

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

**Las prácticas de enseñanza del Deporte en la Universidad del Trabajo
del Uruguay:**

**Un análisis de las metodologías de enseñanza utilizadas por los
docentes de la Educación Media Tecnológica.**

Autores:

Rodolfo FERNÁNDEZ

Maximiliano PEREZ

Juan ROURA

Tutores:

Ana PERI

Línea de investigación:

Educación Física, Deporte y Enseñanza

Montevideo, Abril, 2021

1. RESUMEN	3
2. INTRODUCCIÓN	4
3. OBJETIVOS	9
3.1. Objetivo General	9
3.2. Objetivos Específicos	9
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
5. MARCO TEÓRICO	12
5.1. Práctica de enseñanza	12
5.2. Método y enseñanza	16
5.3. Metodologías de enseñanza del Deporte	17
5.3.1. Deporte	17
5.3.2. Modelos de Enseñanza Deportiva	20
5.3.3. Estilos de Enseñanza de la Educación Física	21
5.3.4. Técnicas Metodológicas	23
5.4. Programa y contextualización	24
6. DISEÑO METODOLÓGICO	27
7. ANÁLISIS	29
7.1. De los Supuestos Básicos Subyacentes docentes a la Enseñanza	31
7.2. Influencia del programa en las prácticas de enseñanza	34
7.3. ¿Cómo enseñar? Tratamiento metodológico del objeto	43
8. CONCLUSIÓN	52
9. BIBLIOGRAFÍA	54
10. ANEXOS	58

1. RESUMEN

La presente investigación, se realizó con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza desarrolladas por parte de los docentes del Taller Deporte III de la Educación Media Tecnológica (EMT) Deporte y Recreación en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), con énfasis en las metodologías seleccionadas y utilizadas para la enseñanza del Deporte. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, en la que se utilizó dos métodos de recolección de datos, en primera instancia, entrevistas en profundidad, y en segunda instancia, análisis de documentos. Para las entrevistas en profundidad se seleccionó una muestra de tres docentes de los cinco que dictaban el curso durante el año 2020; mientras que para el análisis de documento se utilizó el programa de la EMT Deporte y Recreación y el programa de Taller Deporte III, los cuales en el desarrollo de la investigación fueron tratados de forma conjunta. El estudio permitió concluir que el programa y los docentes piensan las prácticas de enseñanza con afinidad a intereses cognitivos básicos distintos, el primero a un interés técnico, y los segundos a un interés práctico, lo cual no significó que estos tengan un corrimiento de dicho interés técnico, debido a la influencia que tiene el programa sobre las prácticas de enseñanza. Se destaca que los docentes abordan el Deporte desde los modelos de enseñanza tradicional, donde se utilizan estilos de enseñanza tradicionales, y en ciertas ocasiones aparecen algunas características de otros modelos de enseñanza deportiva, que dan lugar a estilos de enseñanza que posibilitan la participación del estudiante; esto a su vez con vínculo a técnicas metodológicas consideradas más afines a uno u otro estilo.

Palabras clave: Deporte, enseñanza, metodología, educación media tecnológica.

2. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo se da en el marco de tesina de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física, dentro del departamento Educación Física y Deporte, con la línea de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza, donde se propone problematizar cuestiones sobre el deporte y su enseñanza en el sistema educativo y educación superior.

Esta investigación tiene como propósito el análisis de las prácticas y las metodologías de enseñanza del Deporte llevadas a cabo por los docentes en el contexto de UTU, específicamente en la EMT Deporte y Recreación, en la asignatura Taller Deporte III. La investigación intenta dar cuenta de la influencia de los Supuestos Básicos Subyacentes (SBS) de los docentes en términos de Enseñanza, Aprendizaje y Deporte, y así visualizar la influencia de los mismos en el desarrollo de las prácticas de enseñanza (selección de contenidos, selección metodológica, construcción metodológica, etc.), así como también la influencia del programa en las mismas.

Desde nuestra perspectiva, el estudio de las metodologías utilizadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza debe considerar ciertas dimensiones que influyen y tensionan las metodologías utilizadas por los mismos. Entendemos que la selección de las metodologías para su posterior uso, se configuran dentro del concepto de construcción metodológica¹, donde si las metodologías son el camino para alcanzar metas, la construcción metodológica como concepto abarca estas metodologías y las dimensiones que las influyen. La construcción metodológica se da a partir del diálogo entre el que enseña y el que aprende en vínculo con el saber, que a su vez debe relacionarse al contexto en el cual se desarrolla. Este vínculo se da a partir de los sujetos inmersos en el sistema didáctico, en el que cada uno va a tener un rol en su desarrollo, en este se encuentra al sujeto en el rol de aprendiz y al sujeto en el rol de enseñante, donde cada uno de estos va a traer un recorrido e historia particular; los cuales por medio del diálogo van a establecer una relación con el saber, que a su vez va a estar influenciado por la cultura y sociedad en la cual se enmarca.

¹ Edelstein, 1996

La construcción metodológica se configura en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, entendido como proceso vulnerable a las variables de su entorno, por lo que va a requerir en todo el recorrido metodológico que se tomen decisiones que permitan mejores condiciones para la aprehensión del saber. Estas decisiones se dan condicionadas desde la academia a partir del establecimiento de leyes que rigen al objeto de enseñanza, por lo que para el abordaje del mismo se va a necesitar elaborar métodos para el campo particular; por lo que estos van a implicar una articulación entre lo epistemológico objetivo y lo epistemológico subjetivo².

Este tratamiento del objeto, influenciado desde las diversas dimensiones mencionadas, requiere un análisis en vínculo con el contexto específico en el cual se desarrolla, donde se van a presentar los documentos oficiales, tales como el programa de EMT Deporte y Recreación, y el programa de Taller Deporte III, los cuales van a presentar una concepción de Deporte, con una perspectiva particular, así como, un enfoque metodológico y perfil de egreso que expresa las intencionalidades del mismo, con el objetivo de formar auxiliares técnicos en Deporte.

En el vínculo entre los programas y los docentes en relación a las perspectivas y concepciones de Deporte, los últimos toman un rol como mediadores sociales de currículum³. Estos pondrán en diálogo los documentos oficiales, las leyes y la academia que rigen el objeto, así como los sujetos con sus saberes previos y particularidades. La puesta en circulación del Deporte en el sistema didáctico va a abordarse a partir de modelos de enseñanza deportiva, los cuales van a relacionarse con estilos de enseñanza y técnicas metodológicas, enmarcados en determinados intereses cognitivos básicos⁴.

Entendemos necesaria la realización de este trabajo por la falta que existe de investigación en el ámbito de UTU sobre las formas en que son llevadas a cabo las prácticas de enseñanza por parte de los docentes. Creemos que esta podría aportar a posibles nuevas investigaciones que contribuyan a iniciar un camino de estudios académicos en este ámbito de formación técnica.

² Diaz Barriga en Edelstein (1996)

³ Sales (2009)

⁴ Habermas (1972) en Grundy (1998)

En relación al rastreo de antecedentes, encontramos el libro de Osvaldo O. Ron y Jorge L. Fridman (2015), “Educación Física, escuela y deporte. (Entre) dichos y hechos”, que es el resultado de la investigación del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza” (2009-2013). Lo encontramos pertinente por la forma en la que realizan un análisis del concepto de Deporte y como es tratado para la enseñanza desde la perspectiva de los docentes, estos realizan una investigación de carácter cualitativo e interpretativo en la búsqueda de recopilar información para tomar conocimiento de los saberes que manejan los docentes, los cuales forman parte de las prácticas de enseñanza.

Los autores utilizan técnicas de recolección de información que se orientan a las necesarias en esta tesis, ya que realizan, entre otros, una lectura y análisis de documentos oficiales, así como entrevistas a los docentes para poder identificar los sentidos que circulan de Deporte por parte de los docentes, que serán puestos en juego en las prácticas de enseñanza. En el apartado de “Palabras finales”, se puede observar cómo llegan a concluir que a pesar de que los documentos oficiales plantean una perspectiva posible de abordaje del Deporte, los docentes realizan un abordaje que se corre de esa perspectiva, y por tanto, se aborda el Deporte desde una perspectiva diferente a la planteada.

Rosa Y. Patiño Campo y Freddy A. Díaz Gómez (2009) presentan un artículo de investigación llamado, “Las prácticas de enseñanza de los profesores del área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte”. Como dice en su resumen este artículo pretende mostrar los resultados de dos investigaciones centradas en la caracterización de las prácticas de enseñanza del área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte de dos Instituciones Educativas de la ciudad de Popayán, Colombia; investigaciones que se enmarcan en el macroproyecto de investigación llamado “Construcción participativa de un diseño curricular por competencias para el área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte en la ciudad de Popayán”. En consonancia con esto último, las investigaciones fueron orientadas por la pregunta: ¿Cómo desarrollan las prácticas de enseñanza los profesores del área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, en las instituciones educativas Tomás Cipriano de Mosquera y César Negret Velasco de la ciudad de Popayán?, con la que pretendieron analizar las prácticas de enseñanza de los profesores que se desarrollan dentro del área ya mencionada, lo que coincide con la labor que realizamos en el contexto particular de UTU. Para su realización utilizaron un

enfoque de investigación histórico hermenéutico, y como tipo derivado de éste, la etnográfica. Las técnicas que utilizaron para la recolección de información fueron la observación participante, el conversatorio informal y el grupo focal, obteniendo la información por medio de grabaciones y su posterior transcripción, siendo esta última técnica la que se vuelve más significativa para nuestra investigación, ya que realizamos el mismo tratamiento para recolectar información de nuestras entrevistas. A su vez, las categorías que sirvieron de guía para llevar adelante las investigaciones fueron: ¿A quién enseñar?, ¿Para qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Qué enseñar?, ¿Con qué tareas enseñamos?, ¿Con qué recursos enseñamos?, realizando así un recorrido con similitudes al nuestro, donde enunciamos cómo los docentes piensan a sus estudiantes, qué concepciones de Deporte ponen en circulación y cómo llevan adelante su enseñanza. En sus conclusiones exponen que los estudiantes tienen sus ciertas particularidades, la cuales van a tener que ser tomadas en cuenta por los profesores, ya que estas van estar influenciando el desarrollo de sus clases; también concluyen que los profesores dictan sus clases de forma empírica, ya que se basan en sus experiencias, por no estar formados específicamente en el área y tampoco contar con al menos un Licenciado en Educación Física en sus Instituciones Educativas. Otro punto destacable de sus conclusiones es que las concepciones sobre la Educación Física, la Recreación y el Deporte en estas Instituciones, están relacionadas con el deporte, la salud y la formación de valores.

Como último antecedente rastreado, utilizamos la tesis de Maestría de Inés Chirigliano (2019) titulada, “Las Metodologías de Enseñanza de las Actividades Acuáticas en la Escuela Primaria de Montevideo”. El análisis de este documento resulta pertinente dentro de nuestra investigación, puesto que él mismo realiza un análisis de las metodologías de enseñanza a través de las cuales se lleva a cabo el desarrollo de la enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela primaria de Montevideo. Chirigliano (2019), incluye las entrevistas como método de recopilación de información, y realiza un análisis de las mismas atravesándolas con el concepto de construcción metodológica en vistas de sacar a luz la forma en que los docentes de primaria encaran la práctica de enseñanza, teniendo en cuenta las particularidades del contenido a enseñar, los sujetos a los que se busca enseñar y el contexto particular en el que se va a desarrollar la práctica. En un primer momento de análisis la autora trabaja específicamente sobre lo que los docentes hacen, sirviéndose de observaciones no participantes y destacando ciertas

consignas así como identificando formas metodológicas de enseñanza. A continuación, toma las metodologías utilizadas por los docentes a la hora de enseñar y las analiza, para por último, explicitar ciertas disyuntivas para aportar a la revisión de las formas de enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

-Analizar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes del Taller Deporte III en el contexto particular de UTU, poniendo el foco en las metodologías de enseñanza, en relación a los supuestos de enseñanza y aprendizaje, vinculando las concepciones de Deporte que manejan los docentes y el programa, así como, el enfoque metodológico orientado al perfil de egreso: Auxiliar Técnico en Deporte y Recreación.

3.2. Objetivos Específicos

-Indagar sobre la influencia de la concepción de enseñanza y aprendizaje de los docentes en la selección y desarrollo del método.

-Conocer las propuestas metodológicas seleccionadas y utilizadas por los docentes.

-Analizar las metodologías que desarrolla el docente, en tensión a los enfoques metodológicos propuestos por el programa vinculados al perfil de egreso.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Nos proponemos analizar de qué manera se lleva a cabo la enseñanza del Deporte en UTU, poniendo foco en las estrategias metodológicas que utiliza el enseñante para la puesta en juego de la enseñanza del Deporte en el sistema didáctico, entendido en términos de Chevallard (1985) como el triángulo que se forma entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el saber. El análisis se posicionará desde la perspectiva del docente en el campo profesional. Partimos de la base de que las metodologías utilizadas por el enseñante van a estar influenciadas por lo que éste entiende por enseñanza y por aprendizaje, y la pertinencia de las mismas al ponerlas en práctica; proceso en el que a su vez, dentro del ámbito donde nos encontramos, toman lugar concepciones de Deporte particulares por parte de los docentes y lo propuesto en el programa, específicamente el enfoque metodológico y el perfil de egreso.

En cuanto al enfoque metodológico, en el programa se “[...] sugieren configuraciones didácticas que potencien la construcción de espacios integradores de discusión” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d), y se subrayan ciertas estrategias metodológicas como lo son “trabajos en equipos”, “talleres”, “enseñanza recíproca”, “educación personalizada”, “aulas integradas”, “exposiciones por parte del docente”, “utilización de los espacios informativos” y “campamentos, visitas, paseos, intercambios, actividades recreativas”.

En referencia al perfil de egreso el programa propone que el egresado estará capacitado para:

“Auxiliar al técnico en deporte, destacándose en su formación el “saber hacer” y el “cómo hacer”. Apoyar la planificación, evaluación y gestión de proyectos o emprendimientos de carácter deportivo. Contribuir en la organización e implementación de campeonatos y actividades análogas. Contribuir al desarrollo de propuestas educativas vinculadas al deporte. Arbitrar a nivel amateur e infantil (Fútbol) y a nivel informal (en otros deportes)” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d)

Esto involucra aspectos que tienen que ver con lo que dice el programa, con cómo el docente interpreta el programa, y cómo se enseña y se pone en juego el método en la práctica de enseñanza.

Nuestra investigación realizará un recorrido de las metodologías de enseñanza del Deporte que se proponen en las prácticas de enseñanza, donde nos proponemos analizar

las metodologías que plantea el docente, en relación a cómo estas propuestas están orientadas en función de los objetivos del programa: herramientas que capaciten al estudiantado como auxiliar técnico deportivo, para poder trabajar junto a un docente de Educación Física o técnico deportivo.

Consideramos que la planificación de la enseñanza, y en particular el tratamiento del objeto, es de interés en el análisis metodológico ya que nos va a brindar información acerca de la toma de decisiones del docente y sus objetivos, lo cual está atravesado por el programa desde los enfoques metodológicos orientados al perfil de egreso que plantea; que tienen incidencia a la hora de hablar, en términos de Edelstein (1996) del aula imaginada y la posterior clase dictada, a lo que denomina aula actuada.

Desde esta problemática, nos preguntamos:

¿Qué metodologías se están utilizando para enseñar el deporte en UTU?

¿Qué vínculo y/o relación establecen las metodologías utilizadas por el docente con los enfoques metodológicos que presentan el programa?

A partir del análisis de las metodologías utilizadas, ¿Qué lugar da el docente al estudiantado en el proceso de Enseñanza y de Aprendizaje?; ¿Qué rol tiene el estudiante en las prácticas de enseñanza?; ¿Qué prioriza el docente en la enseñanza a la hora de pensar las metodologías?; ¿Cómo se ven influidas las metodologías utilizadas por los docentes, teniendo en cuenta que los estudiantes se están formando para ser futuros auxiliares en la enseñanza del Deporte?

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Práctica de enseñanza

Para poder abordar la práctica de enseñanza como un fenómeno en sí mismo, entendemos pertinente en primera instancia, definir práctica como un fenómeno que engloba a la enseñanza, para habilitar así un posible abordaje de la misma.

La práctica, desde algunos autores, se la puede entender como “[...] un lugar de ensayo teórico construida sobre supuestos de base subjetivos, que a la vez que la desarrollan la sostienen en un contexto sociohistórico dado” (Instituto Superior de Educación Física, 2018). Ampliando este concepto, apoyados en el planteo de Aristóteles en Althusser (2015) se van a establecer dos sentidos de la misma: “Poiesis” y “Praxis”. La primera de estas va a remitir a la producción o fabricación en la que los individuos utilizan su fuerza de trabajo e inteligencia para transformar la materia prima por medio de herramientas; en cambio, la segunda, remite a la transformación del sujeto en la propia acción sobre el objeto. Es a partir del segundo de estos términos, que entendemos a la práctica dentro del ámbito educativo, en el entendimiento de buscar la transformación de un sujeto en su propia acción.

En el entendimiento de la práctica como Praxis en tanto transformación de un sujeto en su propia acción y distanciado de la Poiesis, se destacan los aportes de Freire (1997), en la distinción entre extensión y participación. El autor va a establecer una crítica a la noción de extensión, la cual entiende como dominación o intervención en el que el campo de la academia va a estar ingresando e invadiendo la cuestión popular, llevando un saber que tiene solo este, desconociendo el conocimiento que circula en los otros ámbitos, es decir se va a estar extendiendo el saber desde la academia hacia la sociedad.

Lo que plantea esta crítica es romper con la tradición de extender o divulgar un saber absoluto, relegando la enseñanza a una mera reproducción, por lo que se plantea por medio de la participación, generar espacios más integrales que posibiliten la participación activa en relación a un saber; por lo que para participar se requiere un vínculo con este. Lo importante, por tanto, no es extender el saber invadiendo a las culturas desde el campo académico, sino lo que se vuelve importante en torno al mismo es establecer un diálogo, una comunicación, donde lo que se busca es “la

problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla” (Freire, 1997, p.57).

Si pensamos a la participación desde la educación, podemos decir que esta se va a estar dando en tanto diálogo, donde un saber no se va a transferir desde el educador al educando, sino que va a haber “[...] un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1997, p.77), a partir del cual, el diálogo, se va a establecer de forma crítica. También en este vínculo con la educación, el autor va a decir que no hay forma de aprehender la realidad si no es a partir de separarse de ella para observarla y pensarla, trayendo una distinción entre Doxa y Logos. El primero de estos es el conocimiento que está más naturalizado y no tiene una objetivación de la realidad, o que no está separado de forma suficiente de la realidad, es decir, la opinión, y no desde un razonamiento separado y puesto en una relación con el campo de estudio, está en un campo de naturalización de las cosas. Lo que es necesario en la relación educando-educador es que medie la razón, el Logos, para superar la Doxa. Una comunicación verdadera en el campo de la educación es romper con el pensamiento doxático, que es la tarea de una educación liberadora, que apunta a develar o romper con la naturalización de las cosas.

De esto entendemos se desprende el concepto de educación. La misma no se limita a la mera transmisión de valores culturalmente aceptados, sino que a partir de ellos, trabajarlos y abordarlos desde una postura crítica y ética, para encontrar en el sujeto que se educa una emancipación de las ideologías y de esta manera brindarle las posibilidades y herramientas para que se relacione con la realidad que lo rodea, la entienda y pueda transformarla. Que consiga una relación de Praxis (acción-reflexión) con el mundo y lo que este significa.

Planteo que se apoya en la idea de Ilustración de Kant (2009) definida como:

“[...] la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro.” (p.249)

Así, la educación a nuestro entender habría de dar las herramientas a los sujetos para evitar una dependencia simbólica y obrar por su propia voluntad. De esta forma,

nuestra investigación abordará la práctica en el ámbito educativo como herramienta de transformación del sujeto, en un contexto determinado, a través de su propia acción.

