



## Mariana Sarni

Profesora de Educación Física, ISEF. Licenciada en Ciencias de la Educación, UCU. Magíster en Educación, Énfasis en Currículum y Evaluación, UCU.

marianasarni@gmail.com

## Isabel Pastorino

Profesora de Educación Física, ISEF. Especializada en Ciencias de la Educación, Departamento de Posgrados, ISEF. Magíster en Enseñanza Universitaria, CSE-FHCE-Udelar.

isabelpastorino@gmail.com

## Marcela Oroño

Profesora de Educación Física, ISEF. Especializada en Ciencias de la Educación, Departamento de Posgrados del ISEF. Magíster en Didáctica de la Educación Superior, Instituto Universitario CLAEH.

marcelaorolu@gmail.com

## Citación recomendada

SARNI, Mariana; PASTORINO, Isabel; OROÑO, Marcela (2016). «La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física». En: *InterCambios*, Vol. 3, n.º 2.

# La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física

## The teaching practice as a place of training for the Physical Education graduate

### Resumen

*El presente artículo presenta las transformaciones centrales que han venido sucediéndose en el espacio curricular de Práctica Docente Escolar del Instituto Superior de Educación Física de Uruguay entre 2006 y 2016. El mencionado espacio, en tanto lugar de formación de profesores de Educación Física, se ha ocupado/preocupado por enfatizar el manejo de los haceres relativos al oficio de enseñar, la imprescindible atención sobre el develar/producir los saberes y sentidos sobre aquellos haceres y problematizar tanto unos como otros en su dimensión política, ergo, no aséptica. En primer lugar, presentaremos una mirada retrospectiva del espacio curricular, con la intención de dar cuenta de él en relación con los siguientes puntos: su formato, la formación de los formadores a cargo de la tutoría, el lugar en el cual la práctica se ubicó y la producción de conocimiento en y desde el campo, y desde y para la práctica de formación. Por último, el artículo finaliza con una proyección sobre las transformaciones que actualmente son demandadas debido a las propias que atraviesa el instituto como institución: el aumento de la matrícula, el avance en el campo del conocimiento de la educación física y su lugar en la escuela, y la formación de los nuevos formadores.*

### Palabras claves:

educación física, práctica profesional, formación docente, investigación.

### Abstract

*This article presents the main transformations that have come to happen in the curricular space of School Teaching Practice of the Instituto Superior de Educación Física de Uruguay between 2006 and 2016. The mentioned space, as a place of training of Physical Education teachers, has been occupied/preoccupied with emphasizing the handling of the aspects related to the profession of teaching, the essential attention on unveiling/producing knowledge and sense around this aspects, and problematizing them as much as others in its political dimension, ergo, non-aseptic. First we will present a retrospective view of the curricular space, with the intention of giving account of it in relation to the following points: its format, the formation of the instructors in charge of the tutoring, the context where the practice took place and the production of knowledge in and from the field, and from and for the practice of teaching. Finally, the article ends with a projection on the transformations that arise as consequences of the changes that the Institute, as an institution, is currently going through: the increase in enrollement, the progress in the knowledge field of Physical Education and its place in schools, and the training of new instructors.*

### Keywords:

physical education, professional practice, teacher training, research.

## Presentación

El Instituto Superior de Educación Física (en adelante, ISEF) es la única institución pública de Uruguay que se ha venido encargando históricamente de la formación de profesores y/o licenciados para atender el amplio campo de la educación física en nuestro país.

En el año 2006, el ISEF ingresó a la estructura universitaria, lo que supuso un difícil proceso de adaptación a las nuevas lógicas institucionales y con ellas a las formas de enseñanza y aprendizaje. Pastorino (2105) señala que en este último aspecto hubo un profundo desafío para transformar una lógica de enseñanza imperante, en contraposición a un modelo universitario en el que el conocimiento se concibe en íntima relación con las tareas de extensión e investigación. «Como consecuencia los docentes se vieron y se ven desafiados a actualizar y revisar sus formatos didácticos a la luz de la nueva institucionalidad» (Pastorino, 2015: 13). Otro aspecto que impactó directamente en el ámbito de la enseñanza fue la nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria, aprobada en agosto de 2011. Estos lineamientos y proyecciones forman parte de la llamada *reforma universitaria*. El ISEF, como parte de la Universidad de la República (Udelar), también ha sido impactado por los postulados de dicha reforma, particularmente en lo que refiere a la democratización de la enseñanza superior. Esto trajo como consecuencia directa el aumento paulatino de una matrícula de ingreso que tradicionalmente era limitada. Este aumento significativo en la matrícula de los estudiantes compromete el formato actual de la práctica docente y la desafía a una reconstrucción.

