

escuela de
maestros

NIVEL PRIMARIO

Formación Docente Situada

2024

EDUCACIÓN FÍSICA

BA



Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Julia Raquel Domeniconi

**Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa**

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

escuela de maestros

Directora General

Viviana Edith Dalla Zorza

Coordinadora de Áreas Curriculares

Soledad Rodríguez Molinas

Coordinadora de Educación Física

Analía Molina

Coordinadora de Educación Musical

Natalia Skakovsky

Coordinadora de Educación Sexual Integral

Miranda González Martin

Equipo de Comunicación de la Dirección General Escuela de Maestros (DGESM)

Coordinación general:

María de la Paz Amieva;

Juan Martín Fernández Quintero.

Coordinación editorial:

María Cecilia Guerra Lage

Diseño gráfico:

Ricardo Penney; Santiago Buscaglia.

Asistencia editorial:

Eleonora Riganti

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa

Dirección General Escuela de Maestros

Carlos H. Perette 750, 4º piso – Barrio 31 – Retiro – C1063

Ciudad Autónoma de Buenos Aires



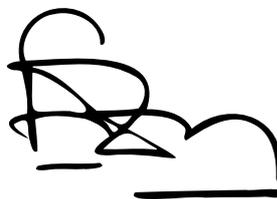
Queridos y queridas docentes:

Me alegra darles la bienvenida a un nuevo ciclo lectivo en la Ciudad de Buenos Aires. El inicio de toda etapa siempre es una oportunidad, y en el caso de quienes trabajamos por una educación de calidad, cada año nos abre la posibilidad de renovar este compromiso.

En estos próximos días estamos convocados a compartir un espacio de trabajo conjunto entre maestras y maestros, capacitadoras y capacitadores. Esperamos que las jornadas de formación continua y situada a las que estamos dando comienzo resulten enriquecedoras y nos permitan encontrarnos en fructíferas conversaciones didácticas.

Desde Escuela de Maestros les acercamos este material, elaborado a partir de un enfoque integrador que invita a potenciar la enseñanza de las áreas curriculares mediante la articulación con distintas áreas de conocimiento. Se trata del resultado del trabajo colaborativo interareal, y como tal, pretende ser una apertura al diálogo entre colegas.

Por último, quiero aprovechar esta ocasión para hacerles llegar un cálido saludo y desearles un excelente año.



Viviana E. Dalla Zorza
Directora General
Escuela de Maestros
Ministerio de Educación | GCBA

Contenidos

Introducción 5

Primera parte

¿Qué entendemos por articular? 7

Segunda parte

Proyecto articulado interareal:

Educación Física - Educación Musical 9

Proyecto articulado en la transversalidad:

Educación Física - ESI 11

Tercera parte

Proyectos interdisciplinarios 20

Aportes básicos para la construcción

de secuencias coreográficas 20

Campo dividido: Jugar, resolver, aprender 25

Introducción

Desde Escuela de Maestros, durante los últimos años nos propusimos detenernos en una estrategia de enseñanza que requiere, como otras, un espacio de reflexión y una adecuada planificación de las condiciones didácticas: enseñar a partir de proyectos. Desde ese momento y año tras año, como equipo de capacitación en Educación Física, venimos abordando no solo nuestros proyectos areales, sino proyectos que invitan a pensarse con otros. Inclusive coqueteando con otras áreas, nos atrevimos a armar una capacitación titulada “Movimiento expresivo y las artes”, así como también crear un espacio de encuentro compartido con docentes de Música de algunos distritos y transitar juntos la capacitación de “Ritmos urbanos”, con la intención de sumar miradas e integrarnos desde el plan de enseñanza. Estas realidades nos han llevado a revisar nuestras propias propuestas como equipo de capacitación para la formación de docentes y a pensar otras nuevas que partan de la indagación de buenas prácticas y experiencias significativas.

Ahora estamos ante un paso superador: este año continuaremos trabajando con el ABP poniendo énfasis, en esta oportunidad, en el desarrollo de capacidades generales y la posibilidad de articular con otras áreas de conocimiento ya sea con otras asignaturas del currículo o bien con áreas que se plantean como transversales, atendiendo así al concepto de interdisciplinariedad. En este sentido, el dispositivo de febrero incluye una primera experiencia para aproximarnos a la posibilidad de pensar proyectos que integren diferentes asignaturas del currículo, como es el caso de la Educación Musical y la transversalidad articulando con el equipo de ESI.