En este sentido, la práctica de enseñanza implica la interacción y/o relación entre al menos dos sujetos, en la que debe existir tanto el rol del enseñante como el rol de aprendiz, es decir, alguien que intenta poner en circulación determinado conocimiento con otro sujeto que en cierto grado está dispuesto a aprenderlo. Esta relación se ve atravesada por un saber que quiere ser enseñado, es decir, un recorte del saber sabio, que se pone en circulación entendiendo al sujeto en situación de aprendiz como un sujeto activo que trae saberes previos y a la vez construye y reconstruye el saber con el docente. En términos de Chevallard y Gilman (2000), “[...] el tiempo “legal” de la enseñanza tiene como efecto fundamental el de interpelar a cada "enseñado concreto" como "sujeto didáctico". Frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su "historia" personal [...]” (p.80).

Esta relación a su vez es tensionada por, la sociedad y/o contexto socio-histórico que engloban al enseñante y al que está en el rol de aprendiz, así como los Supuestos Básicos Subyacentes que trae cada participante a la relación, entendidos estos últimos desde los planteos de Gouldner (1970) en García y Muñoz (2019), como “[...] herramientas cognitivas cargadas de afectividad que surgen en los comienzos de nuestra socialización dentro de una cultura particular y se hallan profundamente arraigadas en nuestra estructura de carácter.” (p.58).

Se comparte la idea de Freire (1972b:45) en Grundy (1998) de que en toda interacción de enseñanza (al poner a circular un saber), el estudiante es visto como receptor y creador activo del saber en conjunto con el docente. Por lo tanto, entendemos que en la enseñanza se intentan brindar las herramientas adecuadas para que el individuo inmerso en el rol de aprendiz se apropie en mayor grado del saber a enseñar y de esta manera logre acercarse al conocimiento de forma activa, construyendo y reconstruyendo el saber a cada paso.

Vinculado a la enseñanza se desprenden ciertos paradigmas que van a configurar su desarrollo, donde los discursos y las formas de llevar a cabo la práctica se van a establecer más afines a uno u otro. Estos paradigmas representan, dentro de lo que aborda

Habermas (1972) en Grundy (1998), los intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores, los cuales “[...] constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.” (p.26).

Paradigma	Enseñanza	Finalidad
Técnico o positivista	Transmisión de conocimientos. Instrucción (actitudes y valores); socialización (funcional a la sociedad).	Progreso. Respuesta funcional a demandas sociales.
Práctico o fenomenológico	Reconstrucción de significados.	El bien. Construcción individual y colectiva de significados culturales a partir de los valores de la comunidad.
Crítico-Emancipatorio	Reconstrucción crítica de significados y de saberes. Crítica ideológica como posibilidad para la emancipación.	La felicidad humana. Reconstrucción crítica individual y colectiva de significados culturales para la autonomía y la liberación.

*Tabla 1⁵. Formas en las que se aborda la enseñanza a partir del lugar donde los docentes se establecen con mayor afinidad a determinados paradigmas.

Debido a una relación de interdependencia respecto a la enseñanza, se encuentra el concepto de aprendizaje, entendido como un proceso que contempla la adquisición de un conocimiento en un tiempo determinado. En cada sujeto este tiempo es subjetivo y particular, pudiendo verse tensionado con el tiempo de enseñanza propuesto por el que enseña:

“[...] el tiempo de la enseñanza (aparece) como una ficción que prohíbe desvíos en la duración, tanto si se trata de avances como de retrasos. Esta instancia designa una norma dinámica que define el ritmo del avance didáctico y en la relación con la cual, como ocurre con toda norma, los desvíos (temporales) son percibidos como simples faltas (retrasos) o son, más radicalmente, escotomizados [...]” (Chevallard, 2000, p.97)

Esta adquisición se entiende como desarrollo en conjunto de la mente y los sentidos, en la cual, lo que se adquiere empíricamente cobra un significado en nosotros en función de nuestra construcción simbólica. Luego del proceso de aprendizaje, uno se

⁵ Véase en: “*La planificación educativa*” (2018), curso PRADO I ISEF-UDELAR

hace del conocimiento de una cosa (nunca acabado) logrando demostrar que es capaz de utilizarlo de una forma crítica sin responder a la reproducción del mismo como ideal, sino como herramienta de construcción y reconstrucción de la realidad, manifestándose una aprehensión del saber.

5.2. Método y enseñanza

Partimos de considerar al “Método” como un “camino o modelo para”, lo que nos lleva a la definición etimológica de “Metodología” entendida como la búsqueda de caminos para alcanzar metas.

En el ámbito educativo entendemos la metodología como la construcción de un modelo por parte del que enseña en diálogo con el que aprende en función de un saber; modelo que debe guardar relación con el contexto y/o institución donde se desarrolla, lo cual supone una definición teleológica y política por parte del docente. Lo expresado anteriormente corresponde a una construcción metodológica, la cual “[...] se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)” (Edelstein, 1996, p.5).

De todas maneras, entendemos que dentro del ámbito educativo toda enseñanza conlleva un proceso que se encuentra vulnerable a distintas variables que afectan su desarrollo (de grupo, del contexto, ambientales, institucionales, sociales, entre otras), por lo que consideramos, que más que una metodología, existe un recorrido metodológico que implica que se tomen decisiones orientadas hacia la aprehensión del saber durante todo el proceso de enseñanza.

Según Edelstein y Rodríguez (1974), el método se ve condicionado por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que lo rigen, es decir que se elaboran métodos particulares dependiendo el campo. A su vez, la autora expone “[...] que hay otra cuestión de ineludible consideración: la problemática del sujeto que aprende. El reconocimiento de estas dos variables como determinantes en toda definición metodológica calificaría la imposibilidad de un modelo único [...]” (Edelstein et al., 1996, p.81). Por lo que “el método implica "una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo

epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)""" (Díaz Barriga en Edelstein, 1996, p.81).

Por ende, entendemos al método enmarcado en la enseñanza como un proceso de construcción que atienda a las particularidades del objeto a enseñar, el contexto específico en el que se enmarca, como así también a los sujetos que se ven involucrados.

En el entendimiento de reconocer y conocer a los sujetos involucrados con una historia y un recorrido particular, aparece la evaluación diagnóstica como un dispositivo al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite “[...] reconocer los contenidos y las capacidades cognitivas que poseen los alumnos a priori de la iniciación de cualquier proceso de aprendizaje.” (Novello et. al., 2010, p.7). Este dispositivo tiene como característica que se puede desarrollar al inicio de un proceso, debido a que sus objetivos, desde Novello (2010), son el análisis de la situación en la que se encuentra cada estudiante respecto a un saber, además de poder conocer desde donde parten los mismos en ese saber, para poder ajustar y posibilitar el proceso a las necesidades de los estudiantes. Esta evaluación, a su vez, va a guiar la enseñanza y posible modificación de la misma para ajustarse a los saberes previos de los estudiantes, atendiendo a las características particulares para el aprendizaje.

5.3. Metodologías de enseñanza del Deporte

Para el abordaje de las distintas metodologías de enseñanza del Deporte entendemos pertinente exponer las principales corrientes que abordan el Deporte, su relación con el ámbito educativo, y así, posteriormente ponerlo en vínculo con los distintos modelos de enseñanza deportiva, los estilos de enseñanza de la Educación Física y las técnicas metodológicas.

5.3.1. Deporte

La palabra Deporte es un concepto polisémico y no sería posible definirlo de forma unánime. Coincidimos con las ideas de Contreras et. al., (2017), donde se menciona que han de tenerse en cuenta para su abordaje teórico la diversidad de contextos en los que se desarrolla así como los elementos definitorios que lo constituyen. Es así, que desde una mirada histórica se entiende al Deporte como una construcción social y cultural, que

depende del momento histórico en el que se desarrolla. En este sentido, podemos decir que el deporte, dentro de un marco histórico y cultural se va a presentar con características particulares.

Siguiendo el recorrido desde su abordaje histórico, según García Blanco (1997) en Roble Rodríguez et. al., (2009), el mismo proviene del latín *deporto*, traducido al castellano en el siglo XIII *depuerto* del antiguo *deportarse*, al francés *deport*, al italiano *deportare*, y al inglés *disport*, teniendo como factor común un arraigo a los conceptos de diversión, placer, entretenimiento, descanso, etc., de aquí su fuerte vínculo con el Juego.

Desde los aportes de Cagigal (1981) vemos al Deporte compuesto por tres elementos: en primera instancia y con mayor énfasis, tenemos el “Juego”, entendido por Huizinga (1984) como una actividad libre, separada de la realidad, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia que se constituye como un elemento creador de cultura que tiene un carácter particular y distintivo en el hombre; en segunda instancia, el elemento “Actividad Física”, comprendida como toda actividad que implique movimiento de los músculos esqueléticos y genere un gasto energético; por último y desde la clasificación de Caillois (1986) el componente “Agón”, asociada a los juegos de competencia.

Desde la perspectiva marxista del Deporte, el mismo es comprendido como “una manifestación cultural, reflejo de la necesidad de supervivencia y preparación para el trabajo” (Contreras et. al., 2017, p.48). Esta perspectiva deja de lado, de forma notoria su carácter lúdico, enmarcando el surgimiento del mismo en la modernidad, específicamente en Inglaterra y de la mano del capitalismo burgués. Dicha perspectiva condice con las posturas esencialistas en lo que respecta al surgimiento del Deporte, pero se diferencian en el hecho de que estas últimas resaltan que el Deporte está aparejado con una función educativa, en la cual se promueven ciertos valores supremos con fines orientados hacia los jóvenes de las clases dominantes.

Podemos observar desde los aportes de Cagigal (1975) en J. Rodríguez (1994), dos dimensiones del deporte: Deporte espectáculo y Deporte práctica. Es desde la segunda dimensión, que el deporte puede ser entendido como herramienta educativa. El mismo desarrolla algunas funciones del deporte práctica como modalidad educativa: ocio activo; higiene-salud; desarrollo biológico; esparcimiento; pausa en el tecnicismo; relación

social; superación. Igualmente, defiende la postura de que el deporte práctica-educativo lleva en sí mismo el espectáculo, expresando esta relación como una dicotomía praxis-espectáculo; por lo que sostiene, para cada uno, una estructuración y tratamiento político particular.

Los aportes de Lagardera Otero y Lavega BURGÚES (2003), desde la perspectiva de la Praxiología Motriz, van a distinguir dos dimensiones en las que se puede reflexionar y desarrollar el Deporte. La primera de ellas remite a la lógica interna, en la que van a interactuar los practicantes en sí mismos relacionados con los elementos básicos, es decir, móvil, tiempo, espacio, compañeros y adversarios, y los aspectos que hacen al desarrollo del mismo, tales como técnica, táctica y estrategia; la segunda, va a remitir a la lógica externa, entendida a partir de un contexto sociocultural y dependiente del ámbito en el que se desarrolle. Conocer estos dos aspectos es fundamental para comprender cómo se desarrolla el Deporte, al decir de los autores, la lógica interna es la que va a permitir que los practicantes se desarrollen dentro del mismo; puesto que resaltan que conocer “[...] aspectos contextuales, su lógica externa, fundamental para entender el fenómeno en su totalidad, pero los que intervienen directamente en la práctica necesitan conocer detenidamente su patrón de organización, su lógica interna.” (Lagardera Otero y Lavega BURGÚES, 2003, p.68).

Ampliando el abordaje que venimos desarrollando, consideramos pertinentes los aportes que Velázquez Buendía (2004) trae respecto al deporte en el ámbito educativo. Para el autor el deporte es introducido a dicho ámbito, a partir de que a este se le incorporan valores que no le son propios, permitiendo pensar que el deporte se inscribe en este ámbito como una modificación necesaria del deporte espectáculo; posibilitando su lugar como herramienta educativa. El mismo distingue cuatro dimensiones de la educación deportiva: “[...] *educación como practicante* de deporte, una *educación como espectador* de competiciones deportivas, una *educación como consumidor* de productos y servicios deportivos, y una *educación como ciudadano* que participa y contribuye al desarrollo de la cultura deportiva.” (Velázquez Buendía, 2004, p.187).

5.3.2. Modelos de Enseñanza Deportiva

Desde una mirada orientada hacia el deporte, Ponce (2006) en Ramírez García (2009), expone tres modelos de enseñanza deportiva: un modelo tradicional; un modelo comprensivo; y, un modelo constructivista.

El modelo tradicional de la enseñanza deportiva es un modelo que se basa en la enseñanza de la técnica, el cual va a “[...] dividir el deporte en gestos o habilidades deportivas, sacarlas de su entorno para su aprendizaje, y posteriormente, una vez aprendidas, utilizarlas primariamente en situaciones modificadas del juego y posteriormente en el contexto real del juego” (Ruiz, 1996, en Ramírez García, 2009, p.62).

El modelo comprensivo de la enseñanza deportiva, según Fraile (2005) en Ramírez García (2009), se basa en la táctica, con una mirada de la enseñanza y aprendizaje cognitivo con el fin de favorecer la toma de decisiones. A su vez, se divide en dos planteamientos, el modelo comprensivo horizontal de la enseñanza deportiva donde se toman diferentes deportes con ciertos aspectos tácticos en común donde va a estar “[...] produciéndose una transferencia positiva de una actividad a otra [...]” (Ramírez García, 2009, p.62); el modelo comprensivo vertical de la enseñanza deportiva, tiene una base del aprendizaje tradicional, donde se van a trabajar diferentes deportes de forma secuenciada y no simultánea, donde se empezaría con el abordaje de la táctica para luego un abordaje técnico (Ramírez García, 2009, p.62).

El modelo constructivista de la enseñanza deportiva trata de establecer una relación entre lo que se sabe y lo que se va a aprender, este “[...] es un proceso que implica a la totalidad del alumno: no solo sus conocimientos previos pertinentes, sino también sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones juegan un papel de primer orden.” (Coll, 1990 en Ramírez García, 2009, p.62). De este modelo se desprenden dos formas, un modelo constructivista horizontal de la enseñanza deportiva, basado en “[...] la transferencia de principios similares entre unos deportes y otros, por lo que deportes con una lógica interna similar, se pueden asimilar conceptos tácticos comunes” (Ramírez García, 2009, p.62); y, un modelo constructivista vertical de la enseñanza deportiva,

donde se va a abordar un solo deporte a la vez, por lo que va a haber una especialización por parte del alumno en los elementos técnicos y tácticos de ese deporte.

5.3.3. Estilos de Enseñanza de la Educación Física

Respecto a las metodologías de enseñanza, Mosston y Ashworth (1993) describen diferentes estilos y clasificaciones referentes a la relación docente y estudiante. Estos diferentes estilos los describe en función de lo que él denomina barrera cognitiva, entendida como la barrera que una vez superada en la relación de enseñanza y aprendizaje el estudiante genera un grado de independencia y autonomía en relación al saber en circulación.

En relación a los estilos de enseñanza planteados por Mosston (1982) citado por Delgado (1991) en Hernández Nieto (2009) los clasifica en seis estilos diferentes:

- a. Estilos de enseñanza tradicionales:
 - Mando directo, se caracteriza por el protagonismo del docente a la hora de tomar todas las decisiones de la planificación, desarrollo y evaluación de las clases, por lo que el alumno queda sometido a la mera repetición y reproducción de los ejercicios;
 - Mando directo modificado, ídem al anterior pero presenta mayor flexibilidad con respecto a las decisiones que toma el alumno;
 - Asignación de tareas, el alumno asume parte de las decisiones durante el desarrollo de la actividad (ritmo, orden de las actividades, etc.), el docente continúa tomando decisiones respecto de la planificación y evaluación.
- b. Estilos de enseñanza que fomentan la individualización:
 - Trabajo por grupos, se trabaja en subgrupos atendiendo a sus intereses y/o niveles, el alumno tiene un rol más activo dado que la tarea está centrada en él, docente como guía/ayuda que ofrece conocimiento a cada uno de estos subgrupos;
 - Enseñanza modular, se ofrecen diferentes módulos de aprendizaje en función de los intereses y los niveles de los alumnos;

- Programas individuales, repetición de los ejercicios propuestos por el docente pero sin que este esté presente, lo que supone un programa adaptado a las características del alumno;
 - Enseñanza programada, utiliza programaciones lineales y ramificadas, enseñanza desarrollada a partir de una secuenciación y progresión en pequeños pasos accesible para la mayoría de los alumnos.
- c. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza:
- Enseñanza recíproca, el papel del docente ya no es tan central ya que algunas de las decisiones se pasan a los alumnos, estos observan y “evalúan” a sus compañeros, luego colaborando con la enseñanza, el docente anima y corrige al observador;
 - Grupos reducidos, idéntico al anterior con variación en que se trabaja en pequeños grupos, en los que cada uno de los alumnos tiene un rol diferente;
 - Microenseñanza, el alumno tiene todo el protagonismo en relación a la toma de decisiones, el docente pasa a un segundo plano y solo interviene si se lo solicita.
- d. Estilos de enseñanza que propician la sociabilidad:
- Trabajo en grupo, busca trabajar la sociabilidad de los alumnos, las actividades tienen un carácter abierto que permite diferentes resoluciones, el docente explica el trabajo y los objetivos que se pretenden.
- e. Estilos de enseñanza que comportan la implicación cognoscitiva directa del alumno en su aprendizaje:
- Descubrimiento guiado, descubrimiento de la respuesta por parte del alumno a un problema planteado por el docente, este se encarga de plantear el problema y el alumno es quien debe resolverlo libremente con una relativa ayuda mediante preguntas guía del mismo, es en la evaluación donde se plantean preguntas para que se pueda identificar si el problema se respondió de forma adecuada;

- Resolución de problemas, el alumno debe buscar la respuesta por sí solo a través de la búsqueda, es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- f. Estilos de enseñanza que estimulan la creatividad:
- Libre exploración, fomenta la creatividad por parte del alumno en el desarrollo de actividades, la organización, etc., por lo que las decisiones son en su mayoría tomadas por los estudiantes, delegando un rol pasivo al docente.

5.3.4. Técnicas Metodológicas

Las técnicas metodológicas, son herramientas o formas prácticas que están al servicio del método, específicamente, cada una de estas estará más afín a un método, que a otro. Algunas de estas son⁶:

Demostración: el enseñante modela aquello que habría que realizar

Mostración: el enseñante invita a un experto en la tarea.

Descripción: el enseñante por medio de consignas verbales describe aquello que hay que hacer.

Explicación: el enseñante explica lo que se hará por medio de consignas verbales.

Indicación: durante el momento de la acción, se expresa una orden concreta.

Tarea de movimiento: se define una acción abierta, con o sin materiales, indicando solo tiempo de creación.

Tarea de ejercicio: se define una acción cerrada, por medio de repeticiones preestablecidas.

⁶ Véase en: “*Teórico 3*” (2018), curso Planificación, Metodológica y Evaluación. Udelar-ISEF

Progresiones: se enseña mediante pasos preestablecidos, de lo simple a lo complejo.

Ayudas: se enseña basándonos en ayudas para ejercitar el movimiento.

5.4. Programa y contextualización

Es importante destacar, que el programa de UTU enmarca y guía en cierta forma la presente investigación. A partir de su lectura, observamos que este presenta una justificación teórica del camino al cual apunta y las formas en que debería desarrollarse la relación de enseñanza y aprendizaje en dicho contexto.

Previo al abordaje del programa, resulta pertinente resaltar que entendemos al mismo desde los planteos de Grundy (1998) enmarcado dentro de lo que denomina como currículum, en el entendido de que este “[...] es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo” (p.39). De esta forma, el programa de UTU, lo entendemos como un conjunto de ideas políticas y culturales de una parte de la sociedad que busca ciertos objetivos y el desarrollo de determinados aspectos que constituyen a la realidad, relegando otros. Por tanto, como currículum prescripto va a determinar una línea política educativa, la cual se presenta como “[...] una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.” (Grundy, 1998, p.19-20).