Acordamos con Andreozzi (1996) en que las prácticas docentes «operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al “ser” y al “deber ser” profesional. El pasaje

por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria profesional de cada sujeto» (p. 21). En esta experiencia, la orientación o tutoría cobra una relevancia particular.

La orientación, entendida como función universitaria, según Fernández (2010), se relaciona con diferentes procesos de enseñanza que tienen en común el objetivo de proporcionar una asistencia individualizada del docente a la hora de conducir el aprendizaje del alumno» (en Pastorino, 2015: 12).

En el ISEF, la orientación, también conocida como tutoría, es la tarea que realizan los docentes orientadores en el marco de la práctica docente (observación de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados y su correspondiente análisis).

En ese sentido, la orientación, en tanto análisis de las prácticas de enseñanza, «constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente» (Edelstein, 2011: 222). En el intento de analizar las prácticas, los énfasis no siempre se han puesto en el mismo lugar, sin embargo la problematización de los haceres siempre fue una preocupación central. Así, fuimos modificándolos, desde el hacer eficiente, centrado en la tradición del oficio, hacia el hacer con sentido político. El hacer con sentido político implica no solo el hacer que se preocupa por la formación de un profesional sensible, reflexivo, crítico de sus prácticas y que trabaja colectivamente, sino también el hacer que se interesa por sus entendimientos y por las condiciones subjetivas en que se desarrolla la tarea, con el fin de mejorar no solo la educación, sino la sociedad en general. En este sentido, entendemos que el conocimiento sobre educación física debería aportar a la comprensión y producción colectiva de la sociedad y a la emancipación del sujeto.

Por ello, en la práctica docente se trabajó sostenidamente para comprender y asumir el *hacer* con sentido político. Por tal motivo, se decidió, en ella en particular y para el plan

de estudios en su conjunto, instalar relaciones fuertes con el propio diseño curricular, en el entendido de que «los programas de formación y perfeccionamiento docente han de prestar atención a lograr que el futuro trabajador de la educación enriquezca el conocimiento teórico con las necesarias prácticas, y viceversa, procurando una complementariedad de mutuo fortalecimiento entre el “para qué” y el “cómo”» (GRE, 2013: 3).

En lo que al diseño refiere —el Plan de Estudios 2004 vigente—, cabe comentar que la práctica docente escolar aparece con espacio propio «fuertemente vinculada a la Didáctica, y fundamentada con los aportes de todas las áreas y disciplinas, se asume como eje estructurador específico del Tronco Común, con espacio propio, dinámico y central en el Diseño» (2004: 7).

Como tal, recibe aportes teóricos variados, producto de un recorte curricular particular de ese tiempo histórico, que fuera estructurado en tres áreas de conocimiento: la de la educación, la biológica y la técnico-profesional. Cada área, a su vez, está organizada en los contenidos comunes que junto con los complementarios conformarían la matriz teórica que daría cuenta del perfil del egresado.

Para el caso del tema abordado, destacaríamos algunos de esos contenidos, que hacen a los que a nuestro criterio deberían ser transitados por quien fuera a cursar la práctica docente, dado que le permitirían enfrentarse al ensayo de forma básicamente adecuada. Del área de la educación, los saberes de la enseñanza, tomados por la unidad curricular Didáctica, a los que se suman los que aportan las prácticas asociadas a aquella, la Planificación y Metodología, y Evaluación de la Educación Física, todas ellas interactuando en la discusión de sus sentidos, mediada por las tensiones que ofrecen particularmente la pedagogía y la pedagogía de la educación física. En torno al área biológica, en este caso pensando en el aporte sobre contenidos del cuerpo orgánico, como lo son los de anatomía y/o fisiología. Y el

área técnico-profesional, que realiza los aportes del propio campo de la educación física, nos referimos a contenidos sobre juego, gimnasia y deporte, o a estos revisados por la unidad Educación Física Infantil. Estos temas previos o concomitantes van dándole al estudiante (y al profesor tutor) la matriz teórica prescriptiva que configurará la teoría que le permite impulsar en equipos cierto proyecto de enseñanza y emprender la cursada de la práctica docente.

