explica ejercicios de espalda, demostrando con su cuerpo fuera del agua. Estos ejercicios técnicos coordinativos deben hacerlos los estudiantes en pasadas de 25 mts.	Docente como guía, indica aspectos técnicos de los contenidos. Corrige errores de los estudiantes al pensar actividades que desarrollen el contenido tabajado en la clase. Enseña y demuestra los elementos fundamentales que son necesarios saber sobre el contenido como su metodología de enseñanza. Invita a la problematización y reflexión de elementos técnicos y su enseñanza.	Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente. Entre pares se ayudan a corregir aspectos técnicos mediante la observación.	Hay un saber ideal, un aspecto técnico a alcanzar y también una correcta enseñanza del mismo. La enseñanza puede abordarse desde varios caminos distintos, siempre y cuando tengan relación con el elemento técnico. Se hace referencia a la resolución de problemas y al descubrimiento guiado. Toma relevancia la progresión metodológica de enseñanza, como también observar errores técnicos y encontrar soluciones metodológicas de enseñanza para corregirlos.
			2) Igual que el anterior pero con rolidos de espalda unicamente.			
			3) Tres estudiantes nadan y el resto del grupo observa y debe apreciar y anotar los errores en el nado que ven. También deben conversando con la docente, proponer ejercicios para corregir dichos errores. Luego, a modo de ejemplo, la docente nada "mal" para que los estudiantes puedan visualizar errores más facilmente.			
			4) Entre pares, uno nada y el otro lo filma. Discuten errores y sus posibles correcciones.			
Clase 5	15/5/19	Evaluación, metodológicos	1) Cada grupo de estudiantes se les designó un tema de los que ya han dado en el curso hasta el momento. El grupo deberá presentar una planificación de una clase del estilo asignado. Dicha clase está enmarcada en una progresión de enseñanza (construcción metodológica) del estilo que también tuvieron que definir los estudiantes.	La docente observa, escucha y hace correcciones sobre la carpeta que le entrego el grupo de estudiantes y que están llevando la clase planificada con un sector del grupo reducido.	El grupo docente de la evaluación habla frente al resto y cuenta su experiencia en cuanto objetivos logrados, dificultades, objetivos no logrados, etc. También explican su metodológico, lo defienden.	En la evaluación hay un contraste de lo que plantea el grupo con un ideal de los elementos trabajados. El saber ronda en cuanto a contenidos teóricos, metodológicos y detección y corrección de errores.
			2) Planilla de corrección:			
			Organización (como se para y distriulle)			
			Comunicación (como desmuestran y explican)			
			Didáctica (la ensenanza, la metodología)			
Clase 6	29/5/19	Vueltas y salidas	1) Cada estudiante deberá elegir a uno o a dos alumnos de la armada para verlo e identificar errores, posibles causas y cómo corregirlos. La docente pasa grupo por grupo a ayudar en la tarea de los estudiantes.	Docente es una guía para el estudiante, lo ayuda a ver y corregir errores de los demás. Su papel es de orientador y facilitador de los contenidos.	Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente. Entre pares se ayudan a corregir aspectos técnicos.	El saber es un saber acabado, técnico y que debe enseñarse.
			2) Los alumnos que fueron la clase anterior le enseñan salidas y vueltas a los que no fueron.			

