

LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES ACUÁTICAS ESCOLARES Y SUS SUPUESTOS TEÓRICOS SUBYACENTES

INÉS CHIRIGLIANO

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

Contacto: ineschiri@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2366-7812](https://orcid.org/0000-0003-2366-7812)

Recibido: 10/05/2021

Aprobado: 29/08/2021

DOI: 10.28997/ruefd.v14i2.1

Resumen El presente estudio tuvo como objetivo conocer las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas, utilizadas por el profesorado de educación física en la zona este de la escuela primaria de Montevideo Uruguay. Para el mismo se utilizó una metodología cualitativa y exploratoria a través de: (a) la observación no participante y (b) la entrevista en profundidad. Como principales resultados se observó la falta de fundamentación teórica por parte del profesorado para poder establecer las formas metodológicas empleadas para la enseñanza de las actividades acuáticas y/o la natación.
Palabras clave: Actividades acuáticas; Natación; Enseñanza; Método; Construcción metodológica.

THE TEACHING OF AQUATIC ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOLS AND THEIR UNDERLYING THEORETICAL ASSUMPTIONS

Abstract The objective of this study was to know the teaching methodologies of aquatic activities, used by physical education teachers in the eastern area of the primary school in Montevideo Uruguay. A qualitative and exploratory methodology was used through: (a) non-participant observation and (b) in-depth interview. As main results, a lack of theoretical foundation was observed from the teachers to be able to explain the methodological forms used to teach water activities and or swimming.
Keywords: Water activities; Swimming; Teaching; Method; Methodological construction.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio profundizó en el conocimiento sobre las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas que se vienen empleando por los profesores y profesoras de educación física que las proponen en educación primaria. Esta preocupación cobra particular valor desde su incorporación al currículum escolar en el año 2008, en este caso concreto, integradas al área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2008).

A lo largo de la historia, la enseñanza de las actividades acuáticas en nuestro país ha transitado diversas metodologías, cuestión que en varios casos fue y suele ser explicada de forma restringida, en función principalmente de los contextos físicos donde se desarrollan y en ellos atendiendo a cuestiones vinculadas con la cantidad de alumnos y docentes, materiales disponibles e infraestructura (Chirigliano, 2019). En nuestra opinión y sin excluirlos, el estudio de lo metodológico abarca otras dimensiones que deben ser con-



sideradas, que le dan sentido y forma, recuperando el lugar del sujeto y del conocimiento que a través de esas formas ha de ser transpuesto.

Edelstein (1996), presenta una nueva conceptualización en la cual supone -y nos invita- a iniciar un análisis crítico que permita conocer y comprender con mayor profundidad la temática, considerando para su estudio una diversidad de dimensiones. La autora plantea la importancia de considerar más que “al método” o a “un método”, una construcción metodológica, es decir “un tipo particular de elaboración del docente, de carácter por ello singular, generada en base a la relación entre objetos y sujetos particulares, anclada en un contexto de sentido o de actuación, y entramados específicos que justifican las acciones” (Edelstein, 1996, p.5).

El objetivo del estudio consistió en conocer las metodologías que propone el profesorado de educación física en las escuelas públicas de Montevideo para la enseñanza de las actividades acuáticas, procurando comprender sus justificaciones en relación con tres dimensiones de análisis: el contenido, las ideas del docente y el contexto en el cual éstas se inscriben.

Nos centraremos en este artículo en la relación que se establece entre las ideas del docente y el método utilizado. A partir de esta, se asume para el estudio que la construcción metodológica variará según el sentido que le imprima el profesorado. La inquietud fue averiguar si aquellos supuestos del profesorado respecto a qué entiende por enseñar un contenido, impactan en la forma en la cual éste es enseñado, lo que en la práctica daría forma a la metodología, la que se adaptaría a su vez, a sus ideas sobre la mejor forma de enseñar tal contenido.

En lo que respecta específicamente a la dimensión que aborda el método en relación al sujeto que enseña, destacamos como antecedente, el estudio de Peri (2014) sobre “Los Modelos Didácticos en la Educación Física en Uruguay”, en

el cual afirma que la forma en que el docente concibe el saber a enseñar, afecta a la enseñanza del conocimiento escolar, contribuyendo a sus propuestas sobre planificación, evaluación así como las metodologías que lleva a cabo.