A partir del intento de alcanzar dicha formación y con el convencimiento de que la transformación debería propiciar la renovación de la educación física de la escuela, a la vez que implicaría el acompañamiento de todos los actores escolares involucrados en el cambio, se tomaron varias decisiones, necesarias para acompañar la nueva práctica docente, relativas a su formato, la formación de los formadores a cargo de la orientación de la práctica, el lugar de la práctica y la incorporación de la producción de conocimiento en y desde el campo y desde y para la práctica de formación. A continuación, presentamos las decisiones adoptadas en cada caso, a modo de ejes.

### Primer eje: el formato de la práctica

Con relación al formato, se entendió pertinente que la práctica docente se constituyera como un espacio articulador en la formación. En este sentido, la práctica habría de ser un eje transversal dentro del plan de estudios. Su objeto, la enseñanza de la educación física, venía siendo pensado y reinventado en varias unidades curriculares previas. Sin embargo, en la unidad curricular específica de la práctica docente se reinventaría todo aquello que se había aproximado en torno a su puesta en marcha real. La práctica, lugar de ensayo tutorado,

lleva al practicante a enfrentar sus proyectos, sus desafíos, sus intenciones, sus pruebas, sus temores, sus historias, sus representaciones.

Para ofrecer a los estudiantes estas posibilidades en forma acabada, se entendió necesario modificar el formato de la práctica docente. No alcanzaría con conseguir un grupo escolar para poder enseñar educación física. Debería encontrarse un espacio de reflexión adecuado para tales producciones, que permitiera revisar estructuras y *habitus*<sup>1</sup> incorporados para reinventar los entendimientos previos de los practicantes en el propio recorrido aparentemente natural de un proceso de práctica concreto. Este proceso, por otra parte, no puede hacerse solo; es producto de un colectivo (no multitudinario) de proyección y debate. Se recurrió entonces al formato de unidad de práctica. Esta unidad se conformaría con un mínimo de dos estudiantes y un máximo de cuatro, a los que se sumaría un docente tutor de aquellos entendimientos iniciales, los que se instalarían en la escuela, en tanto lugar de práctica.

Dada su característica de proyecto colectivo y la riqueza de los sentidos y temáticas que la práctica supone, se conformaría un grupo clase que nuclearía semanalmente a todas las unidades de práctica, guiado y a cargo de un docente coordinador de la práctica instalado en el ISEF. Este espacio tiene como sentidos principales el trabajo sobre temáticas comunes a todas las unidades de práctica escolar, la distribución de experiencias teórico-prácticas relevantes y la revisión teórica del propio campo de producción académica que surge tanto de los avances de su conocimiento como de las confrontaciones y creaciones que provienen del propio ámbito de la práctica.

Así se conformó y rige hasta 2015 la estructura de la práctica docente de educación física escolar.

### Segundo eje: la formación de los formadores a cargo de la tutoría de la práctica docente

Numerosos estudios (Edelstein, 2011; Tardif, 2004; Schön, 1992; Fernández, 2010 y 2012) han dado cuenta de que no alcanza con mucha práctica y oficio para acompañar a estudiantes en su formación como futuros docentes, que los saberes que se despliegan en el análisis de las prácticas son plurales y proceden de diferentes espacios y tiempos, y que existen además diversas modalidades de orientación. Dicho de otra forma, ni mucha práctica es *per se* buena práctica, ni mucho oficio da cuenta necesariamente de buenos procesos de acompañamiento que decanten en la buena formación del «profesor novato». En este sentido, la preocupación central de esta práctica (la práctica docente de ISEF) fue la formación del docente orientador. Más allá de las múltiples dimensiones comunes que este actor debería ir incorporando a su orientación, hay tres de las cuales se entendió que no era posible alejarse:

1) La formación en los saberes de la enseñanza. Teniendo esta dimensión como eje del trabajo, gradualmente cada profesor orientador debería ir profundizando su conocimiento en este campo (el de la enseñanza de la educación física), fundamentalmente en el marco de su formación de posgrado.

