

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE COLECTIVO EN LA ESCUELA PÚBLICA URUGUAYA

MARIANA SARNI

Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República

Contacto: msarni@isef.edu.uy

ORCID: [0000-0002-9265-5658](https://orcid.org/0000-0002-9265-5658)

JAVIER NOBLE GUARDIA

Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República

Contacto: jnoble@isef.edu.uy

ORCID: [0000-0003-2915-126X](https://orcid.org/0000-0003-2915-126X)

ANA PERI HADA

Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República

Contacto: oliviaperi@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4359-588X](https://orcid.org/0000-0002-4359-588X)

Recibido: 29/11/2022

Aprobado: 14/12/2022

DOI: 10.28997/ruefd.v15i2.2

Resumen El estudio profundizó en las metodologías de enseñanza del deporte de 396 docentes de educación física de escuelas públicas uruguayas entre 2018 y 2020. Su estrategia metodológica mixta, empleó un cuestionario on-line, y entrevistas y observaciones no participantes con foco en docentes del Departamento de Maldonado. El resultado devela la predominancia de modelos técnicos de enseñanza y su correspondencia con actividades del mismo tipo. Concluimos que las representaciones docentes sobre las metodologías utilizadas, no siempre se corresponden con el trabajo pedagógico y didáctico realizado, distorsión que debería ser revisada de proyectarse una formación deportiva emancipatoria.

Palabras clave: Educación física; Deporte; Metodología; Enseñanza.

SPORTS TEACHING METHODOLOGIES IN THE URUGUAYAN PUBLIC SCHOOL

Abstract The study delved into the sports teaching methodologies of 396 physical education teachers from Uruguayan public schools between 2018 and 2020. Its mixed methodological strategy used an online questionnaire, and interviews and non-participant observations focused on teachers from the Maldonado Department. The result reveals the predominance of technical teaching models and their correspondence with activities of the same type. We conclude that the teaching representations about the methodologies used do not always correspond to the pedagogical and didactic work carried out, a distortion that should be reviewed if emancipatory sports training is projected.

Key words: Physical education, Sport, Methodology, Teaching.



Introducción

El deporte, en tanto que patrimonio cultural de la humanidad (Soares, 1996) y contenido del campo de la Educación Física, se ha incluido históricamente en los planes curriculares de la asignatura en casi todos los países de la región. En Uruguay, y hasta la fecha, los propósitos o finalidades, formas y significados de dicha inclusión, no han sido aun suficientemente debatidos, y siguen siendo estudiados a fin de aportar conocimiento teórico y práctico para una mayor calidad de la enseñanza de la formación de grado, posgrado o formación permanente.

Tal vez la falta de profundización en el estudio del deporte, de sus miradas y enfoques didácticos se deba, por un lado, a que su inclusión en el currículo escolar de Uruguay se ha sustentado en el mito que atribuye a toda práctica deportiva unos efectos mecánicos saludables (discurso médico) y educativos (discurso moralista); por otro lado, a la solapada idea de que “alcanza con haber realizado deporte para enseñarlo adecuadamente”, discurso tradicional proveniente principalmente del campo federativo e incluso político; y, también, a la tradición técnica que, en materia de enseñanza, ha venido centrando la formación docente en el método y en concepciones tecnológicas de la enseñanza.

En Uruguay, el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria [ANEP. CEP], 2013) vigente, integra al Deporte como contenido programático, presentando las siguientes consideraciones sobre el sentido y su función como contenido escolar:

Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos. La inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados. Es por esto que primero hay un cambio en la concepción y luego en su enseñanza. La principal virtud educativa reside en su carácter de juego y en las exigencias que plantea al niño para desarrollar su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, de fomentar la cultura corporal-movimiento, la igualdad de oportunidades, el intercambio y la cooperación. Considerar el deporte como saber a enseñar, implicará analizar todos los comportamientos humanos que moviliza lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativo. (ANEP. CEP, 2013, p. 242)

La propuesta programática es llevada a cabo por el profesorado de Educación Física a lo largo de toda la escolaridad primaria (de 3 a 6to año escolar). El deporte se prescribe como contenido de enseñanza a partir del tercer nivel, anunciándose previamente en modos y formas eventualmente complementarios. La escuela, en consecuencia, no habrá de particularizar ni especializar sus enseñanzas, sino abrir alternativas. Este enfoque sugiere al profesorado, consecuentemente, el empleo de ciertas metodologías de enseñanza del deporte sobre otras.



Desde sus orígenes en las Publics Schools, el deporte moderno ha adquirido diferentes formas culturales en función de los diversos momentos históricos por los que ha ido transitando, lo que impactó en sus formas de enseñanza, en sus metodologías. Edelstein (1996) plantea que el método, lejos de ser universal, es una construcción que habrá de ser sensible al contexto, las características de estudiantes y docentes que aprenden y enseña y, como factor esencial, al contenido objeto de enseñanza y sus características distintivas.

El trabajo que sigue analiza la enseñanza del deporte con foco en el contenido o, al decir de Chevallard (1992) con foco en el saber, objeto de enseñanza, en el marco de lo sugerido para su enseñanza en el PEIP (ANEP. CEP, 2013).

Al respecto cabe distinguir para el deporte a nivel mundial, dos etapas bastante definidas en torno a su planteamiento metodológico: la primera, hasta los años setenta, dominada por el modelo técnico preocupado por el aprendizaje de la técnica del deporte, relegando los aprendizajes tácticos a una segunda fase, basándose, en consecuencia, en modelos analíticos mecánicos. Como señala Velázquez Buendía (2004), el deporte se ha ido construyendo y expandiendo a lo largo del siglo XX bajo la creencia, apenas cuestionada, de que la práctica deportiva conlleva, en sí misma, la adquisición de determinadas cualidades morales. Y es muy posible que dicha creencia haya sido la causante de que las formas y procedimientos de enseñanza deportiva se desarrollaran en la mayor parte de dicho periodo basándose, esencialmente, en el conocimiento técnico y en la eficacia de los métodos, producto de la fuerza

con la que el positivismo condicionaba todas las prácticas de enseñanza de la Europa moderna. Cabe entonces decir que la preocupación inicial de la enseñanza deportiva escolar distaba de ser una preocupación educativa —por creerse innecesaria, debido a la suposición de que la propia práctica deportiva tenía, intrínsecamente, efectos formativos—, siendo más bien otra, centrada en la búsqueda y mejora de los métodos más eficaces para potenciar en los estudiantes el aprendizaje de las habilidades deportivas técnicas y tácticas. A este respecto cabe también decir que el auge y los logros del deporte centrado en la competición y en el rendimiento, profesional y no profesional, dieron lugar a que sus métodos de entrenamiento constituyeran la base de lo que se ha venido denominando “modelo técnico (o tradicional) de enseñanza deportiva”. Dicho modelo técnico, y los métodos a que ha dado lugar, tienen su base en lógicas racionalistas y tecnológicas, que han sido tal vez las que más fuerza han tenido en la orientación de la búsqueda del rendimiento deportivo, llegando su influencia a las escuelas y al resto de los espacios de iniciación y enseñanza deportiva. Tal modelo y métodos siguen manteniéndose vigentes aún dada su matriz de “recetario”, que facilita su aplicación y la obtención de ciertos resultados preestablecidos. En otras palabras, puede decirse que la enseñanza del deporte escolar ha tenido como referente un modelo técnico, y que ha estado históricamente vinculada al “método”, al desarrollo de la receta ideal, capaz de enseñar a todos los estudiantes un mismo objeto, de igual forma, plausible de ser reproducido en cualquiera sea el lugar en que la propia enseñanza se desarrolle.