Por su parte Sarni, Pastorino, y Oroño (2016), destacan el sentido político de la enseñanza, resaltando que los programas de formación y perfeccionamiento docente, habrán de profundizar y enriquecer el debate así como la construcción del conocimiento teórico, fortaleciendo las definiciones sobre el qué, el cómo y el para qué se enseña.

LA ENSEÑANZA Y EL MÉTODO

Abordaremos primero el tema de la enseñanza para luego profundizar en diferentes nociones de “método”, “metodología”, y “construcción metodológica”, intentando establecer primero sus diferencias y luego, sus relaciones con la enseñanza.

ENSEÑANZA

Podemos decir que para que haya enseñanza debe haber al menos dos personas, una que posee cierto conocimiento y otra que no lo posee. En este sentido, Fenstermacher y Soltis (1998), presenta una definición genérica en donde define la enseñanza como una actividad realizada en torno al conocimiento, por al menos dos personas que se vinculan a él asimétricamente.

Hay una persona P, que posee cierto contenido C, y trata de transmitirlo e impartirlo a una persona R, que inicialmente carece de C, de modo que P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C. (Fenstermacher y Soltis 1998, p. 151)

La intención de quien lo tiene es acercarlo, compartirlo, a quien no lo posee, y de ahí se asume el compromiso.



Chevallard y Gilman (1991) proponen el concepto de transposición didáctica el cual analiza el proceso que lleva a un objeto de saber designado para ser enseñado, a transformarse en un objeto de enseñanza. Sugieren modelar este proceso: el docente, en la tarea de acercar el conocimiento a sus alumnos y alumnas, le realiza algunas modificaciones para que éstos puedan acceder a ese saber. Estos cambios (transposiciones) deberán ser vigilados por el que enseña a fin de no desvirtuar el objeto de enseñanza, pues la sucesión de transformaciones, corre el riesgo de enseñar algo distinto al saber que originalmente se pretendió enseñar.

Además, los autores afirman que el saber no es propiedad exclusiva del docente, el aprendiz posee también ciertos saberes previos al proceso que se produce en el marco del sistema didáctico. En este sentido ambos procesos de enseñanza y de aprendizaje mantienen una relación ontológica, en la situación intencional de enseñanza: el primero existe porque existe el segundo, aunque no garantiza que, por su sola existencia, el segundo lo logre. Según Wittrock (1989) “no tiene más sentido pretender que se aprenda para que se pueda hablar de enseñanza, que pretender que se gane para que se pueda hablar de carrera, o que se encuentre algo para que se pueda hablar de búsqueda” (p. 152).

En este sentido y pensando en el proyecto de enseñanza de la educación física de la escuela, y en nuestro caso en particular de las actividades acuáticas, poder visualizar como docentes, que aquel recorte de contenidos definidos como contenidos de enseñanza, habrán de ser: (a) distintos a aquellos producidos originalmente en el campo académico y (b) moralmente justificados. Ya que como mencionan Sarni y Noble (2018), la educación física escolar es notoriamente diferente a la generada fuera de este ámbito, debido a que “lo que sucede y construye la cultura escolar, no es lo que sucede y construye la cultura académica. (p.2)

EL MÉTODO

Abordaremos la etimología de la palabra Método, ingresando a partir de allí en las variedades y distinciones que sobre él se han venido cursando a lo largo de la historia reciente. La polisemia de la palabra método ha influido también en los modos de guiar el aprendizaje. En cuanto a esos modos trabajaremos la clasificación presentada por Mosston y que fue modificada por Delgado (tal como se cita en: Hernández Nieto, 2009) para la educación física, afinando las ideas del método como (1) técnica de enseñanza, (2) estrategia de enseñanza y (3) estilo de enseñanza.

Sobre la etimología del método

En cuanto a la definición genérica de método según la Real Academia Española (2019) podemos decir que proviene de dos palabras griegas: meta = más allá y hodos = camino. Un camino a seguir para realizar alguna cosa; genéricamente, un camino para llegar a un lugar determinado.