Ya que la investigación se centra en el Taller Deporte III, nos parece importante destacar los fundamentos sobre los que se sustenta la misma, acercando algunas de las ideas que se presentan en el programa, en el entendido de que este:

“[...] promueve la integración de un conjunto de competencias científicas, tecnológicas, técnicas, sociales que contribuyen al desarrollo integral de los educandos. permite la adquisición de una cultura tecnológica que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral [...]”, la comunidad educativa y el coprotagonismo “[...] en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional” (CETP, 2004, p.s/d)” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d)

De esto se desprende el concepto de tecnología, abordado y desglosado en el programa donde se lo entiende y vincula a una “[...] concepción y elaboración de bienes, procesos o servicios” (Ibid en Programa EMT Deporte, 2012, s/d), así como “[...] factor

de mediación entre las necesidades o los deseos del hombre y los recursos disponibles” (Programa EMT, 2012, s/d) diferenciándose de las ciencias, puesto que la tecnología crea productos.

En relación al Deporte, el Programa de la EMT (2012) lo aborda en primera instancia, en el marco de una sociedad deportivizada, donde los mass media son quienes se encargan de propagarlo y difundirlo, en especial el Deporte espectáculo, por lo que la relación de la sociedad y el conocimiento del Deporte se ha vuelto general. A su vez, entiende que el Deporte tiene otras posibles manifestaciones que no son desde la lógica del mercado, dentro de las que por ejemplo se encuentra el Deporte educativo, como medio para socializar y promover la salud. Relacionado al concepto de tecnología, en su mayoría se lo vincula desde el alto rendimiento, con las diferentes formas de producción y construcción, por lo que en el programa “[...] se propone enriquecer la formación de los estudiantes por medio de la inclusión de otras perspectivas teóricas.” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d). Desde esta mirada, entiende que el egresado debe conocer y ser capaz de llevar a cabo diversas técnicas para abordar el deporte en sus distintas manifestaciones.

Por otra parte, el programa presenta el apartado de enfoque metodológico, en el cual se van a presentar diferentes cuestiones sobre las configuraciones didácticas. En este se presenta, de forma muy acotada, la necesidad de establecer diferentes propuestas que posibiliten el vínculo entre pares, los cuales entiende van a “[...] potenciar la comprensión multidisciplinaria” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d), en el entendimiento de generar propuestas que permitan la problematización de contenidos por parte de los estudiantes. En relación a esto, en el Programa EMT Deporte (2012) se van a mencionar estrategias metodológicas, entre ellas aparecen trabajos en equipo, talleres, enseñanza recíproca, educación personalizada, aulas integradas, exposiciones del docente, la utilización de recursos informáticos, paseos o visitas; con la intencionalidad de estimular la producción y desarrollo de conocimiento, esfuerzos en común para conseguir logros, proponer metas diferenciadas a la diversidad de estudiantes, enriquecimiento entre pares para favorecer el proceso educativo y permitir desarrollar a los sujetos con su capital cultural, instancias de conocimiento integrado y posibilitar la circulación de saberes a partir de métodos tradicionales.

Respecto al perfil de egreso, el Programa EMT Deporte, 2012 se plantea en primera instancia posibilitar la continuidad educativa, y en segunda instancia, el apoyo en permitir la labor en el ámbito del deporte, arbitraje y, gestión y organización de proyectos. A su vez, se plantea que los egresados presentan un perfil de Ayudante Técnico en el Deporte, el cual estará capacitado para Auxiliar a un Técnico Deportivo, debido a sus conocimientos para saber qué hacer y cómo hacer, el cual podrá estar ayudando en la planificación, evaluación y gestión de proyectos o emprendimientos, posibilitando la organización de campeonatos y actividades, así como, el arbitraje a nivel amateur en fútbol y nivel informal en otros deportes.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación fue de carácter cualitativo, la cual “[...] refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable [...] Es un modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1987, p.19-20).

En esta línea, la investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo, el cual:

“[...] nace con la propuesta de Weber (1971) de practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos, mediante la comprensión, por una parte, del contexto y significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual y, por otra, de las causas que determinaron históricamente que se haya producido así y no de otra forma.” (Vasilachis, 1992, p.48).

En primera instancia, la recolección de datos se pretendía realizar por medio de observaciones no participantes, entrevistas en profundidad y análisis de documentos ya que el foco se establecía en conocer las prácticas de enseñanza y las metodologías utilizadas por los docentes, entendiendo que estas eran las más pertinentes para el cumplimiento de dicho objetivo.

Debido a la situación sanitaria transitada en el año de inicio de esta investigación, tuvo que ser suspendida la observación no participante como medio para la obtención de datos, así como la adquisición de las planificaciones de los docentes, debido a que esta situación llevó a modificaciones en las mismas para su formato virtual y dificultó su acceso; recursos que para la investigación eran de suma importancia. Es por esto que el análisis de las entrevistas hechas a los docentes y el análisis del programa de la EMT tomaron la centralidad en la investigación, requiriendo modificaciones en su estructura para un nuevo recorte.

Por tanto, y en primer lugar, realizamos entrevistas en profundidad, entendiendo que estas nos permitirían conocer cómo se viene pensando el Deporte y su enseñanza por parte de los docentes; y en segunda instancia, realizar análisis de documento del programa de EMT y planificaciones de los docentes del Taller Deporte III, por ser el programa

quien enmarca las prácticas de enseñanza y las planificaciones de los docentes aquellas que dan cuenta cómo el docente piensa su práctica antes de ponerla en marcha.

Para la investigación se utilizó una muestra intencionada, tomando en cuenta a aquellos docentes que tuvieran un mínimo de dos años de efectividad en alguno de los talleres de Deporte en la UTU dentro de la EMT Deporte y Recreación en el Instituto Tecnológico Superior “Arias - Balparda” en el año 2020, y que en dicho año tenían a cargo la asignatura Taller Deporte III. A partir de esto, de los cinco docentes que tenían a cargo la asignatura, se seleccionaron tres, los cuales cumplían con dichas características.

Los métodos de recolección de datos que se realizaron fueron:

- Entrevista en profundidad: se realizó una entrevista a los docentes tomados en la muestra, donde se recogió información sobre sus supuestos básicos subyacentes, relación con el curriculum, recorte y selección del contenido, y, metodologías de enseñanza. Esta información se obtuvo mediante desarrollo de preguntas guía, de las cuales, con la autorización previa del entrevistado, se grabaron sus respuestas.
- Análisis de documento: se realizó un análisis del programa de la EMT de Deporte y Recreación y del programa del Taller Deporte III, poniendo foco en la concepción de Deporte, la cual enmarca el ámbito particular en donde se desarrollan las prácticas de enseñanza, así como, el enfoque metodológico y perfil de egreso que plantea dicho programa

El análisis de los datos recogidos mediante estas dos técnicas de investigación nos permitió cumplir con los objetivos específicos, y, por tanto, un análisis de las metodologías de enseñanza del Deporte en UTU en relación al tratamiento del objeto por parte del docente, la influencia de los supuestos básicos subyacentes del mismo, y vínculo con el programa, los cuales enmarcan e influyen para la construcción metodológica.

7. ANÁLISIS

El análisis de las metodologías de enseñanza, desde nuestra perspectiva, implica comprender el concepto planteado por Edelstein (1996) de construcción metodológica. La misma en el ámbito educativo se da a partir de objetos y sujetos concretos donde los docentes a partir de una decisión teleológica y política van a establecer, en diálogo con los estudiantes el modelo de construcción de un saber; a su vez, esta construcción metodológica va a estar enmarcada casuísticamente en un contexto y ámbitos particulares.

Toda práctica de enseñanza se da en un proceso vulnerable a distintas variables como el grupo, instituciones, sociedad y cultura; por lo que toda metodología va a requerir un recorrido en el que el tomar decisiones se oriente hacia posibilitar la aprehensión del saber en el proceso didáctico. Este saber, además, va a estar condicionado por las leyes y fenómenos que lo rigen, por lo que se hace necesario metodologías particulares para cada campo implicado.

En el entendimiento de la enseñanza en tanto práctica, se va a presentar la cuestión del diálogo entre el sujeto en rol de enseñante y el sujeto en rol de estudiante de forma ineludible, el primero es quien pone en circulación el saber y el segundo en cierto grado está dispuesto a aprender, lo que representa la construcción metodológica como un proceso influenciado por los sujetos que aprenden; esta relación no es una relación lineal dada, sino que se va a establecer con ambos sujetos activos pero con distancias diferentes en relación a ese saber. Se entiende que ambos sujetos deben manifestarse de forma activa, ya que si la enseñanza, y más aún la educación, pretenden establecer caminos en los que los sujetos eviten la dependencia simbólica para alcanzar la voluntad de obrar por su propia cuenta, va a ser preciso que los estudiantes y docentes tengan un rol activo y establezcan diálogo con el saber, posibilitado por los mecanismos de construcción de conocimiento y deconstrucción de sentidos culturalmente aceptados.

En una primera instancia, dialogamos con los Supuestos Básicos Subyacentes de los docentes entrevistados, en el entendimiento de que estos son el primer paso en la construcción metodológica. Estos supuestos, específicamente referidos a las concepciones de Enseñanza y Aprendizaje, van a estar influyendo sobre la construcción del método e influenciando en lo que posteriormente será la clase a dictar.

En una segunda instancia de análisis, se abordó el programa de UTU, las formas en las que se define el Deporte en el mismo y su influencia en la concepción de los docentes, así como los objetivos, enfoque metodológico y perfil de egreso; poniéndolo en diálogo con los intereses cognitivos básicos.

En una tercera parte, se analizó el tratamiento del Deporte por parte de los docentes vinculado a las metodologías de enseñanza, estudiantes, contexto y leyes que lo rigen, en función de los estilos de enseñanza y las técnicas metodológicas que se vinculan y enmarcan en los modelos de enseñanza deportiva.

7.1. De los Supuestos Básicos Subyacentes docentes a la Enseñanza

En esta primera categoría de análisis se abordan los SBS de los docentes en relación a las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, las cuales configuran el primer paso para la construcción metodológica y que van a estar influyendo en el recorte de los contenidos y las metodologías seleccionadas para la enseñanza del Deporte en el contexto de UTU.

Es necesario que se revelen, en esta primera parte, las concepciones que se manejan por parte de los docentes, ya que estas van a estar atravesando y constituyendo las bases para la construcción metodológica, la selección de los contenidos y los objetivos, para que las metodologías se orienten y permitan desarrollar la intención propuesta para la enseñanza, así como, posibilitar mejores condiciones para el aprendizaje.

En primera instancia, respecto a la enseñanza y al aprendizaje, cuando los docentes las piensan y organizan, aparece la importancia de la historia y trayectoria que traen los estudiantes, para así comprenderlos en su diversidad, y no como una tabula rasa, carente de experiencia e historia propia, además de conocer las particularidades del grupo; lo cual se puede observar en el *Cuadro 2. Lo dicho por los entrevistados se encuentra en consonancia con los planteos de Chevallard (1991), referentes a lo que respecta a la subjetividad y la historia propia con la que cuenta cada estudiante; historia y diversidad, que a decir del autor, surge a partir de la interpelación del sujeto como sujeto didáctico en el tiempo legal de enseñanza.

DOCENTE 1	<i>“[...] encuentras alumnos con trayectorias muy disímiles [...]” “[...] al principio trato de observar primero que es lo que saben ellos, hasta donde saben y en base de eso empiezo mi enseñanza. Dado que me encuentro con alumnos muy disímiles en su historia deportiva y en lo que vienen trayendo de UTU, trato de primero hacer una observación y en base a eso ir enseñándoles.”</i>
DOCENTE 2	<i>“[...] yo intento como pararme desde donde ellos parten, desde donde manejan el juego, y después también como desde lo conceptual, con preguntas, donde ellos vienen al contenido.” “[...] parte de este proceso de enseñanza, saber un poco qué es lo que ellos comprenden o no del tema [...]”</i>
DOCENTE 3	<i>“[...] todos somos personas con una historia y esa historia nos va a condicionar absolutamente en todo lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos, y</i>

	<i>también en lo que enseñamos.”</i>
--	--------------------------------------

*Tabla 2. Dichos de los docentes donde expresan que los estudiantes son considerados con una experiencia e historicidad particular.

A su vez, esto toma relación con el dispositivo de evaluación diagnóstica, la cual permite dar cuenta de los conocimientos previos y la relación con el saber de los estudiantes, así como las características particulares, tal como establece el docente 3 que: “[...] *uno al principio del año hace una evaluación diagnóstica y ahí se identifican las características principales del grupo, y eso influye a la hora del orden de los contenidos, o bueno, al seleccionar*”, algo que también aparece en el docente 2, el cual manifiesta la necesidad, previo al inicio de un proceso de enseñanza, de “[...] *saber un poco qué es lo que ellos comprenden o no del tema [...]*”. Siguiendo esta línea, el docente 1 va a resaltar la necesidad de utilizar este dispositivo debido a que “[...] *yo he encontrado grupos de segundo que he tenido que hacer las cosas de primero porque no las habían dado, en tercero cosas de segundo [...]*”, dando cuenta de la necesidad de conocer las particularidades y relación con el saber de los estudiantes para guiar su práctica de enseñanza.

Otro aspecto que surge relacionado a las nociones de aprendizaje, es que en toda interacción de enseñanza los docentes establecen como necesidad que el estudiante tenga un rol activo, tal como menciona el docente 1: “[...] *El alumno de tercero es primordial para el desarrollo del curso, porque se basa mucho en lo que ellos estudien, en lo que ellos aprendan y en lo que ellos traigan de historia personal*”.

Este entender de un sujeto activo en el sistema didáctico, se vincula con la intención de poder brindar las herramientas adecuadas para que el individuo inmerso en el rol de estudiante se apropie en mayor grado del saber enseñado, de forma que logre acercarse al conocimiento de forma activa; en relación a esto el docente 3 va a decir: “[...] *que los chiquilines tenga herramientas más allá de que sepan cobrar en un partido, que sepan pararse frente a una clase, que sepan si tienen que hacer una entrada en calor y porque lo tienen que hacer [...]*”, en esta línea también, el docente 1 va a decir que: “[...] *el protagonismo del alumno en tercero es la base, es todo, uno como profe está para ayudar*”. Por lo que el saber en circulación no solo va a quedar en la dimensión de la

adquisición o memoria, sino que va a ser posible de desarrollarse para su uso, tal como lo manifiesta el docente 3: “[...] se lleven algo, que aprendan algo y que también llegar a pensar y elaborar algo”.

Un aspecto que aparece en vínculo a la comprensión de la diversidad de estudiantes y al rol protagónico de este en las prácticas de enseñanza, es el concepto de Participación, que se puede observar con lo que dice el docente 1: “Yo creo que buscar el conocimiento es eso, debatir con un compañero, ir mirando, ir probando [...]”, añadiendo que pueden surgir cosas en la construcción del saber, diciendo que: “[...] la idea pasa por que ellos vean que también hay otras cosas que a ellos se les puede ocurrir que pueden servir también o pueden ayudar.”, donde se establece relación con las ideas de Freire (1997) de generar un encuentro entre los interlocutores para lograr una significación de los significados. En esta línea, el docente 3 dice que busca: “Darles herramientas también y no solo transmitir [...]”, relacionado a los aportes de Freire (1997) cuando establece la distinción entre extensión y participación, rompiendo la lógica de una mera transmisión y generando espacios de diálogo, para comprender y transformar el conocimiento.

Un análisis de las prácticas de enseñanza en este ámbito amerita tener en cuenta que las mismas, están enmarcadas por el programa, el cual a su vez se corresponde con cierta línea de pensamiento.

7.2. Influencia del programa en las prácticas de enseñanza

En esta segunda categoría de análisis, se abordarán las nociones que surgen desde el programa de la EMT Deporte y Recreación de UTU y el programa del Taller Deporte III, acerca de Deporte, los objetivos, enfoque metodológico y el perfil de egreso, los cuales van a estar influyendo en la construcción metodológica, en vínculo con las nociones de los docentes acerca de estos temas.

Se realizará un vínculo y análisis de las concepciones de enseñanza que manejan los docentes sobre Deporte, en el entendimiento de que estas toman lugar a partir del contexto particular en el que se desarrolla la enseñanza, en este caso la UTU. Concomitantemente se realizará un análisis de los objetivos, enfoque metodológico y perfil de egreso, que son aspectos que van a estar presentes en la construcción metodológica.

Las relaciones de enseñanza y de aprendizaje, implican un vínculo con el saber que pretende ser enseñado, enmarcado por el contexto en donde será realizado y por los documentos oficiales (programa de EMT Deporte y Recreación de UTU y programa de Taller Deporte III); a su vez, los docentes lo van a recortar en función de sus intereses, y lo que se mencionaba en el apartado anterior, la historia y diversidad de los estudiantes, que también tienen intereses en particular. Estas decisiones que se toman a partir del saber académico y teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrollan, van a comprender en nuestro caso, las concepciones que tienen los docentes sobre Deporte en UTU, las cuales van a estar mediando en el tratamiento del objeto.

Es por esto que, en primera instancia es necesario abordar las cuestiones que surgen a partir del programa de la EMT Deporte y Recreación de UTU. Las concepciones de Deporte que se desprenden de este toman lugar a partir de intentar correrse de la lógica moderna de mercancía, entendiendo que “[...] el Deporte contiene otros aspectos que no se hacen visibles cuando este es mercantilizado. Ejemplo de ello es el uso de Deporte como una herramienta educativa, medio para la socialización, medio para la promoción de salud” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d). A partir de esto, podemos observar cómo aparecen nociones de Deporte en tanto medio o herramienta para un objetivo externo, por lo que va a permitir desarrollar actividades educativas, sociales y de salud, pero no alcanzar objetivos que sean intrínsecos al Deporte.

En este marco, se propone que la EMT contribuya a un “[...] desarrollo integral de los educandos” en miras de “[...] facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d). La propuesta además, se va a dirigir hacia la “[...] formación de una perspectiva que suponga identificar puntos de vista diferentes y posibilite que el estudiante adopte una postura crítica, reflexiva y propositiva debidamente fundamentada” (Programa EMT Deporte, 2012, s/d). Las principales intencionalidades de la EMT, se orientan a fines laborales y buscan de esta manera contribuir al desarrollo nacional. De esta forma el tratamiento del Deporte va a estar regulado y orientado a dichos fines, siendo tomado como una herramienta laboral y tecnológica.

Nociones que a su vez, se articulan con lo que menciona el programa del Taller de Primer Año, que es el primero en el Bachillerato Deportivo y el que da inicio al recorrido por el mismo, en el cual se menciona la necesidad de “[...] promover valores de respeto, empatía, solidaridad y espíritu de equipo en un ámbito cordial, entendiéndose necesarios para la práctica deportiva y para la convivencia en sociedad.” (Programa Taller Deporte I, 2012, p.2). Esto se asocia con una concepción de educación tradicional, que no supera en la acción, la transmisión de valores y normas de conducta preestablecidas. La misma no se encarga de brindar las herramientas para evaluar de forma crítica estas normas y valores sociales preestablecidos que suponga una liberación del hombre de la “Doxa”⁷, por lo que se van a perpetuar las ideologías, dado que va a haber una dependencia simbólica y, hasta cierto punto, impedir que se obre con su propia voluntad.⁸

A partir de esto, podemos evidenciar una contradicción en los planteos del programa de la EMT en su propia fundamentación puesto que, a la hora del tratamiento del Deporte se plantean algunos objetivos que no corresponden del todo con dichos planteos, ya que en un principio proponen abordar a Deporte, distanciado de las lógicas mercantiles, pero da cuenta que uno de sus objetivos es formar a los estudiantes pensando en facilitar su inserción laboral, por lo que esa distancia pretendida que se menciona se acorta y se aproxima nuevamente a la lógica de las mercancías.

⁷ Freire (1997)

⁸ Kant (1784)

Esto nos podría dar a entender, desde los paradigmas de la enseñanza (intereses cognitivos básicos)⁹, que el programa de UTU se puede incluir en términos generales dentro del interés cognitivo técnico, puesto que “El material especifica todos los objetivos. incluye todo lo que el profesor necesita enseñar, contiene los pasos pedagógicos que el profesor ha de seguir para alcanzar los objetivos preestablecidos, así como los mecanismos de evaluación” (Apple, 1980, p.16); así como el hecho de que este se fundamenta, en un principio, en la intención de facilitar el tránsito a la vida laboral por parte de los egresados de UTU. Entendemos que el programa se enmarca desde este paradigma debido a “[...] la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia” (Grundy, 1998, p.27), entendiendo que dentro de este aparece la necesidad de producir sujetos que sean capaces de reproducir las lógicas del Deporte actual, que permita perpetuar el consumo de bienes y servicios.