La segunda etapa surge a partir de la búsqueda de una respuesta a los problemas que generaba el modelo técnico en el contexto escolar, apareciendo modelos alternativos que centraban su preocupación en la comprensión de los objetivos del juego y en el aprendizaje significativo de las tácticas que propiciaran su consecución, lo que trajo consigo una modificación de sus formas de enseñanza. Partiendo del enfoque original de Bunker y Thorpe (1982), cabe señalar que nuevos estudios aportaron alternativas a los problemas centrales del modelo comprensivo, contribuyendo a su desarrollo de forma por demás significativa, tanto teórica como práctica. Ejemplo de ello fueron los estudios de Díaz-del-Cueto, Hernández-Álvarez, y Castejón (2012), quienes avanzaron en analizar la relación de preguntas y respuestas entre docentes y estudiantes durante la enseñanza deportiva, o los indicados por Barba-Martín, Bores-García, Hortigüela-Alcalá y González-Calvo (2020), que actualizan y sintetizan las aportaciones anteriormente realizadas en la misma línea en 2006-2014, por Harvey y Jarrett (2014) y hasta allí por Oslin y Mtichell (2006), proponiéndose revisar la literatura científica publicada durante el período 2014-2019 sobre la implementación del TGfU en el contexto escolar, modelo de enseñanza deportiva centrado en propuestas ocupadas en resolver problemas de juego (Sánchez-Gómez, Devís-Devís y Navarro-Adelantado, 2014) Esta síntesis da muestra de nuevos estudios que profundizan por ejemplo, en la efectividad de TGfU en el desarrollo de conductas metacognitivas en estudiantes de primaria (Chatzipanteli, Digelidis, Karatzoglidis y Dean, 2014), o en el efecto de un

programa de enseñanza integral basado en preguntas para mejorar las decisiones de pases y lanzamientos en una unidad de baloncesto en Educación Física (Gil, del Villar Álvarez, Práxedes Pizarro y Moreno Domínguez, 2019); y de otros estudios también novedosos dedicados a evaluar el impacto de TGfU en la motivación y el rendimiento de los estudiantes en el deporte, y a contrastar las percepciones de los profesores de EF sobre la importancia de la metodología para la enseñanza del deporte (Hortigüela Alcalá y Hernando Garijo, 2017). Estos estudios arrojan resultados positivos sobre cómo el uso del modelo TGfU conduce a una mejora en algún aspecto específico del desempeño y comprensión del juego de los estudiantes o son más positivos para su desarrollo en Educación Física.

En este marco, el estudio se trazó como objetivo describir la situación de la enseñanza deportiva escolar llevada a cabo por los docentes de Educación Física que trabajaban en las escuelas públicas de Uruguay entre 2018 y 2020 en quinto y sexto año, en lo que se refiere las metodologías de enseñanza del deporte colectivo de balón. Analizamos tanto lo que creen que realizan, como lo que efectivamente llevan a cabo, cuestiones que permiten develar la finalidad -no siempre visible- de las prácticas. El análisis como veremos a continuación, fue realizado en capas cada vez más profundas, que partieron de las opiniones del profesorado del país y avanzaron luego a las opiniones, expresiones, justificaciones y prácticas docentes del colectivo docente del Departamento de Maldonado¹.

¹ Las opiniones y las prácticas profesionales de los docentes del Departamento de Maldonado fueron

objeto de estudio en capas. Se reanalizaron en el caso de los treinta y ocho docentes participantes del



Metodología

En consonancia con la naturaleza del objeto de estudio y de los objetivos, el planteamiento metodológico contó con la utilización de variados instrumentos y procedimientos de obtención de información, cuantitativos y cualitativos. Al momento de llevarse a cabo el trabajo de ingreso al campo correspondiente a la primera etapa de la investigación (2018) las escuelas públicas de Uruguay contaban con una plantilla de mil ciento cincuenta y un profesores y profesoras de Educación Física, de los cuales treinta y seis ocupaban el cargo de directores-coordinadores y seis se desempeñaban como inspectores de Educación Física, estos dos últimos cargos dedicados a la gestión escolar, sin docencia directa en la escuela. Los restantes mil ciento nueve profesores y profesoras se ocupaban de la docencia directa de la Educación Física en las escuelas públicas de Uruguay. Esta población conformó el colectivo al que se destinó el estudio. En primer lugar, se la invitó a completar un cuestionario (on-line), del que fueron recibidas cuatrocientas veintitrés respuestas, las que constituyeron en definitiva la muestra final del trabajo, a la que cabía atribuir un nivel de confianza del 95%, con un margen de error estadístico de 3,26%. Para este artículo se tomaron en cuenta las respuestas de los 396 docentes que dijeron conocer el PEIP en profundidad.

El cuestionario permitió una aproximación descriptiva y nacional del problema de estudio.

estudio las opiniones del cuestionario en particular. Luego, se trabajó sobre ellas con doce docentes, en dos grupos de discusión de seis integrantes cada uno. Finalmente se profundizó en el estudio con

La metodología se focalizó en una segunda etapa con la participación de profesores y profesoras de Educación Física del Departamento de Maldonado, el que obtuvo un 100% de las respuestas del profesorado al formulario aplicado y cuyos docentes se encontraban en todos los casos entre los 396 mencionados. De forma intencional, profundizamos el estudio cualitativo en esta localidad mediante los siguientes procedimientos en el orden en el que aparecen a continuación.

a) La observación no participante de cuatro unidades didácticas de enseñanza de cuatro modalidades distintas de deportes colectivos de balón (balonmano, fútbol, basquetbol y voleibol), en un total de 34 clases filmadas y analizadas. Para esta finalidad se confeccionó una ficha de observación de la práctica cuya estructura incluyó un encabezamiento con datos de identificación general, una estructura de organización de las actividades de enseñanza de la clase, que permitiera discriminar lo que el profesor o la profesora programaba y proponía para ser aprendido, en torno a algunas categorías teóricas que permitieran colocar cada elemento de los planteados al grupo, y cada forma planteada en un lugar específico y propio y un apartado de observaciones en el que se descarga todo aquello que, desde el punto de vista asumido para mirar la clase, no podía ubicarse en ningún otro lugar, pero parecía relevante respecto de la configuración didáctica.