2) La formación en tanto orientador/tutor. El profesor a cargo de la unidad de práctica debería tener clara la función de tutor/orientador frente a la de técnico capacitado en decir «cómo hacer bien las cosas». Tener presente esta diferencia se entiende central, ya que es una tendencia muy frecuente del observador «experto» decirle al «novato» cómo hacer mejor lo que le sale mal, o cómo mejorar su práctica a su criterio y según su experticia.

3) La formación en el campo especí-

1 Tomamos el concepto de *habitus* a partir de la definición de Bourdieu (1972, 1980), que plantea que «no son innatos, sino producidos por la socialización, es decir, a través del proceso de inmersión de los individuos en los diversos universos socializados (familia, amigos, escuelas, centros de formación docente, el trabajo, etc.) en los que se configuran, en interacción con los demás, su identidad personal, social y profesional» (p. 54).

fico de la educación física escolar. Sin duda, poner en marcha un trabajo en educación física supone conocer de su campo y orientar en consecuencia, pues su enseñanza supone la producción teórico-práctica de ciertos saberes y no otros, y estos en materia escolar han sido y son objeto de revisión histórica, política y pedagógica desde las últimas décadas del siglo xx. El nuevo lugar del tutor se situaría en la discusión sobre la enseñanza de la educación física escolar, respetando la mirada del estudiante, ya no la suya propia. El criterio de lo bueno o lo malo de aquella enseñanza supondría entonces el análisis teórico de una práctica justificada en las ideas de un practicante singular, y de un sentido que en base a sus ideas debería ser — en todo caso y en cierto marco del sistema educativo— (re)pensado y (re)elaborado. La función del orientador desde este lugar implicaría más preguntas como ¿por qué y para qué se hace lo que se hace?, ¿a qué obedecer?, ¿para qué proyecto de la educación física escolar? que ¿cómo se hace de tal o cual manera aquello que se proyecta hacer?

El diálogo sobre el conocimiento del campo en correlación fundada con diversas posibilidades operativas situadas, muchas veces a construir, debería circular, cuando no cotidianamente, en el análisis de las prácticas de enseñanza. Por otra parte, el trabajo del docente orientador y del docente coordinador de práctica sobre la enseñanza de la educación física en la escuela debería enfrentar gradualmente al practicante a la discusión teórico-política de sus saberes y a la tensión a la que ellos se ven sometidos por el deseo de revisión de las nuevas producciones académicas, la tradición y el deseo que a la realidad escolar llega por las políticas, los directores, los maestros, los escolares y las familias. Todo esto mediado por sus propios debates sobre la educación física que lo identifica.

### Tercer eje: el lugar de la práctica

Al momento de proyectar el nuevo diseño curricular, varios temas fueron motivo de debate en materia de prácticas docentes. Estaba claro que práctica debía haber, ahora bien, cuáles prácticas, cuándo y dónde fueron temas polémicos que dieron lugar a varios estudios e infinidad de reuniones. Finalmente, se definieron dos espacios de práctica, el formal (sistema educativo)<sup>2</sup> y el no formal (comunitario), ubicados a partir del tercer nivel de formación y en la escuela y la comunidad. Así se configuró el lugar de práctica.

En cuanto a las escuelas, surgió el interrogante sobre si estas debían reunir algunas características especiales o si, por el contrario, la práctica debía realizarse en cualquier tipo de escuela. Aunque nos pareció que cualquier escuela podría resolver la cuestión estricta de acompañar procesos de práctica fundados, estimamos que ciertas escuelas podrían potenciar los cambios buscados en la educación física, señalados en la presentación de este trabajo.

Por ese motivo, se eligió desarrollar las prácticas docentes, a partir de los acuerdos necesarios, en las escuelas de práctica pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria (en adelante CEIP). Se entendió que la práctica docente desarrollada en escuelas de práctica permitiría intercambiar desde el inicio las nuevas ideas sobre las prácticas y los campos de saber que en ellas se iban desarrollando (Instituto Normal e ISEF). Las escuelas de práctica se podrían constituir en una especie de laboratorios de enseñanza, una suerte de espacios de transformación escolar que tendrían la potencialidad de dar enfoques diversos a prácticas diversas aunque comunes.