Contextualizados en este ámbito en particular, así como en el paradigma en el que este se enmarca, vemos cómo los docentes coinciden en ciertas generalidades a la hora de abordar el Deporte, ya que se centran en la lógica interna¹⁰ del mismo para su enseñanza, al plantear que trabajan la técnica, la táctica, la estrategia y el reglamento. En palabras del docente 1, en un ejemplo acerca de su enseñanza menciona: “[...] *el toque alto, toque bajo, saque, recepción, donde se paran los jugadores y bueno y las reglas más globales [...]*”, por su parte el docente 2, a la hora de enseñar el Deporte dice: “*Lo presento, un poco de las técnicas, problematizar un poco el deporte, que incluye el deporte, los reglamentos, y la dinámica como general*”, mientras que el docente 3 dice: “*Este año hicimos mucho hincapié en los juegos predeportivo. También obviamente se seleccionan contenidos más enfocados en la técnica, en la táctica, en la estrategia*”.

A su vez, el docente 3 plantea una forma de abordar el Deporte desde otra perspectiva: “[...] *los deportes son un juego y que un chiquilín antes de aprender la técnica de un deporte, aprende jugando [...]*”, pudiendo tomar vínculo con las nociones de Cagigal (1981), en el que el Deporte es concebido en primera instancia y con mayor énfasis como Juego, por lo que sería parte propia de la naturaleza del hombre,

⁹ Véase en Práctica de Enseñanza (Capítulo 5.1)

¹⁰ Lagardera Otero y Lavega Burgués (2003)

distanciándose de la perspectiva marxista. Por su parte, podemos observar la postura del docente 2, el cual no solo se centra en la enseñanza de la lógica interna del Deporte, sino que abre el abanico diciendo que: “[...] yo trabajo un poco desde la historia del deporte [...] contextualizar el deporte, como surge, que hay acá en Uruguay en relación a eso, y, ahí vamos mechando con clases prácticas [...]”. Aquí podemos observar cómo de cierta forma el docente también intenta enseñar el Deporte desde su lógica externa¹¹, ya que busca acercar algo sobre la Historia del Deporte, el contexto en el que se viene desarrollando y que es lo que incluye su práctica.

Mientras que el docente 1 añade otra particularidad, influenciado por su experiencia, debido a que es egresado de UTU y plantea que al momento de transcurrir como estudiante por la misma: “[...] la parte de deportes era muy buena y muy fuerte, se hacían competencias de muchas cosas de atletismo, de fútbol, de voleibol, se competía a nivel de Montevideo y a nivel nacional”, dando signos claros de que para él la competencia es una característica importante dentro de la enseñanza del Deporte, que enriquece y colabora de gran forma en esta, ya que los encuentros competitivos que él menciona podrían permitir una mayor vivencia y experiencia motriz de los deportes por parte de los estudiantes.

Vinculado a lo anterior, con referencias al programa de la EMT, que menciona que en la primera etapa de la experiencia en UTU se debe realizar una nivelación deportiva, el Programa Taller Deporte I (2012):

“[...] consiste en ofrecerle al estudiante la posibilidad de vivenciar una amplia gama de prácticas corporales, vinculadas a los juegos de iniciación deportiva y al deporte en general de manera de enriquecer el conocimiento que ya trae, nutriéndose y nutriendo al grupo.” (p.2)

Sumado a esto, el docente 1, en referencia a la experiencia que deben tener los estudiantes en su transcurso por la EMT Deporte y Recreación en UTU, específicamente haciendo alusión al recorrido de estos, dice que: “[...] en primero ellos van a, como quien dice a jugar, van a ser deportistas, por decir de alguna manera [...]”. Se deja así en evidencia la importancia que se le da a la experiencia motriz como factor relevante en la práctica de enseñanza tanto por parte del programa de la EMT como, en este caso, del

¹¹ Lagardera Otero y Lavega Burgués (2003)

docente 1. En palabras del mismo docente: *“Entrar pueden entrar de cero, no es obligatorio, pero irse se tienen que ir con un bagaje bastante importante en general de los cuatro deportes [...]”*; por lo que como requisito de ingreso no aparece ninguna cuestión planteada en relación a la experiencia motriz, pero el egresado del bachillerato deportivo debe tener conocimientos motrices y cognitivos¹², principalmente sobre los cuatro deportes tradicionales.

Se podría decir que la forma en que se aborda el Deporte a la hora de su enseñanza y los recortes del mismo están regidos por el programa. Sin embargo llama la atención el hecho de que los docentes tomen al programa como una guía más que como el marco por el que debería transitar la práctica de enseñanza. Ligado a esto el docente 1, a la hora de nosotros preguntarle acerca del programa y de cómo este influye en la enseñanza va a decir: *“Nada nada, ahí hay libertad de cátedra y no, no, particularmente no, creo que es una guía eso, no es algo obligatorio y bueno no, no no, es más, siempre en distintas reuniones con los coordinadores, bueno con el inspector que hay ahora, no no, siempre se habló de una guía, no hay problema de eso”*, el docente 2 va a decir que el programa es *“[...] la estructura o el recorte más general hacia donde apuntar”* añadiendo que *“[...] los contenidos están en el programa, que son muy genéricos, entonces en realidad ese recorte lo termina haciendo cada docente. No hay como un lineamiento específico o un recorte específico [...] después me parece que cada docente lo que hacemos es darle la intención [...]”*. Por su parte, el docente 3 nos dice que no considera al programa como algo estricto, rígido, que condicione su práctica de forma lineal, sino que: *“[...] es bastante flexible el Programa y bastante personal de cada uno, porque es así, cada uno va a hacer un recorte de ese Programa que se va a enseñar”*.

Tomando como ejemplo lo que dice el docente 3 respecto a que: *“[...] el Programa es bastante específico, se enfoca mucho en el arbitraje, en que ellos sepan arbitrar y yo la verdad no lo enfoco mucho por ahí [...] no es un área donde yo tenga demasiada experiencia tampoco”*, podemos observar que, además de lo que ya fue mencionado respecto a que el programa es entendido como una guía, las decisiones que

¹²“[...] estimular al estudiante en la resolución de problemas motores y/o cognitivos, eficientes y creativos en virtud de la gama amplia de posibilidades que ofrece y requiere el deporte [...]” (Programa Taller Deporte I, 2012:2)

toman tanto el docente 3 como el 1 y el 2 pueden relacionarse con lo que menciona Sales (2009):

“El ubicarnos en la construcción del currículo en nuestras prácticas cotidianas implica entonces deconstruir sentidos “dados”, como es el de la relación teoría/práctica o, dicho de otra manera, fines/medios, en el que nos toca como docentes jugar en la práctica, arbitrando los mejores medios que vienen dados desde la teoría, es decir, del plan y del programa.” (p.14)

La forma en que los docentes conciben, interpretan y llevan a cabo sus prácticas de enseñanza en relación al programa, se pueden vincular con ciertas características del interés cognitivo práctico, debido a que este:

“[...] apunta a la comprensión [...] se trata, en cambio, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él [...] se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él [...]” (Grundy, 1998, p.30)

Tal es así, que las decisiones que toman los docentes con respecto a los planteos que surgen desde el programa se hacen a partir de entender a este como una guía, donde a partir de su comprensión, se toman decisiones sobre las características particulares, saberes previos e intereses de los estudiantes. Esto se puede ver en algunos de los planteos de los docentes acerca del abordaje del programa, cuando mencionan que ciertos contenidos no los abordan porque consideran que priorizar otros, que incluso no están dentro del programa, van a favorecer la práctica de enseñanza. Esto se puede visualizar en un ejemplo que nos da el docente 3, cuando menciona que busca: *“Ahondar un poco más en los contenidos, en la metodología de enseñanza, en que sepan hacer una entrada en calor, en que sepan de capacidades físicas, en que sepan conceptos básicos que no son tan específicos del deporte, pero que sí son importantes que ellos tengan conocimiento [...]”*, relegando uno de los contenidos que sí está incluido en el programa, como es el arbitraje.

En relación a lo mencionado anteriormente, aparece como otro aspecto de importancia, la evaluación diagnóstica, como medio para conocer el estado de los estudiantes y así guiar su práctica de enseñanza; así como tener en cuenta los conocimientos que traen de años anteriores, lo que es observable retomando lo que menciona el docente 3 respecto al abordaje del arbitraje como contenido: *“[...] por un lado ellos vienen de varios años de formación donde siempre se enfatiza en lo mismo digamos, mucho énfasis en lo que es el reglamento, el arbitraje. Entonces un poco por*

eso, para salir un poco de eso, para decir hay más cosas que el arbitraje dentro de lo que es el deporte y la recreación, como abrir un poquito el abanico como para motivarlos un poco también. Entonces trato de brindarles las herramientas que yo puedo aportarles, desde la experiencia que he tenido, que no va por el lado del arbitraje, entonces un poco eso también, por la parte subjetiva [...]”. Esto puede dar a entender, que los docentes no solo modifican la forma de abordar el programa por simple albedrío, sino que, realizan tales modificaciones en función de lo que para ellos puede beneficiar la experiencia y el pasaje de los estudiantes por la práctica de enseñanza. Lo que permite pensar que el programa no debe establecerse como un lineamiento de qué contenidos abordar, ni un documento estricto al cual poner en funcionamiento, sino que el programa y el docente construyen la práctica de enseñanza, en la cual el primero de estos plantea nociones más asociadas a la academia y el segundo a partir de estos conocimientos lo recorta y lo pone en funcionamiento atendiendo los intereses y particularidades, que a decir de Sales (2009) corresponden a la concepción de sujeto que se forma de conocimiento en una relación sujeto-conocimiento-sociedad; por lo que el docente se va a establecer como un mediador social del programa.

En lo que refiere al enfoque metodológico, se evidencia un gran desconocimiento del mismo, como es el caso del docente 2 que menciona al respecto: “[...] sinceramente en este momento no sabría específicamente que dice [...]”]; así como también se pudo observar una postura correspondiente al hecho de que, al estar el enfoque metodológico enmarcado en el programa y ser este último tomado como una guía por parte de los docentes, lo que en él se expone pasa a tener ese mismo lugar. Siguiendo esta lógica, el docente 1 dice que: “[...] me siento más cómodo con determinadas metodologías que con otras, no se si ya por viejo o que no me caso con ninguna, me parece que con todas trato de sacarle provecho y siempre mirando el grupo [...]”, por lo que se puede observar cómo las decisiones en cuanto al enfoque metodológico están relegadas al mero confort del docente en la selección de las metodologías, sin tomar en cuenta el programa, tomando decisiones de carácter parcial y ciertamente descontextualizadas del mismo. Esta manera de tomar decisiones llevaría a alejarse de las decisiones sustentadas teórica y situacionalmente, ya que las decisiones en tanto mediador social quedan alejadas de “[...] reconocer que existe una fundamentación no solo racional, sino también artística en la definición de los problemas a atender o priorizar, de las opciones a hacer, de los dilemas

e imprevistos a enfrentar” (Sales, 2009, p.16). Respecto al enfoque metodológico, el docente 3 dice: “[...] me parece que es bastante flexible el programa y bastante personal de cada uno, porque es así, cada uno va a hacer un recorte de ese programa que se va a enseñar [...]”, es por esto que no aparece una mención o consideración respecto al mismo, debido a que el programa no tiene una influencia estricta sobre las prácticas de enseñanza, y de esta forma el enfoque metodológico queda relegado.

Respecto a la influencia del perfil de egreso en la práctica de enseñanza de los docentes entrevistados, el docente 1 expresa que: “[...] es muy ambicioso muchas veces para el tipo de alumno que tiene en UTU, como les decía ellos cada vez leen menos y eso hace que la base esté más complicada [...]”, lo que se relaciona e influye en la construcción metodológica, ya que aparece una dificultad en el entendimiento de los estudiantes con un rol activo para el aprendizaje, que a su vez, implicaría, desde cómo comprenden los docentes al perfil de egreso, una tensión para alcanzarlo; a su vez, este docente a partir de su experiencia menciona que surgen ciertas dificultades al decir que: “[...] nos estamos encontrando que cuando yo entre hace seis años a ahora alumnos que van a terminar y que no les interesa entrar ni a ISEF ni hacer un curso deportivo, eso ha cambiado y eso también incide en el perfil de egreso” añadiendo que “muchos entraban al ISEF o querían entrar al ISEF y algunos querían hacer cursos de periodismo o cosas de periodismo deportivo, alguno medio ahí aislado magisterio, alguna... y hoy por hoy no está pasando eso, están haciendo más que nada para terminar el liceo, entonces eso desmotiva o no lleva mucho a ese perfil de egreso [...]”, lo que se relaciona al pensar las prácticas de enseñanza con los intereses de los estudiantes, evidenciando las tensiones que surgen al pensar las mismas, ya que los intereses que expresan los estudiantes e intenciones de desarrollo de los conocimientos se distancian del programa desde su perfil de egreso, por lo que genera una tensión entre la intencionalidad de responder y orientar la enseñanza hacia el perfil de egreso y los intereses que manifiestan los estudiantes.

El docente 2, al referirse al perfil de egreso, hace alusión a este resaltando que los estudiantes: “[...] no están para trabajar frente a un grupo solos, si, para mi tienen un bagaje muy grande de manejo de los contenidos y desde este rol” Concuerta de este modo con los objetivos que se proponen en el perfil de egreso puesto que, como resalta en otro momento de la entrevista, los estudiantes: “[...] son bachilleres, tienen un

conocimiento y están desde un lugar, pero que ellos seguramente van a tener que estar con una persona a cargo o alguien que plantee una progresión, que plantee un contenido o que organice esa enseñanza”. Dentro de la preparación del estudiante como auxiliar técnico es donde podemos afirmar que se enmarcan las prácticas de enseñanza, al menos a priori, de este docente 2. Desde esta línea, el docente 3 afirma que en su práctica de enseñanza el perfil de egreso: “[...] *influye en que tratamos de darle herramientas para que puedan llevar a cabo ese rol de auxiliares y puedan elaborar una clase de un contenido específico de algún deporte, así como también sepan hacer una entrada en calor, pararse enfrente a una clase, como organizar una clase, como planificarla, que tener en cuenta*”, esto muestra claras consonancias por parte de los docentes respecto a que los estudiantes egresan como auxiliares técnico deportivos, por lo que su preparación para el ámbito laboral les permite tener conocimientos que se puedan desarrollar junto con un Técnico en Deporte.

7.3. ¿Cómo enseñar? Tratamiento metodológico del objeto

Una tercera cuestión que se presenta para el análisis de la construcción metodológica, remite a otra problemática en la enseñanza, el ¿Cómo enseñar?, en la que el objeto seleccionado para estar siendo puesto en circulación va a requerir un método y de ciertas técnicas metodológicas que deben ajustarse a los objetivos de enseñanza propuestos por el docente, los sujetos, el contexto y las leyes que lo rigen para su tratamiento.

Los abordajes del Deporte implican un vínculo desde los modelos de enseñanza deportiva con los estilos de enseñanza y las técnicas metodológicas en las prácticas de enseñanza, a su vez fundamentados desde un interés cognitivo básico en particular, debido a que durante su desarrollo van a presentarse más afines a uno u otro. Interpretamos que en el desarrollo de la práctica de enseñanza se trabaja en torno al modelo de enseñanza deportiva tradicional, pudiendo tener una vinculación al interés cognitivo técnico dado por la influencia del programa. Este modelo de enseñanza deportiva se basa en la enseñanza de la técnica y divide el Deporte en gestos o habilidades deportivas para aislarlas de su contexto particular, para luego enseñarlas de forma global en situaciones reales de juego¹³, que a su vez da lugar a que se presenten algunas características del interés práctico, entendiéndose que este permite una interacción de los sujetos y el saber con el medio en el que se desarrolla.

En palabras del docente 2, sostiene que trabaja el Deporte desde: “[...] *progresiones de los gestos técnicos, por un lado aisladas y después, como mezcladas entre ellas, y, a su vez, mechándolo con un juego global [...]*”, vemos que su práctica en ese momento responde en mayor medida a un modelo de enseñanza deportiva tradicional, este modelo tiende “[...] a separar la parte práctica de la teórica, a los medios técnico-tácticos del juego real, produciéndose una orientación técnica de la enseñanza deportiva” (Devis y Sanchez, 1996 en Ramírez García, 2009, p.63). En esta misma línea, el docente 3 expresa que: “*Depende del contenido de la clase, del objetivo y de la consigna, porque hay como distintos tipos de instancias digamos dentro de la práctica. Hay veces que sí, es más directamente una asignación de tareas, un comando, algo mucho más tradicional*”

¹³ Ramírez García (2009)

digamos.”, lo que se relaciona con una de las principales características de la enseñanza tradicional al “[...] intentar tener un control racional de todo el proceso” (Ramírez García, 2009, p.63), fundamentado desde el interés cognitivo técnico buscando enseñar desde consignas más directivas, que orienten la enseñanza hacia lo que el docente se propone específicamente.

Entendemos que por más que las prácticas de enseñanza de los docentes se enmarcan en un modelo tradicional, se podría decir que aparecen ciertas características que se corresponden con otros modelos de enseñanza deportivos, los cuales configuran las formas en las que se aborda el mismo. Un ejemplo de esto se encuentra en el docente 2, cuando su discurso parecería desplazarse de un pensamiento y abordaje del Deporte tradicional, para tomar algunas cuestiones que corresponden a un abordaje desde un modelo comprensivo, diciendo que: *“lo más importante como el juego global, como la dinámica de juego, a medida que eso va mejorando, como hacer más hincapié en los detalles que se pueden ir sumándole, y como que ellos comprendan cuál es la intención del juego o por qué mejorar esas cosas.”*, ya que lo que se busca, en cierta medida, es un aprendizaje táctico¹⁴, en el que los estudiantes puedan entender el juego de modo que el aprendizaje sea significativo.¹⁵ El docente 3, a su vez, en similar abordaje, menciona que: *“los deportes son un juego y que un chiquilín antes de aprender la técnica de un deporte, aprende jugando, antes de aprender la técnica, agarra una pelota y juega”* añadiendo que: *“[...] por lo general como les digo, el curso tiene como un enfoque muy práctico, entonces antes que nada, como experimentar, para reconocer ese deporte, ese juego”*.

En el correr del curso, como ya fue expresado, los docentes buscan brindar un rol más activo a los estudiantes frente al manejo de los contenidos, en vistas de la consecución del perfil de egreso, de esta forma los docentes van a abordar su enseñanza con ciertas características que responden al modelo constructivista de la enseñanza deportiva, el cual “[...] implica a la totalidad del alumno: no solo sus conocimientos previos pertinentes, sino también sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones juegan un papel de primer orden.” (Coll, 1990 en Ramírez García, 2009, p.62). Esto no significa que haya un pasaje a modo de cambio por los modelos de enseñanza, sino que,

¹⁴ Thorpe y Bunker (1982a) en Ramírez García (2009)

¹⁵ Kirk (1983) en Ramírez García (2009)

por más que los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza desde un modelo de enseñanza tradicional van a tomar ciertas características de los otros modelos de enseñanza como complemento para así cumplir con sus intereses, por lo que no aparece un estilo estrictamente delimitado, pero si se puede observar la prevalencia de un modelo de enseñanza tradicional, donde por ejemplo se le añaden características tales como tener en cuenta las particularidades de los estudiantes, intereses y motivaciones previo al desarrollo de la enseñanza, propias del modelo constructivista.