En este sentido según señala Díaz Barriga (1985), durante mucho tiempo, se sostuvo la universalidad del método, entendiéndolo básicamente como una secuencia de pasos rígidos, secuenciados, reglas fijas, sumatoria de reglas para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto, el mito del orden natural, orden único para enseñar y aprender, relacionado con una particular concepción de ciencia positiva. De ahí proviene una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción técnica que define pasos lineados rígidamente. El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento del que trabaja, y del cual es mediador central de los procesos de apropiación por parte del alumno, afirma el autor. Por lo tanto, podemos decir que no existe alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y



desde una posición interrogativa ante él, podremos tratar la metodología y superar la visión instrumentalista del método.

Ahora bien, de imaginar un único camino para enseñar, un solo recorrido para llegar, estamos dando por hecho que existe un método ideal, y que entonces ese método asegurará que el otro aprenda.

Sarni y Noble (2018) afirman que

de considerar la existencia de un único orden natural y por tanto de una única forma o camino para alcanzar el aprendizaje esperado, sería negar en ese mismo acto, al conjunto de relaciones heterogéneas que inciden en los procesos de construcción del conocimiento. (p.1)

Atendiendo a la clasificación presentada por Delgado (tal como se cita en: Hernández Nieto, 2009) en lo que refiere al método como técnica de enseñanza, considera que “es la actuación del profesor en la clase, que le hace aplicar una técnica didáctica en función de una serie de variables como los objetivos, las tareas motrices o las características de los alumnos” (p.1). En cuanto al método como estrategia en la práctica se refiere a método como una estrategia metodológica o pedagógica, un procedimiento de enseñanza, recursos de enseñanza, etc. El autor lo define como la forma de presentar la actividad, concibiendo la estrategia en la práctica de manera global, analítica o mixta. Por último el estilo de enseñanza, lo define como una forma que permite establecer pasos operativos para responder a las preguntas precedentes. Mosston (tal como se cita en: Hernández Nieto, 2009) afirma que “los estilos de enseñanza muestran cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de toma de decisiones” (p.1)

Estos estilos, ya están implícitos en la labor de muchas de las experiencias de los maestros. Pero en lugar de describirlos al azar, nos propo-

nemos mostrar cómo se los puede usar, deliberadamente; para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso. (Mosston y Ashworth, 1993, p.21)

Para su clasificación se han utilizado diferentes criterios, entre ellos, la mayor o menor autonomía del alumno frente a la toma de decisiones sobre el contenido, la organización de la clase, la técnica de motivación, el objetivo que se pretende alcanzar en la enseñanza, el empleo de los recursos didácticos de la clase, etc.

TABLA 1. ENUMERACIÓN DE LOS ESTILOS ORIGINADOS POR MOSSTON (1982), Y LAS REFORMAS INTRODUCIDAS POR EL MISMO AUTOR Y ASHWORTH (1993)

Mosston (1982)	Mosston y Ashworth (1993)
Enseñanza en el comando	Mando directo
Enseñanza basada en la tarea	Enseñanza basada en la tarea
Enseñanza recíproca: uso del compañero	Enseñanza recíproca
Constitución de grupos pequeños	Autoevaluación
Programa individual	Inclusión
Descubrimiento guiado	Descubrimiento
Resolución de problemas	Descubrimiento guiado
Paso siguiente: creatividad	Resolución de problemas
	Programa individualizado. Diseño del alumno
	Estilo para alumnos iniciados
	Estilo de autoenseñanza

Fuente: Chirigiano (2019) p. 20

Creemos que el estilo de enseñanza que el docente escoge, no debería ser una receta, sino por el contrario, debería valorarse como una invitación a la reflexión, generando de esta forma un compromiso docente para mejorar la acción educativa. Veremos lo que sucede en la realidad uruguaya en relación al método en el apartado de resultados de este artículo.

La construcción metodológica

Edelstein plantea la necesidad de considerar más que un método, una construcción metodológica.

Implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir a los fines de la enseñanza. Propuesta que deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de las mismas por los sujetos y las situaciones y



contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Construcción que es relativa, de carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares. (1996, p. 474)

Definir lo metodológico, afirma la autora, implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. Es a ello que hay que responder en primera instancia; penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular, a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende.

Construcción de carácter singular, que se genera en relación a un objeto de estudio también particular, con sujetos únicos y en el marco de situaciones o ámbitos exclusivos (con sus características que los identifican como tales).

Sarni y Noble (2018) destacan cuatro razones que justificarían llevar a cabo procesos de reflexión sobre la construcción metodológica:

1. Reconocerse como sujetos que asumen la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica sujeta a fines de enseñanza
2. Reconocer que su metodología se relaciona con objetos y sujetos particulares en el marco de situaciones y ámbitos también particulares
3. Reconocer que la forma en la cual se enseña, se construye en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural.
4. Asumir que la construcción metodológica proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente, fruto del complejo entramado de su propia trayectoria como sujeto.

En este sentido, también crece la preocupación por el método, teniendo en cuenta que en la actualidad nos encontramos con multiplicidad

de saberes, de métodos y estrategias. Esta preocupación se encuentra hoy en el escenario de la didáctica, expresa Davini (2008), por lo cual, no solo basta con un contenido específico para enseñar, sino también poder contar con una caja de herramientas para saber cómo se hace.

METODOLOGÍA

El estudio que presentamos se ubica en un paradigma interpretativo y utilizará una metodología de carácter cualitativo la cual, según Taylor y Bodgan (1986), se refiere a “cómo recoger datos descriptivos, es decir las palabras y conductas de las personas sometidas a la realidad” (p.16). El enfoque cualitativo se selecciona con el objetivo de comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados.

Para la realización de la investigación se utilizó la observación no participante y las entrevistas en profundidad, como procedimientos para la obtención de información:

1. La observación no participante. Se aplicó en tres clases concretas de cada docente, en un intento de completar un registro que nos sirvió para retomar la entrevista en profundidad. Se tomó nota acerca de las tres dimensiones que abarcó este estudio, para un posterior análisis: (a) las actividades que plantea el docente para ser ejercitadas por niñas y niños, (b) las consignas del docente, y (c) los recursos materiales y humanos que utilizó el docente en sus clases.
2. Las entrevistas en profundidad, fueron semi estructuradas y se realizaron mediante encuentros cara a cara que permitieron recabar las opiniones de los profesores y profesoras a partir de sus prácticas de enseñanza cotidianas. Constaron de una guía de preguntas, cuyas respuestas fueron grabadas con previa autorización del entrevistado.



El análisis integral y holístico de los datos e informaciones recogidas mediante los instrumentos y procedimientos utilizados, permitió dar respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación. Para el estudio fueron considerados como unidades de análisis, aquellos docentes de educación física trabajadores del Consejo de Educación Primaria del departamento de Montevideo, Zona Este, que incluyeran a las actividades acuáticas como uno de los contenidos de su proyecto de enseñanza escolar. Para su selección se tomó en cuenta: (a) su carácter de efectivo, (b) trabajar dentro del departamento de Montevideo en la zona este y (c) una continuidad en la enseñanza de estas actividades de (al menos) dos años consecutivos. En total fueron 4 docentes que cumplieron con los aspectos solicitados de la muestra del estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

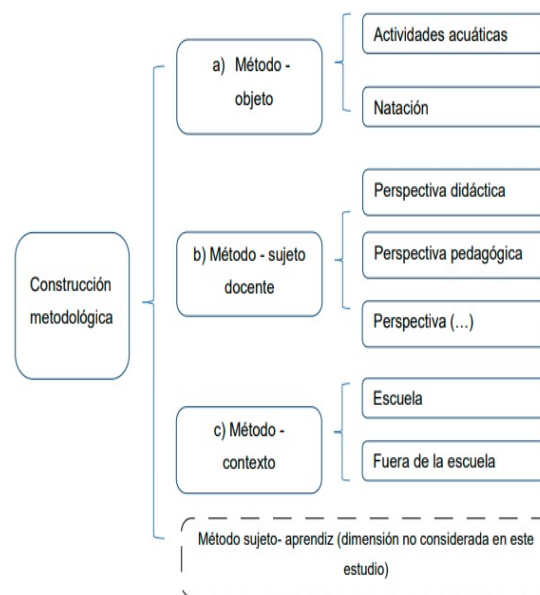
A partir de las consideraciones realizadas y a fin de darle tratamiento a la información surgida del estudio, abordaremos una de las categorías construidas, la cual se ocupó de profundizar en las *dimensiones constitutivas del método*, haciendo énfasis en las justificaciones que sobre ellas propone el profesorado en relación con el contenido, el contexto o con sus formas de entender la enseñanza de aquel contenido.