cuatro docentes específicos con quienes se llevaron a cabo cuatro entrevistas en profundidad y se filmaron y analizaron treinta y cuatro clases del contenido deporte colectivo de balón.



b) La realización de cuatro entrevistas a cada uno de los docentes cuyas clases fueron observadas, cuyos guiones y planteamiento se llevaron a cabo, al igual que el cuestionario, en fases, y fue estructurada en partes: una presentación general, una abordaje de los temas centrales del estudio y un cierre en dónde se le plantea al entrevistado si quiere agregar o sugerir algo más respecto al tema, se le agradece su participación y se le invita a futuro a realizar otro tipo de instancias con otros colegas para profundizar en las temáticas y para compartir con el análisis, finalmente. Estas entrevistas fueron desgrabadas empleándose los siguientes códigos: entrevistado (E), hombre (H), mujer (M).

c) La realización de dos grupos de discusión con profesores y profesoras de la localidad, para las que se elaboró un guion orientador del debate sobre tres ejes concretos, que fueron anunciados a los integrantes de los grupos: ideas, creencias o representaciones sobre el deporte y la práctica deportiva que se realiza en la escuela; información sobre prácticas reales del proceso de enseñanza deportiva que se lleva a cabo en la escuela; conocimientos y opiniones sobre el significado y sentido del deporte, como contenido de enseñanza y aprendizaje, en el currículo oficial. También en este caso la desgrabación se codificó de la forma que sigue: grupo (G), 1 o 2 (G1 o G2), docente (D). A cada docente de cada grupo se le adjudicó un número (1 al 6); en el caso de ser mujer se le asigna la letra (M) y en el caso de ser hombre la (H). Corresponde aclarar que el tratamiento de la información de este procedimiento tuvo en cuenta el acumulado de respuestas y observaciones del resto de los procedimientos, lo que enriqueció la precisión del cuestionario y en consecuencia aportó datos di-

versos de mayor precisión al análisis. El procesamiento de los grupos tuvo en cuenta: lo común de las respuestas y las particularidades y discusiones que entablaban los integrantes en torno a los tópicos centrales a la estructura de la investigación: representaciones, concepto y concepción de deporte, perspectivas, sobre el tratamiento del tema género, conocimiento del programa escolar y sus enfoques, contenidos de enseñanza del deporte, formas de enseñanza, concepto de resolución de problemas, evaluación del deporte.

Vale decir, en definitiva, que el tratamiento de la información atendió por un lado a la especificidad de cada procedimiento, y por otro, a su acumulado. Esta labor dio la posibilidad, en consecuencia, de realizar el tratamiento espiralado de la diversidad de información recabada, aportando a la calidad de los resultados finales.

Resultados

Presentamos aquí los resultados más importantes respecto a las representaciones que se hacen los profesores y profesoras de Educación Física que trabaja en la escuela pública del país, sobre el planteamiento que orienta sus prácticas de enseñanza deportiva, tratando de precisar luego, cuál o cuáles son en la realidad dichos planteamientos.

La tabla 1 surgida del análisis del cuestionario aplicado a nivel nacional, recaba información sobre el orden en que el profesorado uruguayo señala llevar a cabo la enseñanza del deporte, delineando los modelos de enseñanza



deportiva más usuales en las prácticas docentes².

TABLA 1. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA ESCUELA URUGUAYA

Orden en el que se acostumbras enseñar los aspectos técnico-tácticos del deporte (N=396)	Total (%) Uruguay
Primero enseño las habilidades técnicas básicas del deporte en cuestión y poco a poco, según las van aprendiendo los alumnos y alumnas, voy planteando tareas tácticas sencillas para que vayan aprendiendo a aplicar las habilidades técnicas aprendidas, primero en situaciones simuladas de juego, y luego en situaciones sencillas de juego real (2x2, 3x3...).	53,0
Primero planteo situaciones sencillas de juego del deporte en cuestión (2x2, 3x3...); luego, según los alumnos y alumnas se van familiarizando con los objetivos y problemas motores del juego, voy tratando que vayan adquiriendo y refinando las habilidades técnicas básicas correspondientes.	25,2
No tengo un orden pre-establecido para la enseñanza de las habilidades técnicas básicas y de las conductas tácticas del deporte en cuestión; a lo largo del proceso de enseñanza deportiva voy planteando actividades de aprendizaje carácter técnico o táctico según lo considero necesario.	16,7
Primero enseño las habilidades técnicas básicas del deporte en cuestión, y solo cuando tienen un cierto dominio de las mismas introduzco situaciones reales de juego.	5,2

Fuente: Elaboración propia (2022).

De su lectura se desprende que los docentes uruguayos, según su propio punto de vista, enseñan el de

porte:

- principalmente a partir de la técnica, a la que van agregándole progresivamente elementos que lo complejizan, hasta llegar al deporte en cuestión; tal planteamiento describiría una perspectiva técnica de enseñanza del deporte que solo incluye el entorno del juego una vez que la técnica ha sido asimilada mecánicamente por los estudiantes, hasta un nivel de dominio básico, intentando mantener el control racional de todo el proceso (primer y cuarto supuestos de la tabla 1);

- en un segundo lugar, con bastante menos frecuencia, aparecerían modelos superadores de la anterior perspectiva, que indican partir del juego e incluirle las habilidades técnicas básicas según van siendo necesarias; cabe añadir, a este respecto, que este enfoque, en el caso de uno de los grupos de discusión y solo en él, fue barajado como una de las posibilidades didácticas;
- y, finalmente, a mayor distancia todavía, cabría situar lo que podríamos llamar situaciones de enseñanza deportiva abiertas, sin programación preestablecida, que surgen a partir de lo que sucede en clase, planteamiento que puede ser debido a una falta

² Este mismo análisis se particularizó para el Departamento de Maldonado, con resultados que, en este

caso no varían en ningún término los resultados, por lo que no se incluyen en este artículo.



de sistematización y planificación del proceso de enseñanza deportiva por considerarse innecesaria, o bien a la ausencia de un proyecto de enseñanza deportivo y a la presencia de otro de corte libre, recreativo.

El mismo análisis fue realizado para el profesorado de Maldonado, registrándose los mismos resultados. En este caso, el estudio de campo permitió profundizar el análisis surgido del cuestionario.