Como ya se expuso, desde un primer contacto con los estudiantes, los docentes organizan su enseñanza en función de lo que estos saben y los conocimientos previos que traen a la relación didáctica. El docente 3 específicamente, menciona que realiza cambios en los contenidos a abordar del programa, en función de lo que puede motivar e incentivar más a los estudiantes: “[...] por un lado ellos vienen de varios años de formación donde siempre se enfatiza en lo mismo digamos, mucho énfasis en lo que es el reglamento, el arbitraje. Entonces un poco por eso, para salir un poco de eso, para decir hay más cosas que el arbitraje dentro de lo que es el deporte y la recreación, como abrir un poquito el abanico como para motivarlos un poco también. Entre ellos también hay distintos perfiles obviamente [...]”, por lo que el docente toma al estudiante en su globalidad, no solo sus conocimientos previos, sino también sus expectativas, actitudes y motivaciones.¹⁶ Desde estos dichos entendemos que se podría visualizar el corrimiento por parte de los docentes del interés técnico presente en el programa como condicionante, hacia el interés práctico que estos desarrollan.

A su vez, los ejemplos que los docentes nos dan de la puesta en práctica de la enseñanza hablan de consignas o ejercicios para el tratamiento un único Deporte a la vez, lo cual nos permite pensar en que se aborda al mismo desde un modelo de enseñanza vertical. Un ejemplo es lo que menciona el docente 1: “les digo, cómo mejorarían, qué ejercicios harían buscando distintos materiales para el tiro al aro [...] cada grupo que busque uno, dos, tres ejercicios con distintos materiales[...] yo después les mostraría cómo es el tiro entre comillas correcto [...]”. En esta línea, el docente 2, en un ejemplo de la enseñanza de las técnicas dice: “[...] la enseñanza desde lo personalizado podría ir en la enseñanza de las técnicas. O sea, cuando un alumno quiere hacer una bandeja y no

¹⁶ Coll (1990) en Ramírez García (2009)

le sale, quizás ahí la enseñanza se hace como más personalizada a que no le sale a cada estudiante, pero creo que se podría llegar a aplicar esa situación a cualquiera de los cuatro deportes, no sé, un gesto del voleibol, mismo en el fútbol, un remate [...]”; diferenciando el tratamiento técnico por cada Deporte en su lógica particular.

Para el tratamiento del Deporte, en este ámbito de análisis particular, consideramos que los sujetos en el rol de aprendiz son tomados en cuenta por los docentes a la hora de pensar las metodologías que van a ser llevadas a cabo en las clases. Esto se puede ver a partir de lo que ya fue mencionado, acerca de la realización de pruebas diagnósticas por parte de los docentes al principio de los cursos, que pone como punto de partida en la práctica de enseñanza las particularidades de los sujetos en el rol de aprendiz. Ejemplo de esto es lo que menciona el docente 1 respecto a la selección de las metodologías, al decir: *“[...] que te sientas más cómodo o como ves vos que mejor aprendan los alumnos [...] me parece que con todas trato de sacarle provecho y siempre mirando el grupo [...]”*, lo que demuestra un pensamiento sobre la metodología siempre teniendo en cuenta al estudiante. En este sentido el docente 2 va a decir, respecto a la práctica de enseñanza, que la misma a la hora de la selección metodológica va a variar: *“[...] dependiendo de que suceda en el grupo, o que necesidades o que dificultades haya particulares.”*.

Siguiendo en esta línea, el docente 3 también construye la metodología en función del grupo y pone un ejemplo acerca de cómo estructura metodológicamente sus clases según el momento del año en el que se encuentra, cuando menciona que: *“[...] de repente en unos primeros encuentros, instancias o clases sobre un contenido, mi intervención digamos sea más guiada hacia ellos, más específicas, lo que hablábamos hoy, comando, asignando tareas específicas”*. Asociado con los planteos de Mosston (1993), donde se presentan estilos de enseñanza y la distancia de estos con la barrera cognitiva, este docente por lo que podemos interpretar, realiza un recorrido donde comienza con estilos de enseñanza tradicionales que atienden a un carácter más directivo, que se pueden asociar al mando directo y la asignación de tareas, y al avanzar la práctica de enseñanza, aborda estilos de enseñanza que buscan posibilitar la participación del estudiante. A modo de justificación, el docente 3 dice: *“[...] mi idea en realidad es que a medida que se avanza en un contenido, en la distancia que hay entre que uno empieza a dar un deporte “X” por*

ejemplo, hasta que se termina ellos se lleven algo, que aprendan algo y que también llegar a pensar y elaborar algo. Darles herramientas también y no solo transmitir [...]”, añadiendo que: “Hay veces que sí, es más directamente una asignación de tareas, un comando, algo mucho más tradicional digamos. Pero también en otras oportunidades se apunta a un trabajo más colectivo, a que ellos también elaboren. Que piensen un poco, que digan, que sepan hablar”.

En este vínculo de las metodologías utilizadas por los docentes con los planteos de Mosston (1993), el docente 1 dice que: *“Generalmente paso de lo global a lo particular y trato de que ellos también vayan investigando y averiguando cosas, trato de tirarles una consigna para que puedan mejorar determinada cosa, y bueno, armar minigrupos y que ellos vayan debatiendo, o sea busco bastante herramientas dentro de lo metodológico para que ellos sean también partícipes de cómo mejorar determinadas metodologías de trabajo, o de cómo ir aprendiendo distintas cosas”,* pudiendo dar lugar a entender la intención de posibilitar la participación y el involucramiento de los estudiantes en su rol de aprendices, buscando que el acercamiento al saber se de por medio de estilos de enseñanza que posibiliten el “intercambio grupal” y la “investigación”. Su posición a la hora de llevar a cabo sus clases se puede justificar en como este docente entiende el rol del estudiante dentro del curso, diciendo que: *“[...] el protagonismo del alumno en tercero es la base, es todo, uno como profe está para ayudar en detalles de cómo pararse, de cómo enseñar determinada cosa, si lo enseñó bien, si hablo bien [...]”,* lo que evidencia un transcurso en la enseñanza que busca que el estudiante pueda tomar un rol activo.

El docente 2, realiza el tratamiento del Deporte dentro de sus prácticas de enseñanza a partir de: *“[...] progresiones de los gestos técnicos, por un lado aisladas y después, como mezcladas entre ellas, y, a su vez, mechándolo con un juego global, y ahí íbamos dando los contenidos técnicos y después pasamos como a una parte más táctica, y, la parte reglamentaria, como no sé, después trabajamos algo de arbitraje. Como que, vamos desde la generalidad y mechando como cosas específicas, y la generalidad y cosas específicas.”,* lo que da cuenta de que se enmarca dentro de estilos de enseñanza con mayor distancia de la barrera cognitiva, sin embargo, a medida que se avanza en la enseñanza, se irán desarrollando ciertos estilos que están más próximos a la barrera

cognitiva respecto a los anteriores, como se puede entender cuando dice que: “[...] cuando hacíamos la evaluación compartida una de las propuestas es, bueno yo observe a este compañero y le dije que la recepción del toque de voleibol es mala, entonces también plantear desde que cosas le puedo decir a mi compañero para corregir [...] ellos se enseñen entre ellos o haya coevaluación [...]”, lo que se podría relacionar con el estilo de enseñanza recíproca.

Relacionado con esto, se puede observar desde las entrevistas, que se utilizan las técnicas metodológicas de mostración y demostración a la hora de plantear actividades relacionadas a la ejecución de aspectos técnicos y/o tácticos, en las que se llevan a cabo juegos o ejercicios que implican la ejecución de los mismos. Por lo que aparecen estas técnicas metodológicas con estilos de enseñanza que implican un menor acercamiento a la barrera cognitiva y un carácter más directivo, tal como menciona el docente 2 que al enseñar una técnica específica: “[...] podemos demostrarlo, si a mí me sale o si hay algún alumno que tiene una técnica más adecuada, quizá intentamos como visualizarla, por eso también, todo lo que es apoyo teórico, no sé, videitos, eso también ayuda a visualizar la técnica [...]”. A esto se añade que este docente utiliza además las técnicas metodológicas de progresiones para abordar la enseñanza de la técnica, en lo que va desde lo general a lo específico. A su vez, en vínculo con estilos de enseñanza que tienen una mayor aproximación a la barrera cognitiva, encontramos que aparece con mayor afinidad la técnica metodológica de explicación, como se puede observar con el docente 1 cuando dice que: “[...] les digo, cómo mejorarían, qué ejercicios harían buscando distintos materiales para el tiro al aro”, por lo que el docente es quien se encarga de explicar verbalmente la actividad y el estudiante toma un rol activo en lo que refiere a su participación durante su desarrollo.

Acercándonos en este recorrido a técnicas metodológicas y estilos de enseñanza que se distancian de los estilos tradicionales, aparece un recurso muy utilizado por los docentes entrevistados, los “metodológicos”. Dicho recurso, es entendido por los docentes como uno de los mejores o al menos el que se utiliza para conseguir el mayor acercamiento de los estudiantes a los objetivos del perfil de egreso, en el entendido de que los coloca en el rol de enseñantes. Se deja bastante en claro que el rol del estudiante es primordial y que colocarlos en el lugar de enseñantes brindándoles cierto protagonismo

en las prácticas de enseñanza, es lo que más favorece la consecución del perfil de egreso, específicamente en el tercer año de la EMT Deporte y Recreación. La implementación de los “metodológicos” responde a un interés práctico por parte de los docentes, puesto que buscan alternativas a las propuestas que surgen desde el programa, que entendemos se enmarcan desde el interés técnico; por lo que ese colocar a los estudiantes en el rol de enseñantes, se debe a que este interés práctico se pregunta por el “[...] ¿qué debo hacer? Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación [...]” (Grundy, 1998, p.30).

En palabras del docente 2, en lo que refiere a la utilización de los “metodológicos”, a partir de los mismos se busca: “[...] *reintentar hacer como una progresión o pensar cómo se podría presentar este contenido, entonces ellos hacen como una especie de metodológico podríamos decir con sus compañeros, con un contenido específico, el tema que estamos dando; o sea, primero se presenta como general y después ellos lo intentan presentar o enseñar al grupo*”, añadiendo que: “[...] *en esto de lo que le llamamos los metodológicos, en el momento en el que ellos plantean, esta instancia como de ellos llevar adelante una clase, creo que eso es lo más acercado a un lugar de auxiliar [...]*”, justificando este planteo al decir que esta estrategia metodológica brinda las posibilidades para visualizar la posición del o los estudiantes frente a sus compañeros y al tratamiento del contenido que tuvo que abordar en dicho “metodológico”: “[...] *desde donde me paro, de qué manera hablo, como me dirijo, si me explico cuando hablo o no. Como que eso lo intentamos trabajar un poco grupal, o sea, como dar pautas y después evaluarlo entre todos nosotros[...]*”. El abordaje desde los “metodológicos”, como mencionó el docente 2, propicia una evaluación grupal en la que se reflexiona acerca de lo realizado y permite una instancia que se puede vincular a la enseñanza recíproca, puesto que son los propios estudiantes en conjunto con el docente los que brindan una retroalimentación acerca de los “metodológicos” y posibilitan el desarrollo de la enseñanza en conjunto: “[...] *bueno la compañera dio la clase, bueno, la verdad no se entendió cuando hablaba, [...] les hablaba a estos tres y al resto del grupo no, se paraba en un rincón*”. A su vez estas instancias permiten que los estudiantes que están participando u observando para evaluar el “metodológico”, tengan una participación

activa en la enseñanza, donde se podría pensar en instancias que posibilitan el vínculo entre comprensión y acción.¹⁷

De la mano con esto, el docente 1 reafirma esta postura al decir que en tercero: “[...] *uno como profe está para ayudar en detalles de cómo pararse, de cómo enseñar determinada cosa, si lo enseñó bien, si hablo bien [...]*”; estas sugerencias de lo que debe hacer el docente de tercero están de la mano con la forma en que se desarrollan los “metodológicos”. A su vez, el docente dice: “[...] *en tercero mucho se debe usar distintas metodologías y que ellos se ayornen en base a eso, tercero va muy de la mano de lo metodológico.*”. Asimismo en esta línea, el docente 3 destaca que en el transcurso de la práctica de enseñanza, en referencia al estudiante, en tercero se le da mucha importancia a: “[...] *la actitud con la que se paran enfrente a una clase, cómo hablan, cómo se dirigen a sus compañeros, la organización, los materiales[...]*”, y justifica esto al decir que sus objetivos se orientan en función de mostrar: “[...] *cómo es que va a ser la práctica si es que siguen estudiando y trabajan de eso. Cómo acercarlos un poco más a lo que va a ser la enseñanza, empezar a ponerlos en el lugar de*”. Lo que toma relación con el interés práctico de los docentes encargados de guiar a los estudiantes para “[...] llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto” (Grundy, 1998, p.30).

Resulta tan pertinente el desarrollo de la práctica de enseñanza en tercero a partir de la implementación de “metodológicos”, que el docente 3 incluso llega a organizar estos de forma extracurricular: “*Este año no se pudo hacer, pero otros años se han hecho prácticas con el jardín de UTU de iniciales [...] que tengan acercamiento con los niños, que piensen juegos para determinadas edades.*”, y justifica esta implementación desde una experiencia personal que tuvo en su formación, en el desarrollo de su práctica docente (de ISEF) en la Escuela Francia, de la cual destaca un gran aporte dentro de su formación como docente.

Entendemos a los “metodológicos” enmarcados, desde los planteos de Delgado (1991) en Hernández Nieto (2009), dentro los estilos de enseñanza que posibilitan la participación del estudiante en la enseñanza, pudiendo tomar vínculo con el estilo de microenseñanza, en el que el estudiante tiene el protagonismo en la toma de decisiones

¹⁷ Habermas en Grundy (1998)

durante el desarrollo de dichos “metodológicos”, relegando un rol pasivo al docente.¹⁸ Para esto, los docentes utilizan la técnica metodológica de explicación, la cual consta de que el enseñante explique lo que se hará por medio de consignas verbales, ésta se da previo al desarrollo de los “metodológicos” es decir, se presentan los aspectos a tener en cuenta que a su vez hacen a la pertinencia del contenido.

¹⁸ Véase en Estilos de enseñanza de la Educación Física (Capítulo 5.3.2)

8. CONCLUSIÓN

A modo de cierre de esta investigación, nos proponemos continuar con el pensamiento sobre y desde la práctica de enseñanza, en el cual se da una articulación de concepciones, contexto, leyes y los documentos oficiales, los cuales configuran e influyen en la construcción metodológica. Es nuestro interés al realizar esta investigación, que la misma pueda servir como punto de partida para continuar investigando sobre este contexto particular en vistas de la ausencia de estudios referentes a la forma en que se piensan y se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en dicho contexto.

En lo que refiere a las concepciones de los docentes respecto enseñanza y aprendizaje que influyen en la construcción metodológica, se puede observar que en sus prácticas de enseñanza las particularidades de los estudiantes tienen influencia en la planificación, la organización y puesta en marcha de los contenidos, entendiendo que estos vienen con diferentes recorridos, historicidad y saberes previos respecto al Deporte, así como intereses y motivaciones particulares.

Desde el análisis del programa, entendemos que el mismo se fundamenta desde un interés técnico, mientras que los docentes entrevistados enmarcan sus prácticas de enseñanza con afinidad a un interés práctico. Esta afinidad, no remite a un corrimiento del interés técnico, sino que, al ser el programa quien guía las prácticas de enseñanza, aparece una dificultad para alejarse del mismo, sin embargo, los docentes organizan la enseñanza desde la comprensión del programa y en función del contexto y los estudiantes.

Es a partir de esta influencia del interés docente en vínculo con el interés del programa, que entendemos que los docentes relegan el enfoque metodológico, pero a su vez la influencia del programa sobre las prácticas de enseñanza es tal, que dentro de las metodologías que los docentes utilizan se encuentran algunas que se mencionan en el mismo. Es por esto, que entendemos que los docentes orientan su enseñanza a partir de un modelo de enseñanza deportiva tradicional, de modo que les permita tener un mayor control del proceso, pero a su vez, expresan ciertas características de los otros modelos de enseñanza deportiva, en los que los estudiantes además de realizar las actividades, piensan y organizan, toman decisiones en relación a estas, por lo que tienen un rol activo en la enseñanza. Además, la enseñanza del Deporte se da de forma vertical, en la que se

aborda cada deporte en su propia lógica, realizando un recorrido independiente por cada modalidad deportiva.

Las formas de llevar a cabo las metodologías en las prácticas de enseñanza se asocian, con los estilos de enseñanza tradicionales, donde se utiliza el mando directo y la asignación de tareas, en el entendimiento de que los docentes al plantear consignas toman las decisiones sobre la planificación y qué se va a realizar en dicha actividad. A su vez, en ciertos momentos se utilizan metodologías que posibilitan el “intercambio grupal” y la “investigación”, como así también se llevan a cabo “metodológicos” como recurso que estimula el rol activo de los estudiantes, asociado a un estilo de enseñanza que propicia la participación, en la que se presenta como tarea donde los estudiantes toman las decisiones de qué hacer y cómo hacer en su desarrollo, y los docentes se encargan de explicar la tarea y enmarcarlo dentro del contenido a trabajar. A su vez, en vínculo a este, aparece la implementación de la enseñanza recíproca donde los estudiantes se co-evalúan. Entendemos que este abordaje que busca poner a los estudiantes en el rol de enseñantes se justifica en su orientación hacia el perfil de egreso de la EMT Deporte y Recreación.

Los planteos referentes a las técnicas metodológicas y los estilos de enseñanza en vínculo con las prácticas de enseñanza de los docentes, deja ver que si bien se trabaja a partir de técnicas metodológicas así como estilos de enseñanza principalmente tradicionales, aparece una intención de los docentes que aboga por estimular la participación en el manejo de los contenidos del curso por parte de los estudiantes.

Por último, pretendemos que esta investigación sienta bases para futuros estudios que se realicen en este contexto particular. A su vez, consideramos como un complemento a esta, sería realizar observaciones de las clases y el análisis de las planificaciones, lo que permitiría un mayor conocimiento de cómo se vienen pensando y desarrollando las prácticas de enseñanza del Deporte, brindando así la posibilidad a futuras discusiones y reflexiones sobre el tema.

9. BIBLIOGRAFÍA

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012). Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay. Programa *EMT Deporte*. Uruguay. Recuperado de: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012). Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay. Programa *Taller Deporte I*. Uruguay. Recuperado de: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012). Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay. Programa *Taller Deporte II*. Uruguay. Recuperado de: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012). Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay. Programa *Taller Deporte III*. Uruguay. Recuperado de: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>

ALTHUSSER, L. (2014). ¿Qué es la práctica? En: *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 2015.

APPLE, M. (1980). «Curricular form and the logic of technical control», en Baton, L. y cols. *Schooling ideology and the curriculum* Barcombe, Falmer Press.

CAGIGAL, J. M. (1981). *¡OH DEPORTE! (Anatomía de un Gigante)*. Valladolid: Miñón S.A, 1981.

CAILLOIS, R. (1967). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La trasposición didáctica: de las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas*, Buenos Aires: Mimeo, 1985.

CHEVALLARD, Y.; GILMAN, C. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2000.

CHIRIGLIANO, I. (2019). *Las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela primaria de Montevideo*. (Tesis de maestría), Instituto Universitario ACJ.

CONTRERAS, A. Aproximación a un concepto de deporte. En: GUIDO, S. et. al. (2017). *Educación Física y Escuela: Revisión y actualización de saberes*. Montevideo: Ed. Universitarias. pp. 47-53

EDELSTEIN, G. et. al. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En CAMILLONI, Alicia et. al.: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós.

EDELSTEIN, G; RODRÍGUEZ, A. (1974). *El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica*. En: Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Editorial Axis, IV(12).

FREIRE, P. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

FURLAN, A. et. al. (1978). Capítulo 3: La estructura didáctica. Capítulo 4: Construcción de la estructura metodológica. Capítulo 5: Metodología de la enseñanza. En: *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*.

GARCÍA, R. D.; MUÑOZ, G. (2019). *Los supuestos básicos subyacentes de los docentes de ciencias veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario*. En: Revista de la escuela de Ciencias de la Educación, Año 16, Nro. 15, Vol. 2, p.58-67.

GÓMEZ, R. (2019). Sobre el enfoque didáctico en educación física y su aplicación en la enseñanza de los deportes. En: *Del deporte y su enseñanza*. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2019.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L, 1998.