¿Por qué enseño de esta forma? De construcciones metodológicas

Para poder dar respuesta a esta interrogante, se hace necesario responder antes a otras tres preguntas que se vinculan de forma directa con los supuestos básicos subyacentes del profesorado que participó en este estudio para la enseñanza en la escuela: ¿qué se enseña? ¿para qué se enseña? y por último ¿cómo se enseña?

Siguiendo a Edelstein (1996), podemos decir que las justificaciones dadas por el profesorado sobre sus formas de enseñar darán forma a sus construcciones metodológicas.

FIGURA 1: DIMENSIONES DEL MÉTODO



Fuente: Chirigiano (2019), p. 52

¿Qué se enseña?

Partimos de la idea que se enseña un contenido en particular, un recorte de saber académico, el cual como mencionamos en párrafos anteriores, atraviesa una transposición didáctica para que ese saber pueda llegar de forma accesible al alumnado. Para este estudio se indaga a partir del discurso de los docentes entrevistados acerca de qué contenido enseñaban y se visualizó que por un lado, había docentes que tenían la intención de enseñar natación, como es el caso del Profesor 2. Este profesor incluye actividades de enseñanza que metodológicamente se llevan adelante fuera de la piscina (los sienta cerca del borde) para intercambiar y reflexionar acerca de los diferentes contenidos trabajados, tal como se puede ver en el siguiente extracto

Vamos a demostrar la posición más adecuada para adoptar en el agua. Las manos van una sobre la otra, es súper importante estirar los pies, y la cabeza entre los brazos. Esa posición es la misma dentro del agua. Cuando nado crol, pecho, espalda, es la posición más rápida ya que el agua es muy pesada. El agua nos frena. (Chirigiano, 2019, p.53)



También se lo observa corregir cuando algo no está saliendo como lo indicó y lo enseñó en primera instancia, proponiendo actividades y consignas funcionales, manifestando intenciones de enseñar. De esta forma se evidencia que los cambios (transposiciones) que realiza el docente, así como lo afirma Chevallard y Gilman (1991), deberán ser vigilados por el que enseña a fin de no desvirtuar el objeto de enseñanza, pues con las sucesivas transformaciones, se corre el riesgo de enseñar algo distinto al saber que originalmente se pretendió enseñar.

Por otro lado, encontramos docentes que trabajan en base a los contenidos del programa "*las actividades acuáticas*". En este caso tenemos al profesor 1 quien afirma al respecto "*Trabajo bastante los contenidos que están en el programa*" (Chirigliano, 2019, p.62), por su parte el profesor 3 en su discurso nos presenta los siguientes contenidos "*Las actividades acuáticas básicas, flotación, respiración, no tragar agua, giro, es lo primero que hago le doy mucha importancia y después pasamos bueno a desplazamientos con algunas consignas como por ejemplo ir boca abajo ir boca arriba*" (Chirigliano, 2019, p.62)

Otro aspecto que parece incidir en la selección del contenido a enseñar de los existentes en el programa se vincula con los niveles que los niños y niñas presentan para realizar la actividad acuática. Esto se explicita por el profesor 1 al decir "*con los grupos mayores, trabajo mucho todo el tema de lo que es la seguridad en el agua, salvamento, estilos, juegos en el agua, a veces algún desprendimiento*", "*Y bueno trabajo desplazamientos, equilibrio, respiración, giros, inmersiones, todos los contenidos que están en el programa*" (Chirigliano, 2019, p.63). Respecto a los contenidos que aparecen en el programa vinculado al nivel de los niños y niñas el profesor 4 menciona:

estoy viendo que no trabajo en el agua lanzamiento y recepción, tampoco iniciación a

deportes acuáticos ni salvamento que están en el programa. Por tiempo limitado en el número de clases no me ha tocado todavía un grupo tan avanzado como para abordar contenidos más complejos. (Chirigliano, 2019, p.63)

De los cuatro entrevistados fue posible identificar que solo uno de los docentes abordaba el qué enseñar desde la técnica específica del deporte natación y el resto de ellos lo hacía desde los contenidos a desarrollar en el medio acuático.