Clase 7	5/6/19	Estilo pecho	1) Entrada en calor con pasadas de un estilo y a la vuelta patada pecho con diferentes coordinaciones en función a la respiración. 2) Todos en el agua deben ponerse en flechita vertical y para no hundirse deben hacer patada pecho (trabaja el apoyo en el agua y el empuje según la docente). 3) En los tres andariveles hacen lo mismo, brazada pecho y patada crol. Pero cada andarivel tiene un material específico. Pullboy-Manoplas - libre. 4) Pasadas con panchitos, a la ida priorizando que los codos no sobresalgan de la línea del cuerpo y a la vuelta en posición horizontal. 5) Divide al grupo en dos, mientras uno nada con patada pecho, el otro grupo ve errores y da ejercicios para solucionarlos. Cuando cambien los que nadan hacen brazada pecho y el que está afuera ve los errores y brunda ejercicios para solucionarlos.	La docente hace hincapié en la corrección de errores técnicos de los alumnos. Los saca del agua y los "moldea" según la técnica ideal. Su rol es invitar a la reflexión en cuanto a errores técnicos del nado y sus posibles correcciones a través de ejercicios que mejoren la técnica Plantea formas de iniciación para el estilo pecho	Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente. Entre pares se ayudan a corregir aspectos técnicos.	Hay un saber ideal, un aspecto técnico a alcanzar y también una correcta enseñanza del mismo. La enseñanza puede abordarse desde varios caminos distintos, siempre y cuando tengan relación con el elemento técnico. Se hace referencia a la resolución de problemas y al descubrimiento guiado. Toma relevancia la progresión metodológica de enseñanza, como también observar errores técnicos y encontrar soluciones metodológicas de enseñanza para corregirlos.
Clase 8	24/6/19	Brazada y coordinación mariposa	1) Entrada en calor con crol y espalda 2) Se divide al grupo en dos partes, un grupo trabaja en la parte honda con técnica de brazada filipina. Verticales se dejan hundir y con brazada deben ascender a la superficie. El otro grupo trabaja la coordinación brazada-patada. 3) 100 metros combinados con vueltas, los mismos estudiantes ofician de jueces para ver las vueltas y que éstas sean válidas.	Las docentes van parando y corrigiendo durante el transcurso de las actividades. Las correcciones son de índole técnico, donde a su vez van haciendo aclaraciones conceptuales sobre las metodologías de enseñanza de dichos elementos técnicos.	Alumno como resolutor de problemas, participa activamente en la dinámica de clase. Se lo invita a que problematice y reflexione en cuanto a las actividades y las propuestas de enseñanza. También ejecuta las tareas impuestas por la docente. Entre pares se ayudan a corregir aspectos técnicos. Se lo introduce en el rol de juez.	Hay un saber ideal, un aspecto técnico a alcanzar y también una correcta enseñanza del mismo. La enseñanza puede abordarse desde varios caminos distintos, siempre y cuando tengan relación con el elemento técnico. Se hace referencia a la resolución de problemas y al descubrimiento guiado. Toma relevancia la progresión metodológica de enseñanza.
Clase 9	17/7/19	Evaluación	En duplas, mientras uno nada un estilo (a elección del docente) el otro estudiante observa desde afuera del agua y oralmente describe errores visibles del nado. La docente escucha y posteriormente, si los errores son correctos, le pregunta las causas y ejercicios para solucionar esos errores. La docente hace lo siguiente: Le pregunta cuáles fueron los errores, en orden de la enseñanza (pc - pat - bra - coor). Hace preguntas enfatizando en los errores (que los describa). Hace pensar los errores y como corregirlos según autores que dieron en el curso (desde la técnica "ideal" de enseñanza). Le pregunta como corregir un aspecto puntual de los errores que se observaron. La docente guía en cuanto a la progresión de los ejercicios de corrección propuestos por los estudiantes. Finalmente la docente hace una devolución, marca las cosas buenas y malas. Valora la demostración, la progresión metodológica, la relación con la teoría y la creatividad para la enseñanza. Referente: Observación - Demostración y explicación - Fundamentación - Ejercicios y progresión metodológica	El docente es que que evalúa, es él quien contrasta el referente con el referido. El dispositivo y lo importante a evaluar lo construyó el docente. Indaga y hace preguntas sobre los aspectos poco claros o que requieran más información o detenimiento.	El alumno tiene un lugar más pasivo, debe contestar lo que se le pide. En base a lo planteado teóricamente en el curso debe pensar metodologías de enseñanza en base a los errores observados en el nado de un compañero. Su creatividad está limitada dentro de los requisitos de la evaluación.	

7. Matriz de Códigos

MATRIZ DE CÓDIGOS PRIMARIOS DE LOS INSUMOS POR CATEGORÍAS DE ANÁLISIS																			
Deporte										Deporte									
Características										Ámbitos de intervención									
Lógica interna		Lógica externa		Juego		Valores		Emocional		Implementación y de		Campo profesional		Educación formal		Instituciones deportivas			
2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017	2004	2017
Observaciones																			