HERNÁNDEZ NIETO, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *Efdeportes.com Revista Digital* – Buenos Aires - Año 14- N° 132 - Mayo de 2009. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>

HUIZINGA, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza, 1984.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. (2018). *Políticas Educativas y Formación Docente - Educación Física y Prácticas Educativas*. <https://isef.udelar.edu.uy/gestion/grupos-de-investigacion/politicas-educativas-y-formacion-docente-educacion-fisica-y-practicas-educativas/>

KANT, I. (1784). *¿Qué es la ilustración?* Universidad de La Rioja, España: Dialnet, 2009.

LARDERA OTERO, F.; LAVEGA BURGÚÉS, P. (2003). La llave del juego: la lógica interna. En: *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Hispano Europea S.A.

NOVELLO, J. (2010). Acerca de la evaluación diagnóstica. En: *Pautas pedagógicas para elaborar Evaluaciones Diagnóstica: actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con sus resultados*. *Lenguas*. Argentina: Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

PASTORINO, I. et. al., (2018). Cuadro de paradigmas de la enseñanza. En: *La planificación educativa*. PRADO I. UdelaR-ISEF.

PATIÑO CAMPO, R. Y.; DÍAZ GÓMEZ, F. A. (2009). Las prácticas de enseñanza de los profesores del área de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. En: *Educación Física y Deporte*, 28(2), 119-126. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3083>

RAMÍREZ GARCÍA, A. A. (2009). Marco Teórico: Deportes Colectivos. En: *El efecto positivo de la transferencia en el aprendizaje de habilidades específicas del*

balonmano sobre las habilidades del baloncesto, durante la clase de educación física. Universidad de Granada. Departamento de educación física y deportiva. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

ROBLE RODRÍGUEZ, J. (2009). Concepto, características, orientaciones y clasificaciones del deporte actual. *Efdeportes.com Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 138 - Noviembre de 2009.* Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd138/concepto-y-clasificaciones-del-deporte-actual.htm>

RODRÍGUEZ, J. (1994). Cagigal en la historia de la educación. En: *Revista Europea de Movimiento Humano.* España: Asociación Española de Ciencias del Deporte, 1994.

RON, O. O.; FRIDMAN, J. L., coordinadores (2015). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos. La Plata.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física; 2). Recuperado de: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>

SALES, M. T. (2009). El docente como constructor de currículo. *Revista Quehacer educativo.* Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.fumtep.edu.uy/index.php/editorial/item/302-el-docente-como-constructor-del-curr%C3%ADculo>.

SARNI, M et. al. (2018) Cuadro referente a las técnicas metodológicas. En: *Planificación, Metodología y Evaluación. Teórico 3.* UdelaR-ISEF.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España: Paidós.

VASILACHIS, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina S.A.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En: *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal.* Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

10. ANEXOS

Anexo 1

Pauta de Entrevista

Referencias:

D- Docente entrevistado

I- Investigador

a. Contextualización del docente:

- ¿Cuál es su trayectoria en UTU?

Años de experiencia en UTU

Experiencia en el tercer año de UTU

Intercambio con otros docentes

Particularidades del contexto respecto a su trayectoria en el campo

Preparación para dar clase tercero. ¿Cómo se asesoró? ¿Programa? ¿Intercambio con docentes?

b. Concepciones del docente que hacen a su práctica de enseñanza del Deporte:

- ¿Qué aspectos considera y prioriza para la enseñanza del Deporte en el contexto particular de UTU?

Qué entiende por enseñanza y aprendizaje

Cómo piensa (planifica, organiza) la enseñanza del Deporte en el tercer año de UTU

Qué lugar tiene el estudiante

c. Metodología:

- ¿Cómo organiza la enseñanza del Deporte?

- ¿Qué metodologías conoce y cuáles utiliza?
- ¿Utiliza alguna metodología que coloque al estudiante en el rol de enseñante?

Que metodologías utiliza

Rol del estudiante, en relación a la toma de decisiones

Qué técnicas metodológicas utiliza - qué metodologías conoce

Agregar enseñanza para la enseñanza del deporte

Cómo planifica y qué elementos prioriza

d. Relaciones con el programa

- ¿Cómo influye el programa y el enfoque metodológico que propone en sus prácticas de enseñanza?

Qué vínculo tiene con el programa

Cómo utiliza las herramientas que este le brinda

e. Perfil de egreso

- ¿Qué influencia tiene el perfil de egreso al pensar sus clases?

Cómo lo toma en cuenta

Que de su planificación se orienta a este perfil

Que coordinación existe con los otros talleres para aportar al perfil de egreso

Anexo 2

Entrevista Docente 1

I: Como ya te hemos contado, nos encontramos en el marco del seminario tesina del ISEF, educación física, deporte y enseñanza. Vamos a dar comienzo a la entrevista que es parte de nuestra investigación.

Vamos a empezar con la primer pregunta referente a tu trayectoria en UTU, ¿Cuál es tu trayectoria particularmente en UTU? Años de experiencia, particularidades de Utu respecto a otros sistemas educativos, tu experiencia en tercero.

D: Bien, te quiero contar algo, que yo soy un ex alumno de UTU, debo ser el único profesor de Educación Física que haya hecho el ciclo básico en UTU que yo conozca, siempre me sentí bastante involucrado, cuando me enteré esta posibilidad de trabajar en Utu lo viví muy particular porque me siento un hijo de la Utu, yo hice mi ciclo básico en la Utu de unión y creo que soy profesor de Educación Física en parte a la Utu. Cuando yo estudié la parte de deportes era muy buena y muy fuerte, se hacían competencias de muchas cosas de atletismo, de fútbol de voleibol, se competía a nivel de Montevideo y a nivel nacional. Yo jugaba al Basketball también en el club Larreborges, y creo que bueno, soy profesor de Educación Física por todo eso.

Hace ya seis años que trabajo en el bachillerato deportivo, un solo año trabajé en el ciclo básico pero no agarré horas ahí porque no me sirven los horarios generalmente.

No sé si les respondí lo que ustedes querían.

I: Bueno, en parte sí, pero en realidad dentro de todo esto que vos nos contaste, ¿Específicamente cuántos años hace que vos estás trabajando en Utu? y ¿Cuál es tu experiencia si nos podés contar un poco específicamente en tercer año de Utu?

D: Bueno, este ya es el sexto año en Utu, con tercero hace solamente dos años que estoy, este año, el dos mil veinte y el dos mil diecinueve.

I: Bien, y las particularidades, ¿Destacas algunas particularidad de la Utu respecto a otros sistemas educativos, por ejemplo primaria, secundaria en el caso de que hayas trabajado en alguno de estos ámbitos?

D: En el público no he trabajado en primaria y secundaria, trabajo en un colegio privado en primaria y secundaria. La gran diferencia que yo tengo, que es muy particular, es que trabaje en el nocturno con los terceros, entonces he tenido gente adulta por decir de alguna manera, la más chica tenía diecisiete, entonces viven la carrera desde otro lugar y proyectan desde otro lugar. Esa es mi experiencia laboral dado que los alumnos que he tenido no han ido a perder el tiempo.

I: Perfecto. Y específicamente una pregunta referente a tu preparación, ¿Que nos podés contar de tu preparación para dar clase en tercero? Intercambio con otros docentes, o sea que preparación tuviste vos para dar clase en tercero.

D: Bien, bueno, ninguna, ninguna, nosotros nos vamos ayornando preguntándole a otros compañeros que hayan estado en ese año y más o menos el programa, no especifica mucho lo que hay que hacer en tercero, o si se dice pero no profundamente, se dice muy global, entonces ahí el tema de la libertad de cátedra es medio fuerte, lo mismo pasa en primero y en segundo pero en tercero es más global todavía, no hay mucha información con lo que es la tesis que los alumnos tiene que hacer en tercero. La Utu es un sistema medio complejo en eso, que no da mucha información y es más el profesor el que se mueve buscando por dónde va el programa y el plan de ese año que otra cosa. Ahora hay coordinación, hay una coordinadora, un coordinador depende la UTU que te toque, pero no está muy claro todavía, no está muy clarito lo que cada docente tiene que hacer en cada año.

I: Perfecto. Y que me podés decir acerca de cuál es el rol del docente específicamente en el bachillerato.

D: ¿De cualquiera de los años?

I: Si.

D: Muy variado porque en primero uno supuestamente le tendría que dar todo a nivel práctico de los deporte tradicionales, en segundo se suma un poco lo mismo pero se le suma recreación y en tercero se van en aspectos técnico- tácticos y la parte del proyecto de tesis y la especialización deportiva que ellos supuestamente tienen que hacer. El rol de docente, es muy variado, yo he encontrado grupos de segundo que he tenido que hacer

las cosas de primero porque no las habían dado, en tercero cosas de segundo, muy complicado, yo creo que como todo docente tenés que hacer una evaluación diagnóstica al principio de cómo está el grupo, que es lo que hicieron, pero como todos los años varía el profesor que tuvo nunca tenés el contacto con el profesor anterior y a parte los grupos se varían, no viene el mismo grupo de segundo a tercero, hay veces que lo mezclan entonces encontras alumnos con trayectorias muy disímiles, hay veces que vienen de otras Utus con otras cosas y bueno yo creo que es fundamental evaluar al principio a ver cómo viene la mano y en base a eso ir armando el programa de cada curso y creo que el rol del docente pasa un poco por ahí, de tener una visión general y encaminar el curso hacia el año en que estés, pero es muy variado y es muy flexible.

I: Bien, se entiende. Yendo más específicamente a lo que es el deporte en la Utu, ¿Qué aspectos consideras y priorizas para la enseñanza del deporte en este contexto particular de Utu?

D: ¿El deporte en base a los deportes tradicionales me decís?

I: Si, a la hora de vos trabajar el deporte en Utu, ¿Qué aspectos priorizas, o sea, que recortes del deporte?

D: Bueno, depende mucho del año que estén los alumnos, eso va en base muy específicamente a eso, a en qué año estén.

I: Ahí a lo mejor, centramos siempre en tercero que es más que nada el eje por donde vamos, como venís pensando vos la enseñanza en tercero más que nada.

D: Bien, bueno, como les decía en la pregunta anterior haciendo esa evaluación al principio se supone que en tercero ellos tienen que saber las reglas, algunos aspectos metodológicos, técnicos, etcétera etcétera, y hay veces que te encontras con un panorama que tenés que arrancar de cero, cuando en tercero se supone que ya aprendieron todo y vas a aspectos más de progresiones metodológicas y de táctica defensiva ofensiva.

I: Respecto a esto, ¿Cuáles serían los conocimientos que deberían traer los estudiantes, y cuáles serían los conocimientos con los que se tendrían que ir de ese tercer año?

D: Bien, con los que deben de traer no hay nada escrito, se supone que ellos en primero tiene que formar ese conocimiento, en segundo desarrollarlo un poquito más y en tercero ya manejar aspectos técnicos- tácticos básicos, generales, tener nociones de arbitraje o por lo menos las reglas generales saberlas bastante bien y bueno, con eso tendrían que ir. Entrar pueden entrar de cero, no es obligatorio, pero irse se tienen que ir con un bagaje bastante importante en general de los cuatro deportes, no sirve de nada que ellos como ex jugadores de futbol sepan un montón de futbol y no sepan nada de las otras áreas, los mismo con basquetbol o cualquier disciplina, la idea es que con los cuatro deportes ellos sepan todo, esa sería la idea.

I: Bien, y en el vínculo que se da en las clases entre el estudiante y profesor, ¿Qué lugar tiene para vos el estudiante a la hora de dar la clase?

D: Mira, en tercero para mi es primordial porque en tercero ellos tienen que hacer lo que se llama la especialización deportiva, ellos ahí tienen que elegir dos deportes y hacer un plan dimensual de progresiones de ejercicios y después desarrollar una clase con sus compañeros. Todo ese proceso va a de la mano del alumno y de lo que pueda ir sacando el alumno, entonces el protagonismo del alumno en tercero es la base, es todo, uno como profe está para ayudar en detalles de cómo pararse, de cómo enseñar determinada cosa, si lo enseñó bien, si hablo bien, si, no, ahí se acerca mucho a lo que sería un pre ISEF, a lo que sería una práctica docente. La idea es que en esa clase con sus compañeros. El alumno de tercero es primordial para el desarrollo del curso, porque se basa mucho en lo que ellos estudien, en lo que ellos aprendan y en lo que ellos traigan de historia personal.

I: Perfecto, bien. En este vínculo de enseñanza y específicamente en tercer año, ¿Cómo organizas vos la enseñanza del deporte, qué metodologías utilizas, que formas utilizas para enseñar, los caminos que vos utilizas para llegar a los objetivos que vos te planteas en tercero?

D: Bueno, como les dije al principio trato de observar primero que es lo que saben ellos, hasta donde saben y en base de eso empiezo mi enseñanza. Dado que me encuentro con alumnos muy disímiles en su historia deportiva y en lo que vienen trayendo de Utu, trato de primero hacer una observación y en base a eso ir enseñándoles. Generalmente

paso de lo global a lo particular y trato de que ellos también vayan investigando y averiguando cosas, trato de tirarles una consigna para que puedan mejorar determinada cosa, y bueno, armar minigrupos y que ellos vayan debatiendo, o sea busco bastante herramientas dentro de lo metodológico para que ellos sean también partícipes de cómo mejorar determinadas metodologías de trabajo, o de cómo ir aprendiendo distintas cosas.

I: En esto que me acabas de decir, respecto al rol del estudiante, ¿Qué protagonismo toma en relación a la toma de decisiones, buscas que ellos tomen decisiones?

D: Si, sí. Ellos se tienen que dar cuenta que el estudiante es el que tiene que buscar el conocimiento y no el profesor estar constantemente dándole cosas, y más en el deporte que ellos son cosas que pueden consumir en un celular, en la tele, en lo que sea, y que lo ven y capaz que no se dan cuenta de lo que están mirando, entonces me parece que pasa bastante por ahí, que se reflexione.

I: Bien y respecto a esto, ¿Vos cómo planificas y qué elementos priorizas, por ejemplo, en una clase tipo?

D: Bien, en la UTU se da un temita que es la cantidad de alumnos y los materiales que tenemos, entonces la planificación va más por la organización de la clase que por muchos ejercicios o metodologías. En un año normal sin pandemia, mi planificación va mucho en base a cómo distribuir los alumnos y que los ejercicios traten de hacerlos todos de la mejor manera posible y dada esa cantidad que es bastante grande de alumnos también yo ubicarme donde pueda mejorar y desarrollar la clase que quiero dar, mi planificación pasa bastante por ahí. Después como seguir paso a paso depende de cómo va desarrollándose el grupo también, en eso no tengo una receta para transmitirles porque hay veces que hay grupos que avanzan bastante rápido y otros que necesitan capaz que la misma clase dos o tres veces.

I: Bien. Vos habías mencionado, algo como que el alumno tiene que buscar el conocimiento, que te interesa que los estudiantes se pongan en el papel de que son ellos los que tienen que buscar el conocimiento, ¿Qué metodologías o de qué formas vos fomentas o llevas a cabo esa búsqueda de conocimiento por parte de los estudiantes?

D: Bien, dada la realidad de que no se lee mucho, yo trabajo en una Utu que hay bastantes materiales también y trato de que ellos se junten en minigrupos y bueno, por ejemplo voy al basketball y les digo, cómo mejorarían, qué ejercicios harían buscando distintos materiales para el tiro al aro. Esa sería una consigna por ejemplo, y bueno cada grupo que busque uno, dos, tres ejercicios con distintos materiales. Esa sería una primera consigna, yo después les mostraría cómo es el tiro entre comillas correcto y bueno, ahí sería otra consigna para ir desarrollando, les estoy diciendo un ejemplo que me estoy acordando ahora no?

Yo creo que buscar el conocimiento es eso, debatir con un compañero, ir mirando, ir probando, dado que si yo les paso un autor ellos lo van a buscar en el celular lo van a encontrar y en dos minutos me lo van a decir, o menos, y la idea no pasa por ahí, la idea pasa por que ellos vean que también hay otras cosas que a ellos se les puede ocurrir que pueden servir también o pueden ayudar.

I: Perfecto. Bien, en vinculo al programa y a lo que el programa dice no? ¿Cómo influye el programa y el enfoque metodológico que propone en tus prácticas de enseñanza?

D: Si, en la gran mayoría bien. Yo creo que es donde, en tercero donde hay para mí el mayor problema es en el proyecto de tesis que ellos tiene que hacer que no es solo con taller deportivo sino es la base del taller deportivo pero se junta con las otras áreas, con otras materias, con gestión, con primeros auxilios, y algunas otras materias más. Yo con otros docentes no compartimos el tema de que ellos tengan que ir a hacer ese proyecto al lugar donde están estudiando, por ejemplo, ellos arman un proyecto como de intervención en una escuela pública no? Y ahí tienen que hacer una jornada o dos, bueno lo que ellos planifiquen, particularmente no me parece apropiado eso porque no están preparados para hacerlo. Yo como profe recibido si, si a mí me pasa algo con mi alumno tengo graves problemas, ya le paso a un colega mío que ustedes sabrán, a principio de año falleció una niña en primaria, un profesor recibido, tuvo millones de problemas, y estamos hablando de alguien que ni siquiera llegó a hacer la clase, entonces para mí esto del proyecto de tercero es algo cuestionado o cuestionable, después con lo demás me parece que todo está bastante apropiado, me parece que corresponde y que está bien, el

plan, los trabajos de primero, de segundo, de tercero están bien, son acordes a lo que debería ser.

I: Bien, y hablando específicamente de lo que es el enfoque metodológico que está dentro del programa, que hay un apartado que habla de unos tips digámosle de metodologías o de formas de llevar a cabo la clase o que deberían utilizarse para la metodología que usan los docentes para llevar a cabo la clase, ¿De qué forma influye en tus clases, en tus prácticas?

D: Nada nada, ahí hay libertad de cátedra y no, no, particularmente no, creo que es una guía eso, no es algo obligatorio y bueno no, no no, es más, siempre en distintas reuniones con los coordinadores, bueno con el inspector que hay ahora, no no, siempre se habló de una guía, no hay problema de eso.

I: Bien...

D: Digo, hay cosas que yo tomo para algunos temas, otros no, no me, no sé cómo decirte pero... no voy a pararme solo en eso.

I: Bien, porque nosotros leímos que se hablaba sobre trabajo en grupos, talleres, algo de enseñanza recíproca, aulas integradas, vos mencionaste algunas de ellas que utilizabas en tus clases, por eso te preguntaba específicamente si, de qué forma influía.

D: O sea, digo, las que personalmente me siento cómodo las utilizo y las que, las que veo que son acordes para determinados temas las utilizo y las que, hay veces que hay grupos que te demandan determinadas cosas digo, y otros no, trato de usar todas para ayudarlos, pero me siento más cómodo con determinadas metodologías que con otras, no sé si ya por viejo o que no me caso con ninguna, me parece que con todas trato de sacarle provecho y siempre mirando el grupo, no me parece que hayan metodologías malas y otras buenas y otras son excepcionales y otras son nefastas, me parece que todas sirven, yo he trabajado en distintos lugares fuera de Utu y creo que todos, de todo hay que sacar, de todo hay algo para sacar, eh no no, no creo que, creo que va más por lo personal eso no? de que te sientas más cómodo o como ves vos que mejor aprendan los alumnos.

I: Bien, y llegando un poco al final de lo que es la entrevista, en referencia a lo que menciona el perfil de egreso, ¿Qué influencia tiene este perfil de egreso al vos pensar

tus clases? ¿Cómo lo tomas en cuenta? Si lo que plantea este perfil de egreso que habla sobre un auxiliar técnico en deporte, si eso orienta lo que son tus clases hacia algún lugar.