¿Para qué enseñar?

Consideramos que las respuestas que se visualizan o se expresan por el profesorado sobre lo que enseñan y cómo lo enseñan -sus metodologías-, descansan en un nivel más profundo, muchas veces invisible, en las respuestas dadas a la pregunta ¿para qué enseñar? Estas explicaciones expresan los sentidos, las visiones sobre el mundo en general, y el de la educación física en particular. Estos sentidos encierran sus dominios y sus limitaciones respecto del conocimiento que se hace evidente en lo que se propone en las clases.

En las entrevistas consultamos al profesorado sobre qué entendían por enseñar. Un grupo de respuestas mayoritarias relacionan la enseñanza con: (a) guiar a otros hacia alcanzar objetivos previstos, preestablecidos, "*La enseñanza para mí tiene que ser un proceso guiado que te lleve a alcanzar determinadas metas que vos tengas prefijadas*" (Profesor 1); (b) estimular el realizar experiencias placenteras, "*yo te ayudo a experimentar para que vos vayas descubriendo y adquiriendo conceptos, vivencias*" (Profesor 3); (c) construir estrategias para practicar la actividad y construir sus conocimientos "*mi rol es de acompañar y facilitar, ser como un nexo entre los conocimientos y el alumno*" (Profesor 3); a fin de (d) desarrollar capacidades que niños y niñas traen consigo "*No-otros lo que hacemos como docentes es promo-*



ver, facilitar que ellos puedan adquirir o desarrollar la capacidad (Profesor 3). (Chirigliano, 2019, p.55)

En otros casos se asocia a la enseñanza con su sentido: *“en el momento de enseñar, (...) a mi particularmente me interesa que los chiquilines entiendan porqué”* (Profesor 2) buscando aparentemente facilitarle a alumnos y alumnas el conocimiento del contenido y su importancia. (Chirigliano, 2019, p.55)

A la luz del análisis de los discursos, las visiones del profesorado se concentran en entender la enseñanza centrada en la experimentación. La tarea del docente es la de guiar el descubrimiento de sensaciones en el medio acuático, lo que en consecuencia les permite dar tratamiento a los objetivos prefijados para el aprendizaje: el docente acompaña y guía al alumno en un proceso en el que ambos aprenden.

¿Cómo se enseña?

Entendemos que el método no sería el mismo para objetos de enseñanza diferentes. En este sentido, pareciera ser razonable utilizar formas distintas para enseñar *“actividades acuáticas”* o *“natación”*. En el primer caso por poner a disposición actividades que estimulen y habiliten el desarrollo del vínculo del sujeto con el medio acuático y en el segundo, por tratar de enseñar un deporte.

De las observaciones realizadas se pudo evidenciar que los profesores abordan las actividades acuáticas básicamente a través del juego, sin embargo aquellos docentes que se enfocan a la enseñanza de los estilos de natación afirman utilizar métodos más tradicionales, como la repetición de tareas o ejercicios técnicos.

Durante las entrevistas llevadas a cabo, los/las docentes se refirieron en relación al juego, a través de las siguientes frases *“A través del juego, el juego siempre está presente que tiene que ver con esto del disfrute en el agua”* (Profesor 1).

“Cuando vos trabajas acuáticas, así en actividades generales, le damos mucho más importancia al juego que cuando estamos con los estilos” (Profesor 2). *“La metodología es el juego, pero no siempre se juega”* (Profesor 4). (Chirigliano, 2019, p.48). Es decir que, los juegos básicamente descansan en una intención del docente que desafía al niño a la exploración de sus posibilidades motrices en el medio y, en ningún caso, en atender a aspectos vinculados a la técnica o la iniciación deportiva de la natación.