En ese Departamento fueron entrevistados los docentes de las cuatro unidades didácticas observadas. Tres de ellos dicen no tener un orden fijo para iniciar la enseñanza del deporte, aunque generalmente su trabajo suelen comenzar por la técnica, lo que se visualiza claramente en las cuatro observaciones de clase realizadas, y lo que respalda las opciones del cuestionario que son escogidas en primer y tercer lugar. A veces, plantean en las entrevistas, irían mezclando entre técnica y táctica, y luego gradualmente agregarían el juego. Las variaciones, señalan, tienen que ver con la experiencia y con el conocimiento del deporte que trae el grupo, lo que conocen a través de las valoraciones que se pudieron observar año a año en la evolución del aprendizaje del propio juego deportivo de los y las escolares. Uno de los docentes explica que combina y mezcla técnica y táctica, intentando que su enseñanza vaya asociada al juego, “la técnica a partir de los problemas tácticos sencillos, que va a salir al hacer el recorrido, en forma casi espontánea” (D1-M), refiriendo su justificación a lo que sería la forma más divertida de aprender el deporte, y no, necesariamente, a la forma más adecuada de enseñarlo en la escuela (UD4: Balonmano). Todo parece indicar que estaríamos frente a una insuficiente reflexión de los docentes sobre lo que

se hace, y también, probablemente, a una idea poco clara de lo que son los modelos de enseñanza deportiva.

Entre los docentes de los dos grupos de discusión surgen dos posturas claras: la mayoría rápidamente acuerda en que la forma en la que suelen enseñar el deporte debe partir de la técnica, única manera que permitiría o habilitaría al jugarlo y divertirse, confirmando lo revelado en las observaciones de clase. Así lo explica uno de los profesores

Yo voy particularmente a la técnica, lo que considero son las tres y cuatro técnicas básicas del deporte que estoy enseñado. Después hago algún intento de lo que es el deporte en general, y a partir de ahí alguna idea táctica que pueda surgir, que por lo general ellos la deducen, para luego realizar algún tipo de toma de decisiones 1vs 1, 2vs2, con alguna corrección sobre la marcación, que previamente se habló en algún pre deporte (G1-D2-H).

Otra parte de los docentes discute que esa sea “la forma adecuada”, planteando que se debería iniciar la enseñanza

priorizando el juego, el jugarlo; y a partir de allí introducir el resto de los contenidos, el reglamento, la técnica... Arranco con pelota y con los duelos para enseñarlos (...) Tengo un polideportivo que tiene marcadas las áreas, les muestro la tarea, y ahí empezamos a jugar; 1vs1, 2vs 1, 2vs 2, en situaciones de espacio más chico. Poco de cosa técnica. A partir de ahí introduzco reglamento y algún detalle técnico (G1-D6-M)

Cambiar de forma de enseñanza, plantean, es un problema de comodidad, o incluso



de inseguridad en el caso de que la nueva forma no se domine; para los profesores y profesoras el repetir lo que han realizado hasta el momento sigue siendo funcional a la enseñanza por lo que resolverían mantenerlo. Sin embargo y al respecto, la discusión del segundo grupo consideró otra determinante que si bien, aclaran, no define la forma de enseñanza del deporte en la escuela, la afecta sensiblemente: la infraestructura escolar. La mayoría de los docentes entienden que suele ser ésta una limitación,

si salgo del piso de adoquines de la escuela, creo que podría hacer cosas más lindas, habría más espacio para moverse [...] si voy a enseñar básquetbol, mínimamente, necesito un tablero con aros, [ríe] ¡y no lo tengo! Tengo un muro de 1.60 m

que si la pelota pica y se pasa para ahí arriba tengo que correr a la casa del vecino a que me la devuelva [...] No hay un arco! No tengo un arco, no hay un tablero... podría improvisar una red de vóley, pero pasa lo mismo, se llega a ir para allá arriba y... (G2-D6-H),

mientras que, por el contrario, algún profesor del grupo considera que este tipo de limitantes pueden despertar en el profesorado posibilidades creativas.

A partir de las observaciones no participantes se elabora la tabla 2, la que sintetiza el resultado del análisis clase a clase, que, en su totalidad y globalidad, representa el modelo de enseñanza deportiva empleado por cada uno de los docentes responsables de cada unidad didáctica analizada.



TABLA 2. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE ESCOLAR EN LA ESCUELA URUGUAYA

Orden en el que se enseñaron los contenidos referidos a los aspectos técnico-tácticos del deporte.	Unidades didácticas				TOTAL
	UD 1 Baloncesto	UD 2 Voleibol	UD 2 Fútbol	UD 4 Balonmano	
Primero enseño las habilidades técnicas básicas del deporte en cuestión y poco a poco, según las van aprendiendo los alumnos y alumnas, voy planteando tareas tácticas sencillas para que vayan aprendiendo a aplicar las habilidades técnicas aprendidas, primero en situaciones simuladas de juego, y luego en situaciones sencillas de juego real (2x2, 3x3...).	0	1	1	1	3
Primero planteo situaciones sencillas de juego del deporte en cuestión (2x2, 3x3...); luego, según los alumnos y alumnas se van familiarizando con los objetivos y problemas motores del juego, voy tratando que vayan adquiriendo y refinando las habilidades técnicas básicas correspondientes	0	0	0	0	0
No tengo un orden pre-establecido para la enseñanza de las habilidades técnicas básicas y de las conductas tácticas del deporte en cuestión; a lo largo del proceso de enseñanza deportiva voy planteando actividades de aprendizaje carácter técnico o táctico según lo considero necesario	0	0	0	0	0
Primero enseño las habilidades técnicas, básicas del deporte en cuestión, y solo cuando tienen un cierto dominio de las mismas introduzco situaciones reales de juego	1	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia (2022)

Para el caso de estos cuatro profesores y profesoras de Educación Física puede decirse que el modelo de enseñanza deportiva que proponen en sus prácticas es de carácter técnico, y que, de acuerdo también con una concepción técnica de la enseñanza de la Educación Física, se caracteriza por una división general de la clase en tres partes:

- En la primera se llevan a cabo actividades de activación cardiovascular (calentamiento);
- En la segunda se desarrollan propuestas técnicas a las que se le van añadiendo juegos motores o juegos aplicativos a las pro-

puestas tácticas -casi inexistentes-, y finalmente, ya arribando a las últimas clases y en tres de las cuatro unidades didáctica observadas, suelen incluirse partidos de la modalidad que se esté enseñando, pretendiendo recoger y aplicar en los partidos lo hasta allí enseñado previamente;

- En la parte de cierre de las clases aparecen ejercicios de flexibilidad articular y/o charlas en las que se recupera lo trabajado.

La figura 1, ya con mayor detalle, diagrama clase a clase, los cuatro recorridos predominantes de las secuencias didácticas, a partir de los cuales se ha obtenido la información presentada inicialmente.