D: Sí, yo creo que, yo apunto mucho a eso, o sea, a que sean auxiliares técnicos y para ser un auxiliar técnico creo que vos tenés que saber cómo se juega a ese deporte, y las reglas seguro, o sea, me parece que esos dos puntos, el alumno no puede irse sin saber eso, por eso como les decía hoy no me siento cómodo, ahí si, no me siento cómodo de que un alumno me sepa mucho de fútbol y basketball y no me sepa nada de voleibol y handball, me parece que no es el alumno que debe salir de Utu, que está pasando no? está pasando y particularmente me parece que es algo grave pero trato de llevar, que el alumno vaya en dirección de eso no? yo por ejemplo en tercero me toca trabajar con un compañero que está en la selección de handball, perdón, en el otro colegio donde yo estoy, trabajo con un compañero que está en la selección de handball y lo llevó a la Utu a que vaya a dar un par de charlas, por ejemplo, y me he encontrado estos últimos dos años que los alumnos por ejemplo no tienen ni idea de, no de las reglas pero si de lo que está pasando en handball, y me parece que deben saber por lo menos cuantos equipos hay, más allá de que sepan, no sé, lo básico de la técnica, bueno las reglas es algo grave, no saben muchas, casi nada de las reglas y bueno ta, ahí un poco voy a lo metodológico del taller que lo llevó al muchacho, y bueno en voleibol hago otras dinámicas de videos, etcétera etcétera, pero salen con poco conocimiento de eso, o sea para guiarlos a que ellos mañana van a ser auxiliares técnicos no? y tiene que ayudar a un profe a un técnico en esos deportes, saben poquito, saben muy poco.

I: Ahí vos mencionaste algo sobre los metodológicos, ¿De dónde surgen los metodológicos y con qué fin se los realiza? ¿Qué objetivos tienen de fondo? Porque en tercero del bachillerato deportivo se utiliza mucho lo que es los metodológicos por parte de los estudiantes.

D: ¿Cómo de dónde surgen los metodológicos?

I: Claro, porque los utilizas y cual es en sí la finalidad de trabajar tanto sobre los metodológicos?

D: Y un poco tercero es ese, esa área temática, en primero ellos van a, como quien dice a jugar, van a ser deportistas, por decir de alguna manera, en segundo ya se

especializa un poquito el deporte, y en tercero ya ellos tienen que saber alguna metodología, o sea si van a hacer voleibol por lo menos el toque de arriba saber cuatro o cinco metodologías distintas para aprender el toque alto de voleibol, entonces en tercero mucho se debe usar distintas metodologías y que ellos se ayornen en base a eso, tercero va muy de la mano de lo metodológico.

I: Bien perfecto. Y respecto a lo del auxiliar técnico, y a lo que plantea el perfil de egreso, ¿Que particularidad, así que vos digas específica pueda que vos nos puedas decir que cambias o que haces dentro de tu planificación en referencia a ese perfil de egreso? Algún punto específico así que vos nos puedas decir o destacar.

D: Yo creo que ese perfil de egreso es muy ambicioso muchas veces para el tipo de alumno que tiene en Utu, como les decía ellos cada vez leen menos y eso hace que la base esté más complicada, entonces ese perfil de egreso está medio, o sea habría que discutirlo de nuevo no? yo creo que ahí donde yo me baso más es hacerles recuerdo donde terminan y estamos encontrando ahora, me gustaría compartir esto con ustedes, nos estamos encontrando que cuando yo entre hace seis años a ahora alumnos que van a terminar y que no les interesa entrar ni a ISEF ni hacer un curso deportivo, eso ha cambiado y eso también incide en el perfil de egreso no? Yo cuando entre los dos, tres primeros años muchos entraban al ISEF o querían entrar al ISEF y algunos querían hacer cursos de periodismo o cosas de periodismo deportivo, alguno medio ahí aislado magisterio, alguna... y hoy por hoy no está pasando eso, están haciendo más que nada para terminar el liceo, entonces eso desmotiva o no lleva mucho a ese perfil de egreso no?

I: Bien, perfecto.

D: No sé si te pude responder tu pregunta.

I: Si en parte sí, pero también iba enfocado un poco específicamente a cuando vos organizas y planificas tus clases, en parte lo respondiste si, vos das tus clases en vistas de...

D: Yo trato de que esa clase puntual con el tema que se trabaje el alumno se lleve por lo menos lo básico y el aprendizaje básico de, vamos a pensar en un deporte, en voleibol llevarlo en ese dos meses que trabajamos, mes y medio, que el alumno se lleve

por lo menos las metodologías básicas para el toque alto, toque bajo, saque, recepción, donde se paran los jugadores y bueno y las reglas más globales no? Porque si empezas a hacer preguntas de reglas medias complicadas o que los haga pensar se les complica, les diría que de veinte alumnos uno te contesta bien, con suerte.

I: Bien, bueno por mi parte estaría pronto.

Anexo 3

Entrevista Docente 2

I: - Bien, como ya te mencionamos, nos encontramos en el marco del seminario de tesina del ISEF, de Educación Física, Deporte y Enseñanza, realizando la investigación que forma parte de nuestra investigación. Te pedimos permiso para poder grabar,

D: - Si, está bien.

I: - Bien. Primero queríamos conocer ¿cuál es tu trayectoria en UTU?

D: - Yo hace más o menos 3-4 años que estoy en UTU. Trabajé en segundo y tercero.

I: - Bien, dentro de segundo y tercero, bueno, ¿cómo ha sido tu experiencia o qué particularidades ha tenido, sobre todo en el marco del tercer año?

D: - No, en relación a los programas, son, el programa de segundo es más amplio, tiene como más modalidades, el de tercero se focaliza más en los cuatro deportes solamente.

I: - Bien, si bien nos interesaría saber ¿cómo ha sido el intercambio entre docente, si has realizado algún tipo de intercambio con los docentes?

D: - ¿Intercambio en relación a qué?

I: - Y puede ser por ejemplo en reuniones, en relación a diálogos después de las clases, en relación a cómo se está trabajando y cómo se está abordando el deporte.

D: - Nosotros tenemos horas de coordinación, años atrás se hacían, o sea, una hora semanal, de coordinación, que intentábamos coordinarlo con docentes del mismo grados en lo posible, el año pasado y este se hizo una modificación a nivel institucional, y la hora de coordinación se hacía mensual pero todas las horas juntas, y ahí estábamos; bueno el año pasado había por ejemplo tres días de coordinación en el mes, y vos te anotabas a cuál de los tres ibas a participar, participabas un día, pero siempre en ese horario había profes, no siempre todos los de tercero, a veces había de segundo, también estaban los de

recreación y psicología creo que es también según esa área. Y este año se hizo una sola, o sea que estábamos la mayoría, en esa coordinación mensual; que ahí bueno, algunos temas eran como más planteados desde la coordinación, temas específicos, o, a veces, también salían, bueno, como cosas más desde los profes.

I: - Bien, ahora adentrándonos un poco en lo que es el deporte, quisiéramos saber ¿qué aspectos se consideran y se priorizan para la enseñanza del deporte dentro del contexto mismo de UTU?, en ese contexto particular digamos.

D: - ¿Qué aspectos específicos del deporte? bueno en realidad no es que hay como una selección específica que hagamos todos juntos, los contenidos están en el programa, que son muy genéricos, entonces en realidad ese recorte lo termina haciendo cada docente. No hay como un lineamiento específico o un recorte específico.

I: - Claro, la pregunta va por ahí, en qué aspectos priorizas o consideras para enseñar el deporte.

D: - Y bueno, yo trabajo un poco desde la historia del deporte, lo presento; yo les había contado el otro día. Lo presento, un poco de las técnicas, problematizar un poco el deporte, que incluye el deporte, los reglamentos, y la dinámica como general. Y después en tercero, se busca también cómo ver como las progresiones, como problematizar con ellos las progresiones, como podría llevar adelante a plantear un contenido.

I - Bien, en relación a eso ¿cómo es que realizas vos la organización de la enseñanza de ese deporte por ejemplo?

D: - Bien, bueno, yo intento como pararme desde donde ellos parten, desde donde manejan el juego, y después también como desde lo conceptual, con preguntas, donde ellos vienen al contenido. Por un lado como lo práctico, o las técnicas desde y bueno saber desde dónde están; eso como punto de partida para saber desde donde encararlo. Y bueno, y después, voy mechando clases teóricas, en las cuales vemos esto, bueno como un poco más de contextualizar el deporte, como surge, que hay acá en Uruguay en relación a eso, y, ahí vamos mechando con clases prácticas, en las cuales presentamos; no sé, por ejemplo, yo les había hablado el otro día de progresiones, por ejemplo pensando en el voleibol, progresiones de los gestos técnicos, por un lado aisladas y después, como

mezcladas entre ellas, y, a su vez, mechándolo con un juego global, y ahí íbamos dando los contenidos técnicos y después pasamos como a una parte más táctica, y, la parte reglamentaria, como no sé, después trabajamos algo de arbitraje. Como que, vamos desde la generalidad y mechando como cosas específicas, y la generalidad y cosas específicas. ¿No sé si se entiende?

I: - Si, se entiende. Bien, en relación a eso, no sé, ¿si tenés alguna metodología como particular que vos generalmente utilices, digamos en esa progresión, si pensas en alguna metodología particular, o dependiendo del contenido, o como vas planificando vas seleccionado la metodología o el método?

D: - Si, en realidad, no sé, cuándo enseñamos como técnica específica, intentamos como verlo desde el lado teórico, como un análisis más de gesto, y práctico también; bueno si podemos demostrarlo, si a mí me sale o si hay algún alumno que tiene una técnica más adecuada, quizá intentamos como visualizarla, por eso también, todo lo que es apoyo teórico, no sé, videitos, eso también ayuda a visualizar la técnica, y, bueno después, intentamos aproximarnos a la técnica. Después, no sé, cómo en realidad como lo más importante como el juego global, como la dinámica de juego, a medida que eso va mejorando, como hacer más hincapié en los detalles que se pueden ir sumándole, y como que ellos comprendan cuál es la intención del juego o porqué mejorar esas cosas. No sé si es la respuesta que esperaban.

I: - Si si, es por ahí, la idea es conocer cómo estás trabajando. En realidad, también, viniendo de ahí lo que vos decías del método comprensivo, todo eso, ¿si en algún momento se utiliza alguna forma en la que el estudiante tenga el rol de enseñar? Tal como hemos dialogado antes.

D: - Si, sí. En realidad usamos, yo por lo menos uso como parte de este proceso de enseñanza, saber un poco qué es lo que ellos comprenden o no del tema, también como una parte de evaluación; lo hacemos como con un compañero, por ejemplo, pensamos en algo, en algún contenido, recortamos algún contenido que hemos trabajado, lo problematizamos e intentamos como evaluar, o qué evaluaríamos para saber si el gesto está o no está hecho, entonces armamos como una grilla o algo como poder observarnos y se entrecruzan entre los compañeros y después de haber construido entre todos la grilla,

bueno no sé, yo observo a un compañero y el compañero después me observa a mí, en dinámica de juego; eso por un lado. Y después otra instancia, que no es que todas la aplicamos en todos los contenidos, pero capaz que para un contenido hacemos esta, como esta instancia como de evaluación, y esta como de reintentar hacer como una progresión o pensar cómo se podría presentar este contenido, entonces ellos hacen como una especie de metodológico podríamos decir con sus compañeros, con un contenido específico, el tema que estamos dando; o sea, primero se presenta como general y después ellos lo intentan presentar o enseñar al grupo.

I: - Bien, en relación, yéndonos un poco a la relación con el programa, como lo mencionaste anteriormente, ¿cómo influye el programa en las propuestas de enseñanza?

D: - Y el programa, es quien nos selecciona el contenido, o qué enseñar, después me parece que cada docente lo que hacemos es darle la intención, o bueno, presentarlo de la manera que nosotros cada uno lo hace, yo que sé, no sé.

I: - Bien

D: - Me parece que el programa es eso, la estructura o el recorte más general hacia donde apuntar.

I: - Bien, en esa relación que vos decías, bueno, que el programa como una guía del docente, preguntarte en lo que habla en relación al enfoque metodológico, lo que plantea líneas de posibles metodologías para abordar el deporte, si se toma en cuenta o más en relación cómo se toma en cuenta ese enfoque metodológico.

D: - Bien, sinceramente en este momento no sabría específicamente que dice, capaz que ustedes que estuvieron leyendo los programas tiene más claro que enfoque metodológico plantea el programa.

I: - De lo que plantea el programa son trabajos en grupo, enseñanza recíproca, también el tema de exposición por parte del docente para algo más tradicional, el tema de que sea personalizada por momentos la enseñanza, por ahí lo que plantea el programa.

D: - Bien, gracias por actualizarlo. Yo creo, ahora escuchándote los ítems, creo que sí, que hay un poco, por lo menos yo, que trabajo un poco de todo. Creo que al

momento de dar la clase no estoy pensando, bueno hoy voy a hacer un poco de enseñanza recíproca entonces que ellos, bueno en esto de cuando hacíamos la evaluación compartida una de las propuestas es, bueno yo observe a este compañero y le dije que la recepción del toque de vóley es mala, entonces también plantear desde que cosas le puedo decir a mi compañero para corregir, como ponerme yo en el rol de pensar que puedo... pero yo desde el lado docente bueno hoy voy a hacer algo donde ellos se enseñen entre ellos o haya coevaluación, simplemente se lleva a cabo la clase. Pero ahora que me nombraste si hay cosas en grupo donde ellos plantean, o donde ellos desarrollan, hay por momentos donde la enseñanza se hace algo más personalizada, dependiendo de que suceda en el grupo, o que necesidades o que dificultades haya particulares. A lo que voy es, yo creo que sí la metodología va variando, en mi caso, yo no estoy pendiente de que metodología voy a hacer o de cumplir todas las metodologías al final del mes o al final, de hecho, por eso es como que no las tengo presentes explícitamente. Que no quiere decir que no se lleven a cabo porque todos enseñamos a través de una metodología.

I: - Si, se entiende. Preguntarte también, en relación a los deportes que se trabajan, ¿qué diferencias a nivel metodológico se trabajan o si encontrás algunas similitudes entre ellas?

D: - ¿Entre los deportes?

I: - Si

D: - Yo creo que se trabajan bastante general, o sea bastante similares a nivel metodológico. Como que por momentos se hace quizás más demostrativo o más desde intentar enseñar los gestos, también se plantean juegos o dinámicas más desde la parte de resolución y de poder llevar adelante las dinámicas de los juegos que quizás son más grupales. No sé, estoy pensando, quizás las técnicas como más, desde la enseñanza desde lo personalizado, podría ir en la enseñanza de las técnicas. O sea, cuando un alumno quiere hacer una bandeja y no le sale, quizás ahí la enseñanza se hace como más personalizada a que no le sale a cada estudiante, pero creo que se podría llegar a aplicar esa situación a cualquiera de los cuatro deportes, no sé, un gesto del vóley, mismo en el fútbol, un remate, quien no puede profundizar o sensibilizar las zonas del pie, como le

quiero pegar para que la pelota haga tal recorrido. Mirándolo así general, creo que todas las metodologías podrían estar aplicadas en los cuatro deportes.

I: - Bien. Consultarte, qué influencia tiene el perfil de egreso, entendiendo que se propone que los estudiantes tengan un perfil hacia un auxiliar de deporte, ¿qué influencia tiene esto al pensar en sus clases? En relación al tercer año de UTU.

D: - Bueno, yo creo que en esto de lo que le llamamos los metodológicos, en el momento en el que ellos plantean, esta instancia como de ellos llevar adelante una clase, creo que eso es lo más acercado a un lugar de auxiliar, o de ellos estar parados frente a un grupo, o pensar que es lo que voy a transmitir a una persona. Nosotros igual siempre les planteamos que seguramente ellos no salen con un título, si bien el perfil de egreso va hacia un rol, son bachilleres, tienen un conocimiento y están desde un lugar, pero que ellos seguramente van a tener que estar con una persona a cargo o alguien que plantee una progresión, que plantee un contenido o que organice esa enseñanza. Nosotros como que, por lo menos yo, entiendo como dejar claro que tienen una base muy buena para mí de formación, pero su rol, como que ellos no están capacitados para estar solos frente a un... a llevar adelante una clase. Bueno entonces ahí, problematizamos desde los contenidos, intentar buscar un hilo conductor, que es lo que yo quiero enseñar y qué es lo que estoy haciendo, qué actividades estoy planteando para que ese contenido o eso que yo quiero enseñar se esté... suceda. Después bueno, desde donde me paro, de qué manera hablo, como me dirijo, si me explico cuando hablo o no. Como que eso lo intentamos trabajar un poco grupal, o sea, como dar pautas y después evaluarlo entre todos nosotros, bueno la compañera dio la clase, bueno, la verdad no se entendió cuando hablaba, no sé, estaba... les hablaba a estos tres y al resto del grupo no, se paraba en un rincón. Como pautas más generales de la dinámica de clase, que bueno ellos tienen algunas prácticas en esta dinámica, pero no sé si están... por eso yo afirmo como que no están para trabajar frente a un grupo solos, si, para mí tienen un bagaje muy grande de manejo de los contenidos y desde este rol. Yo pensaba, bueno cuando yo entré al ISEF como estudiante a mí siempre me gustó el deporte, pero no tenía un manejo de los contenidos en general de todos los deportes. Estos chiquilines, para mí si mañana entran al ISEF manejan los contenidos bastante más de lo que yo los manejaba en ese momento.

Anexo 4

Entrevista Docente 3

I: Como ya te hemos comentado, nos encontramos en el marco del seminario de tesina del ISEF, Educación Física, Deporte y Enseñanza. Vamos a dar comienzo a nuestra entrevista, que forma parte de nuestra investigación.

Comenzando te vamos a pedir permiso para grabar, ¿nos autorizas?

D: Si, si.

I: Bien, muchas gracias. La primera pregunta es sobre tu trayectoria particularmente en UTU, ¿años de experiencias? ¿Cuáles son las particularidades en tu práctica de enseñanza en UTU?

D: Bien, bueno mi experiencia en UTU empieza en realidad como estudiante. Me anoté como aspirante, digamos para elección de horas, ahí fue como el primer contacto que tuve. Y bueno en el momento del egreso, que bueno estaba más o menos en una situación que ustedes, me recibí con la tesina, en realidad después, con los créditos de las materias de libre curso. Terminé y ahí fui a llevar carpeta de méritos, porque para anotarse para elegir horas por primera vez si tu egresas y tenés el título, tenés que notificarlo, porque no es lo mismo elegir horas como aspirante, como estudiante, que como egresado. Entonces ahí tuve como un segundo contacto, donde lleve el título, escolaridad, lo que se me pedía en ese momento, y bueno, a partir de ahí es que comencé a ir a las elecciones de horas y en Abril de 2017 tome por primera vez un curso de FPB, no sé si saben en qué consiste, es una de las tantas áreas, hay como muchas opciones y ramas dentro de la UTU, si les digo que las conozco a todas, les miento, estoy conociendo algunas y este sería mi tercer año e iría para el cuarto año que estoy en la institución. He pasado por distintas modalidades, digamos, de cursos. La primera fue en Formación Profesional Básica, que equivale a Ciclo Básico, pero es un sistema de enseñanza diferente a lo que es Secundaria y mismo otras modalidades que también existen en UTU, que son más similar a Secundaria. Primero y para diferenciarlo, o sea, lo que lo hace particular, es la cantidad de horas que tienen, son 24 horas semanales, en contacto directo, de enseñanza directa con nosotros. De esas 24 horas, no me acuerdo ahora bien la proporción, pero muchas

horas son de taller específicamente y obviamente hay diferentes orientaciones de FPB, hay de Belleza, Informática, Administración, en nuestro caso obviamente, la orientación es el Deporte, Taller de Deportes. Y bueno, dentro de esas horas, hay muchas horas que son exclusivamente de taller, lo que la hace distinto también al vínculo que podamos tener en otro tipo de modalidades de enseñanza media, por la cantidad de horas que estamos con los chiquilines, son como 5 horas por días, todos los días, entonces a los chiquilines egresar de la Primaria digamos, se hace como un vínculo mucho más cercano y más directo con los chiquilines. Pero a la vez, al mismo tiempo que hay quienes recién egresan de Primaria, también hay chiquilines más grandes, que fracasaron en alguna otra modalidad educativa y se le sugiere cursar el FPB

I: Con respecto a eso, ¿qué rol toma el profesor en esta relación con el alumno, dadas las particularidades de UTU en diferencia con lo que es Secundaria y Primaria? ¿Qué rol toma el docente en ese entorno?