A continuación presentamos algunos ejemplos del juego empleado como metodología que surgen de las observaciones de clase, referidas a algunos contenidos específicos abordados en la clase. Para quienes sostienen sus construcciones metodológicas de acuerdo al primer caso, parece ser el juego en piscina, el recurso metodológico de excelencia que habilita aquel desarrollo (no necesariamente su enseñanza) de aquellos objetos (contenidos) que la clase intenta sean experimentados/puestos a desarrollar: (a) desplazamiento, *“Chiquilines ahora vamos a hacer el nadador más largo del mundo: cada uno traiga un pancho, y hacemos un tren tomando el pancho del que está adelante, tenemos que llegar hasta el otro lado sin soltarnos”* (Profesor 2); (b) respiración (apnea) *“grito mi nombre bien fuerte abajo del agua, y el compañero lo dice afuera, uno muestra números abajo del agua y el otro los dice afuera”* (Profesor 3); (c) entradas al agua *“Ahora quiero que cada uno sea un superhéroe o una heroína para tirarse al agua”* (Profesor 1) (Chirigliano, 2019, p.52)

Uno de los docentes entrevistados, al preguntarle por la metodología que utiliza en sus clases, propone la repetición como método principal para la enseñanza de natación, con el objetivo que el alumno/a adquiera la técnica. El profesor 3 destaca para la enseñanza de natación el uso de herramientas tecnológicas para observar y corregir la técnica de los estilos. *“Por ejemplo, podría*



ver qué niño está interesado en trabajar técnicamente los estilos y de repente podría armar dos grupos uno más recreativo y uno más que bueno que quiera realmente perfeccionar las técnicas". Sobre la enseñanza de la técnica en el deporte el docente agrega: *"en el basketbol si vos quieres que emboque tenes que tirar, no queda otra, 200, 1000 y cuanto más tires más vas a embocar"* (Chirigliano, 2019, p.54)

Si bien es válido abordar tanto las actividades acuáticas como la natación por medio de las formas presentadas anteriormente, Edelstein (1996) propone construir metodologías. Según la autora esto implica pensar en relación a un objeto de conocimiento que se rige por una lógica epistemológica propia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento atender al problema de cómo abordar su enseñanza, revisar dicha construcción en relación a las particularidades del sujeto que aprende y en torno al marco de situaciones o de contextos particulares, con características identitarias, invita a considerar el construir una forma, un método específico, lo que a la vez aleja al docente de aplicar formas metodológicas pre construidas.

Durante una de las entrevistas el profesor 4 nos dice "Yo creo que construí mi propia manera de trabajar en función de lo que he ido aprendiendo (...) por ejemplo dejando los cinco primeros minutos libres, para que ellos jueguen libremente en el agua, tomen contacto con el medio" (Profesor 4), palabras que parecen acercarse a lo planteado por Edelstein (1996) en torno a la construcción metodológica. Sin embargo, si bien el docente deja de ser el actor principal y promueve tareas de enseñanza en las que el alumnado adquiere mayor participación y autonomía en la ejecución y exploración de las actividades propuestas por el docente (tomar contacto con el medio), el relato está lejos establecer una acción deliberada de resolución de un problema de conocimiento (incluso lejos de resolver un problema motor), acorde a lo propuesto por Edelstein

(1996). Más bien es una suerte de cambio de tiempo libre, de tarea de experimentación en el medio acuático, de libertad para entonces, finalizado el evento, iniciar la enseñanza.