FIGURA 1. SECUENCIAS DIDÁCTICAS

MODALIDAD DEPORTIVA	NÚMERO DE CLASES Y ACTIVIDADES POR UNIDAD DIDÁCTICA OBSERVADAS									
UD 1. Baloncesto	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6	clase 7	clase 8		
Actividades de apertura	Flexibilidad y activación									
Actividades de desarrollo	Técnicas				Técnicas (+) Juego motor		Táctica (+= Partido)		Táctica	
Actividades de cierre	Flexibilidad		Flexibilidad					Juego		
UD 2 Voleibol	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6	clase 7	clase 8	clase 9	clase 10
Actividades de apertura	Se presenta el tema. Ejercicios de movilidad articular.									Evaluación final
Actividades de desarrollo	Evaluación del conocimiento de los gestos técnicos	Técnicas (+) juego aplicativo			Se presenta y debate la táctica	Técnica (+) juego aplicativo (+) partido			Técnicas	
Actividades de cierre	Proyecto		Charla final que sintetiza lo realizado en cada clase. En ocasiones propone avances a llevar a cabo en la clase siguiente.					Partido		
UD 3 Fútbol	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6	clase 7	clase 8		
Actividades de apertura	Flexibilidad y activación									
Actividades de desarrollo	Técnicas					Técnica (+) juego aplicativo			Partido	
Actividades de cierre	Flexibilidad									
UD 4 Balonmano	clase 1	clase 2	clase 3	clase 4	clase 5	clase 6	clase 7	clase 8		
Actividades de apertura	Activación					Técnica				
Actividades de desarrollo	Técnica (+) juego aplicativo			Técnicas (+) Partidos		Táctica (+) Partido		Partidos		
Actividades de cierre	Charla Final que sintetiza lo realizado en cada clase (+) estiramiento									

Fuente: Elaboración propia (2022)

Podemos observar que las actividades técnicas aparecen con mayor frecuencia en las clases de enseñanza deportiva escolar en general y en cada una de las cuatro unidades didácticas analizadas. Asimismo, aunque con bastante menor presencia aparecen actividades vinculadas a la práctica del deporte en situaciones de juego, las que suelen ordenarse en secuencias bastante uniformes concentradas en el interés del aprendizaje de la técnica; el juego en ellas, se convierte en el medio ideal o natural para aplicarla y valorar en consecuencia su aprendizaje. En cualquier caso, el juego no es pensado como contenido a efectos de enseñar el deporte escolar.

Podríamos señalar entonces que del análisis de los resultados obtenidos mediante distintas fuentes se desprende la idea de que:

- la enseñanza del deporte en la escuela uruguaya, cuando contempla contenidos de carácter técnico-táctico, se estaría llevando a cabo, básicamente, desde modelos técnicos;
- el juego trata de utilizarse como un medio que permitiría el aprendizaje distendido de la técnica, que de otra forma se haría tedioso, forma que resultaría un tanto extraña de pensarse, puesto que la técnica requiere, para ser aprendida, de repeticiones mecánicas, progresiones y secuencias que



suponen, necesariamente su ejecución aislada del juego. Sospechamos (nuevamente) que el giro de la técnica al juego fue principalmente efecto de cierto miedo (mal entendido) a lo que puede llamarse “disciplinamiento del cuerpo” y con él, a la primacía de lo biomecánico y biomédico sobre la pedagógico, en desmedro de la creación del sujeto que posee sus propios gestos o posibilidades para dar respuestas motrices personales y creativas en el marco de una educación escolar que, en tanto que campo alejado del entrenamiento deportivo, podría habilitar a este tipo de espacios;

- en los casos en los que la técnica no se propone como la forma de enseñanza principal, el deporte parece contemplarse como un mero juego motor sin requerimientos de aprendizaje técnico-tácticos, es decir, en la enseñanza deportiva solo “se juega al deporte”, en otras palabras, el juego es, en sí mismo, la finalidad.

Hasta aquí estamos en condiciones de afirmar la presencia de cierto envejecimiento epistemológico (Chevallard, 1992), en relación con los modelos de enseñanza deportiva asumidos por la escuela uruguaya, basados en repeticiones mecánicas y prácticas aisladas del juego, y que presentarían limitaciones varias en el proceso de aprendizaje técnico-táctico, entre ellas, la no inclusión del factor incertidumbre, falta de

pensamientos abiertos, escasa capacidad de creación e imaginación (Devís Devís y Peiró-Velert, 1992), a lo que se sumaría la dependencia del profesor o la profesora para la toma de decisiones en el juego.

Por otra parte, y francamente en bastante menor medida —ya sea en los grupos de discusión o en la información obtenida del análisis de los cuestionarios—, se descubre la presencia de planteamientos didácticos alternativos al modelo técnico predominante, próximos, más bien, al modelo comprensivo, que se basan en la necesidad inicial del que aprende de resolver un problema de juego simplificado para, en una fase posterior, cuando fuese necesario, integrar la técnica que, probablemente significada en el aprendizaje, permitiría adquirirla con conocimiento de su sentido y funcionalidad, y luego incluso perfeccionarla. Esta opción de enseñanza deportiva, aunque, según se aprecia en los cuestionarios, parece asumida por aproximadamente la cuarta parte de los docentes no se rescató en ninguna de las entrevistas individuales y en ninguna de las observaciones de clase realizadas.

Esta misma realidad se verá además reflejada en las actividades que los profesores y profesoras del país indican realizar con mayor frecuencia para llevar a cabo sus enseñanzas del deporte escolar, las que encuentran un correlato similar entre el profesorado de Departamento de Maldonado.



TABLA 3. PORCENTAJES DE TIPOS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DEPORTIVA QUE SE DAN CON BASTANTE O MUCHA FRECUENCIA DURANTE LA ENSEÑANZA DE DEPORTES COLECTIVOS DE BALÓN A NIVEL NACIONAL Y DE LA LOCALIDAD DE MALDONADO

Tipos de actividades que se dan durante la enseñanza de un deporte colectivo de balón	(%) Docentes de Uruguay (N=396)	(%) Docentes del Dpto. de Maldonado (38)
Actividades en donde mis alumnos y alumnas realizan las tareas que les planteo, con las ayudas y orientaciones que les doy	88,8	95,0
Actividades de enseñanza recíproca, que requieren de la ayuda y colaboración entre sí del alumnado, normalmente por parejas o tríos	68,2	75,0
Actividades de resolución de problemas, en las que planteo un problema motor que el alumnado debe tratar de resolver	54,6	55,0
Actividades de teoría, donde explico contenidos teóricos, como las normas de juego, o los sistemas tácticos básicos	38,7	47,5
Actividades de análisis y debate en grupo, en donde planteo una cuestión y se estudia y discute colectivamente	31,1	36,8
Actividades de autoevaluación en donde el alumno o la alumna es el responsable de evaluar su propio aprendizaje	25,3	29,0
Actividades en las que requiero la colaboración de los alumnos y alumnas más competentes en el deporte que enseño	24,5	27,5
Actividades de coevaluación, en donde el alumnado se evalúa entre sí, por parejas o tríos	20,7	23,7
Actividades de realización de trabajos domiciliarios que tienen que entregarme en clases posteriores	8,1	12,5

(*) $p \leq 0,01$, (**) $p \leq 0,05$

Fuente: Elaboración propia (2022)