D: Yo nunca di clases en Secundaria, me anoté al mismo tiempo que en UTU, así como lleve toda la carpeta con todos los papeles, también lleve todo a Secundaria, pero nunca llegué a elegir horas. Así que no puedo comparar desde el lado de la docencia, pero sí como fui alumna de Secundaria, tengo la experiencia como estudiante de Secundaria en una enseñanza más tradicional, y como practicante también, de ISEF, que tuvimos práctica docente liceal. Desde ahí es que puedo en realidad aportar. Y desde ahí la diferencia grande que hay es eso, el vínculo más cercano con los chiquilines y uno se convierte más en un maestro, que en un profesor, yo me sentía así. Y muchas veces hay que hacer mucho hincapié en pautas de conducta y de convivencia, que pueden parecer muy básicas, pero se hace necesario sobre todo al principio de este tipo de cursos. En lo particular, a mí me gusta, me gusto la experiencia, insumo de repente mucha más energía, disposición y paciencia, capaz, en el sentido que hay que enseñar, no sé si enseñar, pero sí tener presente todo el tiempo muchas cosas, que de repente en otro tipo de cursos no se dan.

I: ¿Cómo que esa extensión da esa posibilidad de ponerse más en el rol de educador, no? Por esa cercanía.

D: Si. A la vez, esa cantidad de horas que tenemos con ellos también permiten ese tipo de instancias, a partir de estas pautas que se van dando. Me paso que la primera parte del año, la mitad del año o más, estamos como estableciendo normas de convivencia, reglas, conversando sobre eso, reflexionando, hay espacio para eso. Me parece que es como medio indispensable en realidad, para llevar adelante un grupo. Si bien el objetivo como docente, más curricular, es enseñar determinado contenido, que el programa los tiene... también, como que se da para ese lado también.

I: Bien, a lo mejor preguntarte un poquito más sobre tu experiencia particularmente en tercero.

D: Cierto, ustedes están centrados a lo que es tercer año. Bueno, a mí me dijeron que hablara y yo empecé a hablar (risas). Ustedes guíenme un poco si yo me extendo o me voy por algún lado, como les digo, espero responderle lo que ustedes necesitan. Si ustedes necesitan algo más específico, me van guiando también.

Mi experiencia en bachillerato empezó en mi segundo año de docencia, elegí horas como segunda docente en ese momento. Los grupos ITS particularmente son muy numerosos, estamos hablando de 50 chiquilines, en promedio. Varía, no todos los grupos son iguales, este año tuve un grupo mucho más chico, pero ese año en particular el grupo era muy numeroso y la profesora titular pidió un segundo docente y bueno, ahí fue que tomé esas horas y empecé a participar desde ese lado. Si bien era la segunda docente, éramos como las dos titulares digamos, no es que uno, era como un trabajo en equipo ahí.

I: Bien, con relación a eso, en esto del intercambio, justo tuviste la particularidad que vos estuviste con otra profesora, ¿pero cómo se da el intercambio con los docentes, en esto de formarse de cierta manera para dar clases particularmente en tercero? ¿Se habla el tema de los objetivos? ¿Cómo se guían las clases? ¿Cómo se va armando eso?

D: Eh... si, los objetivos están el programa, en realidad no hay una instancia de coordinación entre profesores antes que comience el año, si cada uno tiene el programa curricular digamos y en base a eso se van como estableciendo los objetivos.

I: Para continuar, ¿Cómo de cierta manera te formaste o te interiorizaste con tercero, como nueva experiencia de ir a enseñar en ese ámbito en particular? Para

continuar con esto de las charlas y el intercambio con los otros docentes, el vínculo con el programa.

D: Formación específica para bachillerato no tuve, si me preguntas una preparación o si específicamente quizás podría haber hecho algún curso de especialización en los deportes, no tengo. Lo que sí, el ISEF, así como lo más cerca de los deportes y a lo que se da en realidad en el bachillerato de tercero. Y bueno, después otro son las experiencias también, no solamente vinculada al deporte, pero también más a la actividad física en general, que también se trata, o por lo menos yo me planteo el objetivo personalmente, pensando en que los chiquilines van a egresar y que vienen de 6 años en realidad de formación en UTU, y los que ya hacen orientación deporte, van viendo todos los años lo mismo, de los deportes ya saben la historia, ya saben el reglamento, entonces ir como acercándose un poquito más a lo metodológico, un poquito más este año les di bastante entrenamiento, por ejemplo aprovechando, aprovechando no en realidad, con el tema de que empezamos y prácticamente quedamos con las clases virtuales, yo creo que les comente que les puse un trabajo o un mini trabajo de investigación. Trate como de darle una vuelta diferente, pensando en eso, en el objetivo de que bueno, los chiquilines de ahí egresan, algunos, muchos, tienen pensando o quieren entrar al ISEF, otros hasta ya trabajan arbitrando, entonces bueno, eso es lo otro que les puedo comentar.

I: Ya entrando mismo en la práctica, ¿Qué aspectos consideras y priorizas para la enseñanza del Deporte, en el contexto particular de UTU? O sea, podríamos decir algo así como, ¿Qué recorte haces sobre ese contenido que es el Deporte, a la hora de llevarlo a la enseñanza?

D: ¿De un deporte en particular, o general?

I: Podemos comenzar de lo general y después podemos ir a lo particular, si te parece.

D: Bien. Más o menos lo que les venía contando ahora, tratar de tener en cuenta que es el último año y bueno, abrir un poquito más el abanico que tienen en los años de más de formación básica, e ir un poquito más allá de lo que vienen viendo siempre, como les decía, la historia, el reglamento del deporte. Ahondar un poco más en los contenidos, en la metodología de enseñanza, en que sepan hacer una entrada en calor, en que sepan

de capacidades físicas, en que sepan conceptos básicos que no son tan específicos del deporte, pero que sí son importantes que ellos tengan conocimiento, porque no tienen por ejemplo, fisiología y anatomía no tienen, tienen biomecánica, primeros auxilios, y ta por ahí medio vinculado al área biológica digamos, es eso. De repente, en los años más de ciclo básico, el objetivo es un poco más ir por ese lado y ya cuando están por egresar darles como algo diferente digamos, algo más, o por lo menos es como les digo, ese el objetivo que me planteo con tercero.

I: En eso de pensarlo como una continuidad y el fin de un ciclo, ¿Cuáles serían las particularidades en las que te centras en tu práctica, para enseñar el deporte? ¿En qué aspectos te centras vos para decir, enseñó esto, esto y esto del Deporte?

D: Depende del deporte en realidad y de la experiencia que tenga el grupo por ejemplo, no se...

I: Eso, a lo mejor el tema de me centro más en técnica, en táctica, en estrategia, en arbitraje, en reglamento, más o menos para tener de referencia.

D: Un poquito más en técnica y táctica, por un tema de lo que les decía, que el reglamento es algo como que lo tienen muy repetido en todos los años, y voy un poco más a lo metodológico, a los contenidos.

I: ¿Le das cierto orden a eso de decir, primero esto, después lo otro, como pensar en una linealidad? ¿Cómo lo organizas? ¿Teniendo en cuenta las particularidades del grupo? A la hora de pensar las clases, no sé si me explico.

D: Depende un poco del grupo, porque uno al principio del año hace una evaluación diagnóstica y ahí se identifican las características principales del grupo, y eso influye a la hora del orden de los contenidos, o bueno, al seleccionar. Ustedes saben que en esto de enseñar siempre hay que hacer un recorte. Además el tiempo, en tercero no tienen tantas horas, tienen 12 horas semanales, pero no es tanto. Tienen muchas horas prácticas, pocas teóricas y a su vez este año en particular me paso que di vuelta la planificación como nunca. Tenía una planificación presentada ya, subida en el portafolio docente y después fue otra planificación totalmente distinta, hicimos mucho más hincapié en cosas teóricas, que nunca se da así, porque es un curso mucho más orientado a lo

práctico. Pero este año las circunstancias, las particularidades que tuvo hicieron que se cambiara no solo el orden de los contenidos, sino también la selección de aquellas cosas que se pusieron en marcha digamos. Y que también fue todo, si bien tratamos todos de pensarlo y planificarlo, obviamente antes de llevarlo a cabo, también después sobre la marcha fueron pasando otras cosas que hicieron que a su vez esa replanificación tuviera cambios y alteraciones.

I: Ya pensando específicamente en tu práctica de enseñanza en la clase, esto del paso previo a la clase en sí misma, ¿Cómo organizas la enseñanza del Deporte? ¿Qué particularidades tomas en tus clases para realizarlas? ¿Qué caminos tomas para llegar a ese objetivo que tenés vos, a lo que querés enseñar?

D: ¿A un contenido específico te referís?

I: Exacto.

D: Y bueno, por lo general como les digo, el curso tiene como un enfoque muy práctico, entonces antes que nada, como experimentar, para reconocer ese deporte, ese juego. Este año hicimos mucho hincapié en los juegos predeportivo. También obviamente se seleccionan contenidos más enfocados en la técnica, en la táctica, en la estrategia.

I: No sé si lo organizas de alguna manera particular, en esto que estamos hablando de la técnica, la táctica, la estrategia. ¿Le das un cierto orden de esto va primero, esto va segundo? ¿Se relaciona todo entre sí? Contanos más sobre tu práctica, una generalidad de cómo sería.

D: Depende del contenido de la clase, del objetivo y de la consigna, porque hay como distintos tipos de instancias digamos dentro de la práctica. Hay veces que sí, es más directamente una asignación de tareas, un comando, algo mucho más tradicional digamos. Pero también en otras oportunidades se apunta a un trabajo más colectivo, a que ellos también elaboren. Que piensen un poco, que digan, que sepan hablar...

I: En relación a eso plantearte, ¿Qué metodologías conoces vos y cuáles pones en marcha? O sea, de qué manera te manejas, qué caminos estás utilizando vos para a ese objetivo, de enseñar tal contenido; que formas pones en marcha vos.

D: Hablando de las metodologías, lo que se me viene a la cabeza de lo del ISEF es Mosston, el único que me acuerdo. No me acuerdo exactamente de todas, pero es como les digo, como que depende del tipo de contenido y de cómo se aborde cada contenido, la metodología que predomina digamos. Quizás no hay una metodología pura, con la que yo diga: “yo enseñé así en la UTU y ta”.

I: Con respecto a eso, podemos hacer una comparación con las que serían las primeras clases de un contenido y lo que serían las últimas, a ver qué similitudes o diferencias tienen, en esto de qué metodologías se utilizan en cada momento.

D: Bueno, capaz que yendo por ese lado, de repente en unos primeros encuentros, instancias o clases sobre un contenido, mi intervención digamos sea más guiada hacia ellos, más específicas, lo que hablábamos hoy, comando, asignando tareas específicas. Y después, mi idea en realidad es que a medida que se avanza en un contenido, en la distancia que hay entre que uno empieza a dar un deporte “X” por ejemplo, hasta que se termina ellos se lleven algo, que aprendan algo y que también llegar a pensar y elaborar algo. Darles herramientas también y no solo transmitir, por ejemplo una técnica específica. Depende del perfil del profesor.

I: Otra pregunta que surge de esto es, ¿en estas metodologías que piensas vos, hay alguna que prioriza el rol del estudiante como enseñante? En esto si se le da herramientas para ponerse en el lugar de enseñar él.

D: Específicamente en tercero yo trato de hablar mucho con los chiquilines de estas cosas, como les decía hoy, cosas tan básicas como de repente, tienen que desarrollar un juego por escrito por ejemplo y desde esas cosas que parecen tan simples, pero no lo son, darles como herramientas para eso, para que puedan ellos elaborar. Y también en la práctica, ellos tienen un metodológico final, que yo les conté, que tienen que elegir un deporte y tienen que desarrollar ahí ciertos contenidos y bueno, desde ese lado también, le dimos pila de importancia a la evaluación final, a la actitud con la que se para enfrente a una clase, cómo hablan, cómo se dirigen a sus compañeros, la organización, los materiales, o sea, cómo es que va a ser la práctica si es que siguen estudiando y trabajan de eso. Cómo acercarlos un poco más a lo que va a ser la enseñanza, empezar a ponerlos en el lugar de.

I: En cuanto al Programa, ¿Cómo influye el Programa y el enfoque metodológico que propone en tus prácticas de enseñanza? Con enfoque metodológico nos referimos al tema de trabajo en grupos, talleres, enseñanza recíproca, educación personalizada, aulas integradas, que es lo que plantea el Programa en realidad. ¿Cómo influye todo el Programa en sí en tu práctica? ¿Y principalmente este enfoque metodológico, estas posibilidades y herramientas que plantea a la hora de pensar la enseñanza?

D: Influye desde el lado de que, por más que uno tenga un Programa, que como les decía en el caso de tercero son los cuatro deportes tradicionales, después también hay deportes alternativos, se puede hacer dos deportes alternativos. Desde el lado de los deportes, el Programa es bastante específico, se enfoca mucho en el arbitraje, en que ellos sepan arbitrar y yo la verdad no lo enfoco mucho por ahí, en eso me parece que es bastante flexible el Programa y bastante personal de cada uno, porque es así, cada uno va a hacer un recorte de ese Programa que se va a enseñar y yo no me enfoco por ejemplo en el arbitraje, que es como uno de los objetivos principales del Programa en sí, curricular. Y después lo otro que me decías de las metodologías y las aulas integradas, con el tema del proyecto, que creo que ustedes ya saben también, se busca que unos de los objetivos de proyecto sea justamente integrar las materias, entonces en el caso obviamente de Deporte, su proyecto está ligado a una actividad vinculada a algún deporte, ya sea en la institución o fuera de ella. Pero por ejemplo, para Estadística tiene que hacer una parte que también se relaciona con el deporte para Biomecánica tienen que hacer otra, para Primeros Auxilios tienen que hacer otra. Ahí es como la mayor integración de trabajo, en lo que es el Programa de tercero.

I: Me surge la pregunta de esto que si el programa plantea el arbitraje como uno de los objetivos principales, ¿Por qué vos no te enfocás tan eso? ¿Cómo podrías justificar no centrarte tanto en el arbitraje y si en darle otro rol al alumno?

D: Un poco lo que les decía hoy hace un ratito, que por un lado ellos vienen de varios años de formación donde siempre se enfatiza en lo mismo digamos, mucho énfasis en lo que es el reglamento, el arbitraje. Entonces un poco por eso, para salir un poco de eso, para decir hay más cosas que el arbitraje dentro de lo que es el deporte y la recreación, como abrir un poquito el abanico como para motivarlos un poco también. Entre ellos también hay distintos perfiles obviamente, y por otro porque también, no es un área donde

yo tenga demasiada experiencia tampoco. Entonces trato de brindarles las herramientas que yo puedo aportarles, desde la experiencia que he tenido, que o va por el lado del arbitraje, entonces un poco eso también, por la parte subjetiva, todos somos personas con una historia y esa historia nos va a condicionar absolutamente en todo lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos, y también en lo que enseñamos.

I: En esto de abrir el abanico, ¿desde tu experiencia hacia donde haces énfasis de abrir el abanico? ¿A dónde se dirige más tu práctica de enseñanza? En esto de, a lo mejor no soy tan fuerte en el arbitraje, o mi experiencia no muy grande en esto, hacia dónde me corro, particularmente vos en tus prácticas, hacia donde abris el abanico.

D: Hacia el aspecto más metodológico, todo lo que estábamos hablando hoy, de que los chiquilines tenga herramientas más allá de que sepan cobrar en un partido, que sepan pararse frente a una clase, que sepan si tienen que hacer una entrada en calor y porque lo tienen que hacer, yo me he enfocado más en el área del fitness y el entrenamiento, obviamente la parte del fitness queda por fuera de lo que es el bachillerato deportivo, pero si la parte de entrenamiento aporta y que también es algo que siempre faltó en el ISEF, que estuvo siempre mucho más enfocado y cada vez más, no se ahora, pero hablo de los años que yo estuve por ahí, ustedes saben que es una carrera mucho más enfocada a la educación.

I: Con esto del entrenamiento me surge, que vos consideras parte del Deporte, una parte se puede decir como de su lógica interna o fundamental en la enseñanza del deporte, ¿Qué habría que tener en cuenta esto del entrenamiento, no?

D: No sé si tanto entrenamiento, pero sí que ellos tengan conocimiento de todo lo que rodea una práctica deportiva, y no sólo específicamente al deporte, empezando por lo más básico, como enseñar capacidades físicas.

I: Ya finalizando y corriéndonos hacia el perfil de egreso, ¿Qué influencia tiene el perfil de egreso, a la hora de pensar tus clases? Perfil de egreso que pensamos como, Auxiliar al Técnico en Deporte, que es lo que plantea el Programa.

D: Y bueno, influye en que tratamos de darle herramientas para que puedan llevar a cabo ese rol de auxiliares y puedan elaborar una clase de un contenido específico de

algún deporte, así como también sepan hacer una entrada en calor, pararse enfrente a una clase, como organizar una clase, como planificarla, que tener en cuenta. Este año no se pudo hacer, pero otros años se han hecho prácticas con el jardín de UTU de iniciales. Que este año no se pudo hacer, pero que tengan acercamiento con los niños, que piensen juegos para determinadas edades. O sea, para ese lado también me he corrido, no este año, pero también es otra opción, que influye en pensar en eso que los chiquilines van a egresar y bueno, puedan decir, hay un montón de posibilidades.

I: ¿De dónde sale esa alternativa, o ese pensar esa actividad de poner a los gurises en ese rol de acercarlos a pararse enfrente a un grupo, en este caso de iniciales? ¿De dónde surge esta propuesta?

D: De la experiencia como estudiante, me tocó particularmente hacer la práctica docente en la Escuela Francia y tuve un grupo de iniciales, y fue una experiencia linda y que me aportó pila en ese momento, que también influyó en mi desempeño como docente, porque me dedique a eso en realidad, me dedique al grupo de iniciales. Y justo coincidió que con otra compañera, que también estaba interesada en hacer este tipo de prácticas, y bueno, en un grupo se dio en que hicimos eso. También hemos hecho campamentos. Les tiro con otras cosas, para que no se queden con esto de que el curso está súper enfocado en el entrenamiento. Este año particularmente, hubieron muchas cosas que no se pudieron hacer, les cuento algunas de esas, como las prácticas con grupos del jardín, como campamentos, también prácticas de deportes alternativos, este año se dio un taller solo de frisbee, ahora sobre fin de año. Pero también se hacen encuentros, se hacen talleres, vienen profesores a invitarlos de algún club en particular, les dan un taller y después lo invitan como a formar parte de algún tipo de práctica y eso.

I: Retomando lo de los metodológicos, que planteabas que es algo que llevan adelante, ¿de dónde surgen los metodológicos? ¿De dónde sale esa iniciativa de plantear los metodológicos? Y también, ¿Qué fin o que objetivos tienen estos para ser llevados adelante, como para proponerlos como una actividad de la clase?

D: En realidad es que los deportes son un juego y que un chiquilín antes de aprender la técnica de un deporte aprende jugando, antes de aprender la técnica, agarra

una pelota y juega, entonces bueno, un poco por ese lado, como que los chiquilines tengan ese conocimiento digamos.

I: A lo mejor esto de los metodológicos se lo puede relacionar con el perfil de egreso, tal vez ¿no?

D: Claro, que estén preparados, exactamente.

I: No es algo que esté en el programa, sino es algo que con la experiencia se va dando, que se va planteando en el diálogo con otros docentes.

D: Si, si, obvio. Aparte más o menos en realidad todos tratamos de... como que todos, no se cumple el programa a rajatabla el programa curricular, se dan los cuatro deportes, en casi ningún curso. O sea, siempre hay otras opciones de los contenidos, que varían más que nada, depende del perfil del profesor, del perfil del grupo, del momento también, porque bueno, este año sin ir más lejos influyó pila. Toda la situación de este año condicionó mucho, la selección de contenido, como se llevaron a cabo, como se pudieron llevar a cabo.