Al respecto es nuevamente Edelstein (1996) quien afirma que la construcción metodológica debe actuar en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica con las que se piensa y se pone en marcha una propuesta de enseñanza sobre un contenido, y en ella puede observarse el papel decisivo del profesorado (sujeto que enseña) a la hora de construirla deliberadamente. Este tipo de propuestas deberían ser las que se prioricen en contraposición a toda perspectiva tecnicista (estímulo- respuesta) o psicologizada (estímulo-experimentación), perspectivas que, en nuestro estudio, parecen ser las dominantes en materia de enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela, en su mayoría basadas en la aplicación de propuestas creadas por otros, es decir, en la reproducción de métodos. Aspecto este último que se visibiliza en lo expresado en los extractos de las entrevistas presentados a continuación: *"Enganchan los dedos en el borde, saltan y pasan por abajo del andarivel"* (Profesor 4). *"Salto en un pie, con el otro pie, sentadilla saltando y cuando bajo meto la cabeza en el agua"* (Profesor 3). *"Primero salto al agua en bomba, segundo en soldadito y tercero me tiro flecha con la cabeza entre los brazos"* (Profesor 2). *"Agarren un pancho, nado perrito y empujo el pancho con la cabeza, bien largos los brazos lo llevo con la cabeza"* (Profesor 1) (Chirigliano, 2019, p.61)

Pareciera quedar claro que según el objeto de enseñanza (actividades acuáticas o natación) el método cambia sustancialmente. En este sentido, la natación se encuentra relacionada más con métodos tradicionales de enseñanza que incluyen a la repetición como método principal, superando al juego concretamente. Es justamente este último, el juego, el que pareciera ser el método por excelencia empleado por el profesorado para las actividades acuáticas.



CONCLUSIONES

Del estudio se desprenden las siguientes conclusiones referidas a la relación del método con las ideas del docente:

El juego se presenta como herramienta por excelencia para trabajar en las actividades acuáticas en la escuela.

Cuando el profesorado hace referencia a natación, el método cambia sustancialmente tomando protagonismo la repetición. La presencia de planteos analíticos propios de métodos tradicionales, aparecen como la base para la enseñanza de las técnicas propias del deporte natación.

- La prescripción de tareas en su mayoría de ejecución, a través de técnicas de ejercicios que el docente propone en la clase y el alumno lo realiza.

- Se observa que el contenido principal que se aborda por el profesorado de la escuela en la piscina, son las actividades acuáticas que aparecen en el programa. De todos modos, también se logró observar diferentes técnicas de natación que abordan a los estilos particulares de este deporte.

- No es posible reconocer a través de las observaciones y/o de las entrevistas una justificación académica respecto a la construcción metodológica empleada en las propuestas de clase.

Proponemos seguir pensando en las formas metodológicas que emplea el profesorado de educación física para llevar a cabo la enseñanza en el medio acuático y en sentido amplio, a lo que hace a la enseñanza de la Educación Física escolar.



Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)*. 2a. ed. edición. http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Chevallard, Y. y Gilman, C. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (Vol. 1997). Argentina: Aique.
- Chirigliano, I. (2019). *Las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela*. (Tesis de maestría). IUACJ. URI <http://hdl.handle.net/20.500.12729/437>
- Davini, M. (2008). Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza. *Boletín Técnico do Senac*, 34(1), 4-11.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica: aportes para una polémica*. Argentina: Aique.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: A. Camilloni (Comp.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.75-89). Argentina: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Argentina: Amorrortu editores.
- Hernández Nieto, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Efdportes* 14(132)121-129. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>.
- Mosston, M (1982). *La enseñanza de la educación física*. España: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. España: Hispano Europea.
- Peri, A. (2014). Modelos didácticos en las clases de educación física escolar. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, (7), 42-50.
- Rando, C. (2010). Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas. Educación física y deporte. *Revista digital Efdportes*. 4(146) 1- 9. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd146/estilosde-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>.
- Real Academia Española (2019). Habilidad. En *Diccionario de la RAE*. <https://dle.rae.es/habilidad>.
- Samaniego, V. y Devís, J. (2019). Metodología y currículum: una aproximación crítica al uso de los estilos de enseñanza. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Comp.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. (pp. 181-201). Argentina: Miño y Dávila.
- Sarni, M. y Noble, J. (2018). Deporte y Enseñanza: estudios desde el propio campo. En B. Mora. *Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte*. (pp. 195-213). Uruguay: Tradinco
- Sarni, M.; Pastorino, I. y Oroño, M. (2016). La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física. *Revista InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 3(2), 121-126.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Wittrock, M. (1989). *La Investigación de la enseñanza. Enfoques Teorías y Métodos*. Buenos Aires :Paidós.