De acuerdo con los resultados obtenidos es posible interpretar que:

- El tipo de actividad predominante, con mucho, se basa la instrucción directa, lo que no sorprende de considerar la abultada presencia del modelo técnico que se ha encontrado en la enseñanza deportiva escolar uruguaya, modelo con el que se lleva de parabienes.
- Más de la mitad del profesorado dice usar también, frecuentemente, la enseñanza recíproca —dándose diferencias con significación estadística entre las profesoras más veteranas frente a los profesores más jóvenes— y la resolución de problemas, cosa que es de valorar por el aporte formativo que tales actividades llevan implícito, aunque es preocupante el elevado porcentaje de docentes que dicen utilizarlas poco o

nada, cuestión que ya había anunciada en las entrevistas. Esta situación puede deberse a la predominancia del modelo técnico sobre los otros posibles, lo que coloca la toma de decisiones, correcciones y aportes en las actividades de las clases bajo la dirección del docente, el que instruye para que el estudiante ejecute; pero también, o al mismo tiempo, dicha situación puede obedecer a la abultada cantidad de grupos que atiende semanalmente la mayor parte del profesorado uruguayo, lo que supone que sus condiciones de trabajo no faciliten la preparación, ejecución y valoración de propuestas didácticas de enseñanza deportiva distintas a las rutinarias, que suelen llevar más tiempo de preparación que las tradicionales.



- Menos de un tercio de los docentes encuestados afirma hacer frecuentemente tipos de actividades que, precisamente, tendrían una importante dimensión formativa, como es el caso de las actividades de análisis y debate, las de microenseñanza, y las de autoevaluación y coevaluación. Nuevamente pueden ser útiles los argumentos dados para el caso anterior. Primero, el asociado con la presencia de una Educación Física escolar como asignatura de segundo orden —epistémico—, sin valor certificativo de los aprendizajes en la escuela, constatable simplemente por ser un área de conocimiento excluida del boletín escolar de calificaciones. Segundo, y probablemente producto del legado tradicional de la evaluación, podría sumarse la confusión de la evaluación del aprendizaje en el sentido de entenderse como la instancia final de un proceso que solo tiene sentido para controlar resultados y a partir de allí, calificarlos; al no ser solicitada una nota de calificación de la Educación Física en la escuela se evitaría realizar un tipo de actividades que, en definitiva, suelen ser vistas como una inversión de tiempo que puede ser empleado en la enseñanza (Sarni, 2011; Pérez López, Cantera Rosso y Pereyra Azambuja, 2020). Finalmente, si el propósito mayoritario de la enseñanza del deporte escolar es el jugarlo, ese juego, en su extremo libre, inhibe el interés de cualquier tipo de conocimiento “deportivo” y, en consecuencia, el interés de llevar a cabo actividades de evaluación formativa y compartidas que den cuenta, por ejemplo, del estado de esos aprendizajes (López Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

- No se hacen trabajos por escrito, cosa que puede interpretarse como una carencia significativa, sobre todo para la adquisición y desarrollo de actitudes y valores. En este sentido, sospechamos, mucho tiene que ver con la cultura escolar uruguaya que suele (todavía) asociar la Educación Física a la actividad física, y en ese mismo escenario, desvincularla o desasociarla de actividades sedentarias como puede ser la realización de trabajos escolares, además, claro está, de lo que hasta aquí viene sugiriéndose en materia de propósitos, contenidos y prácticas de la enseñanza del deporte, que parece colocar en la técnica deportiva el nudo de las enseñanzas.

Es de notar que según señalan los y las docentes, entre el 30 y el 40% de las actividades que realizan respecto de la enseñanza del deporte, se encuentran vinculadas a trabajos de teoría y aquellas que involucran análisis, debate grupal para estudiar un conocimiento o una problemática particular.

Además, el 20 y 25% de las clases, se dedican a actividades de autoevaluación y coevaluación. En ambos casos, aun cuando la realidad de las clases no coincida con lo que dicen los docentes sobre el tipo de actividades que realizan, cabe pensar en que las actividades formativas del orden del saber/conocimiento de deporte, ocupan hoy un lugar importante en la Educación Física del país, superador de movimientos tradicionales centrados en la ejercitación del físico, objetivos consolidados en la época vareliana y discutidos fuertemente como los objetivos de la Educación Física para la escuela contemporánea. Esta nueva Educación Física, encuentra su génesis entre la última década del siglo XX y se ha venido consolidando



en el XXI, aún con desdenes propios de una disciplina joven frente a las otras, y más joven aún en su calidad de asignatura escolar obligatoria en Uruguay. Esta mutación es propia de otra, la académica, que encuentra en sus representantes más activos a los profesores y profesoras menos antiguos y probablemente, con mayor formación académica.

Las actividades en las que se requiere de la colaboración de estudiantes más competentes, según indica el profesorado, ocupan un cuarto de tiempo de clases; en ellas, sobre todo, suponemos, alumnos y alumnas diestros demostrarían ciertos gestos técnicos que los docentes no pueden ejecutar.

Este tipo de actividades parecen sensatas: por un lado, para resaltar imágenes de gestos técnicos específicos para aquellos estudiantes que sobre ellos no tienen referencia alguna, y, por otro, porque muy probablemente los que enseñan no manejan todos los gestos de todos los deportes a enseñar, lo que es de gran ayuda para el que enseña; es de destacar que este tipo de colaboraciones —bien trabajadas— suelen venir muy bien para las clases, no solo por sus efectos sobre los aprendizajes técnicos sino por el valor añadido que poseen derivado de la enseñanza entre iguales.

Finalmente, puede decirse que los trabajos domiciliarios son utilizados poco o nada por los docentes en los procesos de enseñanza deportiva, lo que parece resultar coherente con la visión que, en general, parecen tener los profesores y profesoras sobre la finalidad de la enseñanza deportiva y con el formato de sus prácticas docentes que hasta aquí se ha relevado, en

las que se privilegia la enseñanza y el aprendizaje de las técnicas básicas para permitir jugar el deporte, cuestiones ambas que no parece requerir de estudio extra, o como decimos en el país, no demanda deberes.