Si bien los sistemas didácticos son

allí específicos de cada formación, resultan potentes para la educación en su conjunto, y esto probablemente aportaría a las especificidades, a los conocimientos que circularan en la escuela en su conjunto y a ambos centros de formación docente.

### Cuarto eje: la incorporación de la producción de conocimiento sobre educación física

La carrera académica y el trabajo del académico docente de la Udelar incorpora estructuralmente a la tradicional tarea de enseñanza las funciones de investigación y extensión. La función universitaria implica atender la producción académica en el marco de su sociedad. En este tipo de producción, de la actualización de los saberes de las universidades, se juegan los destinos de las sociedades en materia de conocimientos. De acordar con lo antedicho, las prácticas docentes son un lugar privilegiado de contacto entre la academia y la profesión, a modo de puente mediatizador.

En este sentido, producir conocimiento, en tanto académico en nuestro caso y desde nuestra calidad de docente universitario, supone formarse para este trabajo. Ello le implica al equipo docente de la práctica primero, y eventualmente a los estudiantes en su conjunto en simultáneo, atender al espacio curricular de práctica docente como lugar de conflicto, como lugar problemático de producción. Es que el propio campo de la educación física se desliza y construye en la escuela, y por tanto mucho de su producción se vehiculiza y se reconstruye en/con ella.

Se acordó entonces que la práctica docente se incorporaría gradualmente ya no solamente como lugar de ensayo de haceres, sino como lugar de producción de saberes.

2 En este caso, la práctica docente se definió por una práctica formal, no por la escuela primaria, en el entendido de que se abordaría la relación sistema educativo formal-sociedad, y en esa perspectiva el ámbito quedaba en segundo plano. Sin embargo, años después se entendió que la práctica en el sistema educativo formal debería incluir también un pasaje por secundaria, dadas sus características particulares tanto por aspectos formales como académicos y profesionales.

## Proyecciones sobre la transformación del espacio curricular práctica docente

La matrícula del ISEF, esto es, la cantidad de estudiantes inscritos para cursar la carrera de Licenciado en Educación Física, ha ido aumentando gradual y sistemáticamente<sup>3</sup> desde 2006 a la fecha. De 70 a 400 alumnos en Montevideo, de 50 a 200 en Maldonado y de 50 a 100 en Paysandú; a lo que se suman los nuevos centros en Melo y en Rivera (en ambos casos programas realizados en conjunto con la ANEP).

Este aumento en la matrícula estudiantil no ha sido aún acompañado de un incremento acorde en temas presupuestales. Este aspecto no es menor, si se tiene en cuenta que el aumento de la cantidad de estudiantes conlleva la necesidad de incorporar nuevos docentes orientadores para la conformación de más unidades de práctica en una relación de dos a tres estudiantes por cada docente, formato que se vuelve difícil de sostener en esta coyuntura.

Nuevamente nos vimos desafiados a generar espacios de discusión en distintos niveles y con diferentes actores, a tomar los resultados de investigaciones sobre la práctica docente del ISEF con la intención de repensar el formato y desarrollar una nueva implementación, la cual, sin perder su modelo académico, se adecuara a estas nuevas demandas.

Surge la idea de incluir la figura del tutor-orientador externo (a ISEF). Ellos, profesores de Educación Física del CEIP y del Consejo en Enseñanza Secundaria (en adelante CES), pasarían a formar parte del equipo de formación de formadores.

La incorporación a la práctica docente de orientadores externos que no habían formado parte hasta hoy del ISEF, y por lo tanto no habían participado en los debates y transformaciones que se han dado en el campo académico de la formación en educación

física, interpela a la vez que oxigena y pone a prueba los conocimientos que circulan en sus enseñanzas, permitiendo retomar discusiones respecto a su lugar en el sistema educativo. La pregunta ¿cuáles son aquellos conocimientos específicos que los estudiantes/futuros profesionales han de poseer para la enseñanza de la *educación física escolar*? se vuelve a instalar. Hasta 2015, las posibles respuestas se encontraban en equilibrio aparente; los acuerdos de los docentes de la práctica sobre para qué, qué y cómo enseñar se daban casi de forma naturalizada, con poca o ninguna discusión.