En las entrevistas, como en el caso del cuestionario, se expresa que las actividades de enseñanza deportiva se plantean casi siempre bajo la forma de instrucción directa, en donde la toma de decisiones es realizada por el profesor o la profesora. En este mismo sentido y ratificando lo que sospechábamos en el cuestionario, las actividades escritas son las menos empleadas; suelen ubicarse o al final de la clase para pensar lo realizado —lo que hemos visto claramente en las secuencias UD 4 y UD 2 analizadas—, en días de lluvia en donde el patio no puede ser utilizado, o en instancias puntuales, por ejemplo, para presentar la táctica de forma simplificada sea en el salón o en el patio:

Si es un día de lluvia lo hago arriba (en el salón) sino lo hago abajo (en el gimnasio) para llevarlo a la práctica, y después trato que ejecuten, que vivencien un poquito esa práctica que les estoy proponiendo, y después les dejo libre, o sea, les propongo que ellos establezcan una práctica a elección. Y después que terminan hago una puesta en común de las ventajas y las desventajas que tuvimos, qué cosas se vieron, cuáles nos fueron útiles y por qué no. Entonces ahí se arma una batahola divina. (E1-H)

Los docentes entrevistados expresan, además, estar ensayando actividades de co-evaluación que incluyen la elaboración de rúbricas, las que a veces son construidas en conjunto por



docentes y estudiantes previamente a ser aplicadas, y suelen acompañar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Los docentes de los grupos de discusión, por su parte, explican que las actividades co-evaluativas son poco realizadas porque el estudiantado no las emplea correctamente; según expresan, es difícil que un estudiante le diga a otro que incurrió en un error y en cómo mejorarlo. En uno de los grupos se recoge el siguiente diálogo ilustrativo:

[...] Alguna vez hice una coevaluación entre ellos de ejecución y técnica, pero no me dio resultado. A ellos les cuesta verse como ejecutan, no pueden evaluarse...

— Si no les gusta, no quieren evaluarse entre ellos

— No! ¡Ellos se evalúan sí, pero se ponen todo excelente!, excelente! ... todo era perfecto, excelente... nada para mejorar.

— Hacen eso sí! [...] (G2-D5-M)

Ello parece ser aún más difícil en la medida en que no son actividades que ocupen tiempo de enseñanza por parte del profesorado en sus clases (tabla 3). Posiblemente, uno de los factores que puedan explicar la baja utilización de actividades de coevaluación tenga que ver con la idea que los profesores y profesoras tienen sobre el planteamiento y finalidad de este tipo de actividades. Según se deduce de los comentarios realizados, la concepción que tienen los docentes que han participado en ellos sobre las características y finalidad de las actividades de coevaluación, se basa en la idea de que cuando un alumno o alumna evalúa a otro alumno o alumna, asume un rol docente que debe conducir al alumno evaluado a una mejora efectiva

del aprendizaje, lo que requeriría una cualificación que los alumnos y alumnas no poseen, y lo que justificaría que las actividades de coevaluación, así entendidas, no sean asumidas por el profesorado. Ello, de ser así, sería ciertamente preocupante, pues las actividades de coevaluación son actividades con un elevado potencial formativo que el profesor o profesora se plantea como relevante a incluir en sus clases; estas actividades implican la prestación y/o elaboración de mecanismos de evaluación del aprendizaje entre pares. Y lo que no parece haberse tenido en cuenta en los grupos de discusión es que, de estos mecanismos, lo importante es el proceso, es decir, la implicación del alumnado en la tarea, la responsabilidad que asume, la observación y análisis de lo que hacen los compañeros, las representaciones mentales que se hace sobre el objeto de la evaluación. No importa tanto si se equivocan en sus apreciaciones evaluativas, entre otras cosas porque el profesor o profesora debe estar atenta y supervisar las actividades de coevaluación, y, por supuesto, intervenir cuando ve que el alumnado está cometiendo errores, que en este caso son parte necesaria en el aprendizaje. En otras palabras, las actividades de evaluación no sustituyen la evaluación del profesorado del aprendizaje del estudiantado.

Estos mismos grupos de discusión, particularmente consultados sobre las actividades de resolución de problemas, que parecen ser utilizadas por más de la mitad del profesorado encuestado, manifiestan que, si bien son utilizadas, rara vez son planeadas, y que, al igual que sucede en el caso del trabajo de las actitudes, su planteamiento surge durante las clases, si es que surge. Además, varios profesores tampoco manejarían correctamente el concepto de “resolución de problemas”, confundiéndolo con la



solicitud de tareas de movimiento en las que el estudiantado decide sobre uno u otro lanzamiento, o sobre qué lugar quiere ocupar en cancha.

A veces le doy opciones para que lance de distintas formas, para que el niño elija la que le queda más cómoda por ejemplo para lanzar, con qué manos sí. El tema de posición de cancha... Y el tema de posición de cancha, yo que sé... a veces paraliza el partido o lo que estamos jugando en la mitad, y digo:

— Bueno, ahora nos miramos ¿en dónde se ubicarían Uds.?

— Con los colores!

— Bueno, ¿hay muchos colores acá? ¿Qué pasa ahí? (G2-D3-M).

Finalmente, del análisis de la observación de las clases de las cuatro unidades didácticas (tabla 4) se pone de manifiesto que los tipos de actividades que dicen utilizar los docentes entrevistados y los que han participado en los grupos de discusión se ordenan de manera similar a lo que se desprende de la realidad observada, aunque con porcentajes distintos. Sin embargo, en todos los casos, esa realidad observada es muy distinta a la que se desprende de los resultados del cuestionario: (a) las actividades de instrucción directa dominan las propuestas de clases; (a) las actividades de resolución de problemas, enseñanza recíproca y actividades teóricas, no solo se observan poco, sino que en algunos casos son inexistentes, a diferencia del resultado del cuestionario y (c) la presencia del resto de las actividades formativas es prácticamente nula.

TABLA 4. TIPOS DE ACTIVIDADES OBSERVADAS EN LAS CLASES DURANTE EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Tipo de actividades que se dan durante la enseñanza de un deporte colectivo de balón	Unidades didácticas				TOTAL %
	UD 1 Baloncesto %	UD 2 Voleibol %	UD 3 Fútbol %	UD 4 Balonmano %	
Actividades en donde mis alumnos y alumnas realizan las tareas que les planteo, con las ayudas y orientaciones que les doy.	60,0	45,0	69,0	60,4	56,7
Actividades de resolución de problemas, en las que planteo un problema motor que el alumnado debe tratar de resolver	22,0	16,7	20,7	20,8	19,8
Actividades de teoría, donde explico contenidos teóricos, como las normas de juego, o los sistemas tácticos básicos	6,0	20,0	6,9	16,7	13,4
Actividades de enseñanza recíproca, que requieren de la ayuda y colaboración entre sí del alumnado, normalmente por parejas o tríos	12,0	0,0	0,0	2,1	3,7
Actividades de análisis y debate en grupo, en donde planteo una cuestión y se estudia y discute colectivamente	0,0	8,3	3,4	0,0	3,2
Actividades de autoevaluación en donde el alumno o la alumna es el responsable de evaluar su propio aprendizaje	0,0	8,3	0,0	0,0	2,7
Actividades de coevaluación, en donde el alumnado se evalúa entre sí, por parejas o tríos	0,0	1,7	0,0	0,0	0,5
Actividades en las que requiero la colaboración de los alumnos y alumnas más competentes en el deporte que enseño	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Actividades de realización de trabajos domiciliarios que tienen que entregarme en clases posteriores	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia (2022)



Puede decirse, por tanto, que la comparación de los resultados obtenidos mediante las fuentes de información utilizadas pone de manifiesto que la realidad que cabe representar a partir de la información obtenida mediante el cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión, es muy diferente a la realidad observada directamente, lo que nos sitúa de nuevo en la posibilidad, ya referida, de que el profesorado posea una idea distorsionada con respecto a lo que cree hacer en su propia práctica docente y lo que realmente hace en ella.

Más allá de las discrepancias encontradas en la información procedente de distintas fuentes, puede decirse que la enseñanza deportiva escolar uruguaya parece metodológicamente anclada en un tiempo pasado, no goza de variedad didáctica y tiene escasa presencia el aspecto formativo (educativo). No recupera al sujeto aprendiz como co-partícipe de su proceso de aprendizaje, y actúa, a juzgar por lo que realiza en las clases, como un ejecutor de propuestas tradicionales, actualmente discutidas. La metodología de enseñanza dibuja, además, una Educación Física encerrada en la clase y aislada de la escuela, del barrio, del mundo y de los problemas del deporte, lo que no hace más que privilegiar su perpetuidad como asignatura de bajo estatus (socialización) y, con ello, mantener sin tensión la discusión del deporte como capital (como negocio) y como producto cultural. En este marco la enseñanza deportiva uruguaya acaba siendo muy técnica para ser recreativa, y muy recreativa para valorarse como una enseñanza conducente a una educación deportiva.

Conclusiones

Hasta aquí hemos avanzado en el análisis y la discusión, por un lado, de las representaciones que se hacen los profesores y profesoras de Educación Física uruguayos con respecto al para qué, al qué, y al cómo de la enseñanza deportiva escolar, y, por otro, de lo encontrado en la realidad de las prácticas de enseñanza deportiva que han sido observadas, triangulando los resultados obtenidos a partir de las diversas fuentes de obtención de información que fueron construidas y aplicadas para el estudio.

En líneas generales todo parece indicar que las primeras, las representaciones, no siempre se corresponden con el trabajo pedagógico y didáctico que se pone en marcha en la práctica docente escolar, distorsión ésta que en varias ocasiones no parece ser percatada por el profesorado. Estaríamos en condiciones de establecer, en términos generales, que estamos ante un profesorado que, si bien parece asumir y anunciar intencionalidades formativas en los propósitos, contenidos y actividades de su enseñanza deportiva, sus prácticas docentes parecen basarse principalmente en modelos técnicos de enseñanza. Sus clases se centran casi exclusivamente en la realización de aprendizajes técnico-tácticos —mucho más de carácter técnico que táctico— que son los que permitirán al alumnado disfrutar practicando deportes y contemplando, como espectadores, la competición deportiva. Sin embargo, la pobreza del modelo técnico en el que se basa la enseñanza limita considerablemente el desarrollo de aspectos fundamentales para la diversión, la participación y la mejora en el juego deportivo como son el pensamiento táctico y la inteligencia motriz, enfoque lúdico anunciado como aquel pretendido para su enseñanza en el PEIP



(Sarni y Corbo 2021) que no se estaría respetando para el caso, y pensamiento táctico que se desatiende, desconsiderándose entre otros asuntos los aportes del modelo TGfU y sus alternativas metodológicas (Sánchez-Gómez et al., 2014). A su vez, reduce mucho la capacidad de participación y disfrute del alumnado como espectador formado ante la contemplación de esas prácticas deportivas que, al momento de aprenderse, resultaron menguadas, y, con ello,

su capacidad de valorar y de recrearse con el espectáculo deportivo. En definitiva, reduce notablemente las posibilidades educativas de dicha enseñanza deportiva. En este sentido, podríamos anticipar que tanto los propósitos de las prácticas docentes, como los contenidos de enseñanza deportiva, la organización y desarrollo de las clases, requerirían, a futuro, ser revisadas por el cuerpo docente.



Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. (2013). Programa de Educación Inicial y Primaria 2008. Montevideo: ANEP
- Barba-Martín, R., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D. y González-Calvo. (2020). La aplicación de los juegos didácticos para la comprensión en Educación Física. Revisión sistemática de los últimos seis años. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 16. doi: [10.3390/ijerph17093330](https://doi.org/10.3390/ijerph17093330)
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, (18), 5-8.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N. K. y Dean, R. (2016). A tactical-game approach and enhancement of metacognitive behaviour in elementary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 169-184. doi: [10.1080/17408989.2014.931366](https://doi.org/10.1080/17408989.2014.931366)
- Chevallard, I. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Devís Devís, J. y Peiró-Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz-del-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., y Castejón, F. J. (2012). La estrategia pregunta-respuesta como cambio clave de la enseñanza integral del deporte en Educación Física: Estudios de caso. *Cultura y Educación*, 24(3), 273-288. doi: [10.1174/113564012802845677](https://doi.org/10.1174/113564012802845677)
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Gil, V., del Villar-Álvarez, F., Práxedes-Pizarro, A. y Moreno-Domínguez, A. (2019). El cuestionamiento como herramienta fundamental para el desarrollo de la toma de decisiones de los alumnos en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 25, Artículo e25028 doi: [10.22456/1982-8918.86547](https://doi.org/10.22456/1982-8918.86547)
- Harvey, S. y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. doi: [10.1080/17408989.2012.754005](https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005)
- Hortigüela Alcalá, D. y Hernando Garijo, A. (2017). Teaching Games for Understanding: A Comprehensive Approach to Promote Student's Motivation in Physical Education. *Journal of human kinetics*, 59(1) 17-27. doi: [10.1515/hukin-2017-0144](https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0144)
- López Pastor, V. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. España: Universidad de León. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10612/5999>
- Oslin, J. y Mitchell, S. (2006). Enfoques centrados en el juego para la enseñanza de la



- educación física. En D. Kirk, D. MacDonal y M. O'Sullivan, *Manual de Educación Física*. (pp. 627–651). Londres: Sabinio.
- Pérez López, D. D., Cantera Rosso, L. y Pezreya Azambuja, G. A. (2020). La evaluación formativa: aportes para pensar la universidad latinoamericana desde un caso uruguayo. *Educación Física Y Deporte*, 39(1). doi: [10.17533/udea.efyd.v39n1a08](https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a08)
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J. y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo TGfU en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 3(16), 197-2013. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908241>
- Sarni, M. (2011). *La evaluación en Educación Física Escolar. Para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones*. Londres : EAE.
- Sarni, M. y Corbo, J. L. (2021). El sentido del contenido deporte en el programa de Educación Primaria (Uruguay). *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 1(14). DOI: [10.28997/ruefd.v14i1.5](https://doi.org/10.28997/ruefd.v14i1.5)
- Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, (supl.2), 6-12. doi: [10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637](https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637)
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En J. L. Hernández (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-196). Madrid: Biblioteca Nueva.