El ingreso de nuevos colegas tensa aquella naturalización, la que ha de ser descosificada para volver a pensarse, en un intento de (re)legitimar aquello que se enseñe con el aporte de miradas extranjeras que se harán presentes en la discusión didáctica. Se reconoce entonces la relevancia de incorporarlos valiéndonos de su dominio sobre un conjunto de conocimientos específicos en ese terreno, el cual surge a partir de la experiencia, tal como lo denomina Tardif (2004), «los saberes provenientes de la experiencia». Resulta interesante la complementariedad de saberes que se ponen en juego en este nuevo formato de práctica profesional, ya que, como dice el mismo autor, «El desarrollo del saber profesional está asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y bases de construcción» (p. 51).

El futuro inmediato de la práctica supone ser creativos y reinventar sus ejes y dimensiones para una transformación necesaria y delicada, que no renuncie a sus implicancias en tanto espacio político a merced de la nueva realidad estructural y reedifique sus sentidos.

Se han ido tomando algunas acciones a modo de experiencia: su formato será mediado por profesores orientadores del ISEF, tal como se venía haciendo, pero la tutoría será una función compartida con los nuevos

docentes tutores externos. Estos profesores experimentados en el terreno de las prácticas recibirán practicantes que se inician en la profesión.

Hemos de inaugurar con ello un nuevo camino de formación; continuaremos su recorrido con el formato semanal para tutorear y formar a los estudiantes. Se trata de una nueva función que se incorpora al equipo de base del ISEF, la cual habrá de crearse en un nuevo equipo ampliado. De este modo, los lugares para realizar la práctica docente se verán extendidos a tantos centros como docentes externos reciban practicantes; asimismo, se rotarán practicantes entre subsistemas del CEIP y el CES (aspecto que, por otra parte, ha sido una demanda sostenida de los egresados).

En cuanto a la investigación y extensión, son varias las ideas que entendemos que deberíamos desarrollar; una de ellas es la invitación a integrarse a los grupos de investigación, según intereses, a estudiantes, docentes externos y docentes de ISEF, a los efectos de volver a producir conocimiento sobre la enseñanza de la educación física en la escuela, pero ahora a partir de una mirada más amplia y resituada.

En este momento, como ya hemos mencionado, los desafíos institucionales que atraviesa el ISEF como institución demandan la capacidad de transformar e innovar en formatos y escenarios de formación. En el intento de responder a ellos, la práctica docente de la Licenciatura en Educación Física ha atravesado un largo proceso de debate y discusión con la intención de generar un nuevo formato de práctica.

Por último, es importante mencionar que entendemos que esta nueva implementación, la cual aún no se ha puesto en marcha, requeriría ser acompañada reflexivamente por el equipo de docentes y estudiantes involucrados para poder detectar y descifrar sus nuevas claves teóricas y sostener así este interesante proceso de transformación.

3 Para 2017 se estima un ingreso de 700 estudiantes en Montevideo, y un aumento significativo de cupos en las sedes del interior del país.

## Referencias bibliográficas

- ANDREOZZI, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA, año V, n.º 9. Buenos Aires: Miño y Dávila, 20-31.
- (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA, año VII, n.º 13. Buenos Aires: Miño y Dávila, 33-43.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2010). Indagaciones preliminares sobre la figura de la orientación en la enseñanza universitaria. *Didaskomai, Revista de investigaciones sobre la Enseñanza*. Montevideo, n.º 1, 71-82.
- (2012). La tutoría académica en la enseñanza universitaria: El caso de la Udelar *ETD (Educação Temática Digital Campinas)*. San Pablo, vol. 14, n.º 2, 38-60.
- GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN (GRE) (2013). *Para repensar la formación docente*. Documento n.º 6, setiembre.
- PASTORINO, I. (2015). *La configuración de la orientación en la formación docente universitaria: el caso del ISEF*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Área social de la Comisión de Enseñanza Universitaria (CSE), Udelar, FHCE. Montevideo. (Inédito).
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TENTI FANFANI (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesión docente. *Revista Educação e Sociedade*. Universidad de Campinas. Disponible en <www.cedes.unicamp.br>.
- VAILLANT, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *Cuadernos de PREAL*, n.º 25. Santiago de Chile.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

### Documento curricular

- Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física. Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física. Uruguay. Disponible en <<http://www.isef.edu.uy/wp-content/blogs.dir/8/files/2016/04/LEF-DISE%C3%91O-CURRICULAR-2004-A-WEB.pdf>>.