Realizada esta anticipación, invitamos a leer el material que se compone de tres partes. La primera está centrada en considerar los aspectos más relevantes al trabajar con proyectos articulados de la estrategia de enseñanza y en la reflexión sobre ciertos aspectos y condiciones para su implementación. Aquí se proponen algunas orientaciones para desarrollar proyectos en la escuela primaria, se destacan sus fortalezas y posibilidades y se advierten, también, algunos límites o aspectos aún poco explorados. La segunda parte ofrece proyectos interareales para desarrollar en distintos grados de cada ciclo, en articulación con el área de Música, creando puentes entre los diferentes lenguajes, invitando al desarrollo de una mirada interdisciplinaria de la enseñanza por y a partir de proyectos articulados. Además presentamos concretamente la articulación con los docentes de ESI en un trabajo de transversalidad, poniendo bajo la lupa nuestra corporeidad, afectividad y diversidad en las clases de Educación Física.

Por último, en la tercera parte, la invitación es a pensar hacia el interior de nuestra propuesta curricular, potenciando la especificidad de nuestras disciplinas a partir de los contenidos y problemáticas comunes. Allí entonces se ofrece la integración de miradas sobre los deportes de campo dividido, y por otro lado el abordaje en común para la construcción de secuencias coreográficas desde distintas disciplinas del movimiento expresivo.

Deseamos profundamente que cada tiempo de lectura, así como cada encuentro compartido, sea un espacio para seguir pensando y nutriéndonos entre colegas, sabiendo que lo ofrecido es una propuesta particular de enseñanza que es posible adoptar para su implementación en las aulas y los patios escolares, pero en simultáneo, se ofrece también como un ejemplo posible al cual recurrir como una referencia para construir nuevas alternativas.

¡Muy buen inicio del ciclo lectivo!

Primera parte

¿Qué entendemos por articular?

La palabra articulación es conocida por los docentes. “Tenemos que articular” es una expresión de deseo que encierra en sí misma un deber y una aspiración que está presente en el “deber ser” de la vida escolar. Pero ¿qué entendemos por articular?

La Real Academia Española define *articulación* como la “unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas”. Si bien esta acepción remite a la morfología anatómica, contiene algunas pistas para pensar la articulación en Educación. Existen dos partes diferenciadas que no pierden su estructura ni especificidad, que para articularse requieren de un mediador que las conecte y que, a partir de esta relación, establecen nuevas posibilidades que adquieren sentido en el proceso del hacer.

Ezequiel Ander Egg (1997) dice que la articulación “se refiere a cómo deberían relacionarse las distintas etapas de un sistema escolar, considerando los criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial, integrando la acción educativa institucional diferenciada por modalidad, niveles y ciclos existentes”. Sin embargo, es necesario completar esta idea con la articulación intrainstitucional entre grados y entre distintas áreas de conocimiento. Y es en este último aspecto en que se desarrollará esta propuesta: la articulación curricular.

Supone un nuevo marco referencial para pensar las prácticas docentes que, desde un enfoque integrador, invita a superar las fragmentaciones disciplinares sin perder la especificidad de cada una de las áreas de conocimiento.

Surge aquí una nueva pregunta: ¿qué es la especificidad disciplinar, base para articular? Para abordar este aspecto, es necesario recurrir a la idea de **campo disciplinar** entendido como un **conjunto propio de saberes, con un objeto de estudio específico y con marcos teóricos que lo sustentan**. Es así como, entre las tensiones y conflictos que se encuentran en cada uno de los campos, se construyen las distintas disciplinas educativas.

En consecuencia, tenemos distintas disciplinas que, a partir de un conjunto propio de conocimientos, establecen didácticas específicas que se basan, entre otras cosas, en la transposición didáctica de estos saberes, transformándolos en contenidos de enseñanza. Este es el punto de inflexión para realizar la articulación curricular:

Mientras que para la articulación, el recurso común que se selecciona es el mediador, los contenidos significativos elegidos en cada una de las disciplinas intervinientes son el sostén para realizarla.

Esta concepción de la articulación curricular tiene, entonces, como punto de partida del proyecto compartido, el recurso propuesto. A su vez, tiene como punto de partida de cada asignatura la selección de contenidos significativos y propios que puedan ve-

hicularse a través de ese proyecto educativo común, sin perder en ningún momento la validez de la propuesta en términos de enseñanza - aprendizaje, tanto para los destinatarios como para cada una de las disciplinas.

Como ya se ha dicho en otras oportunidades, la articulación de las áreas curriculares debe ser:

- significativa: partir de los intereses, realidades, problemas, curiosidades de los y las estudiantes.
- auténtica: las conexiones entre las áreas y los contenidos deben ser lógicos o naturales, no forzados ni artificiales.
- equilibrada: debe atender de igual manera las distintas competencias, áreas del conocimiento y contenidos.
- continua y progresiva.

La interdisciplinariedad es una relación de reciprocidad, de cooperación, pues ella exige una nueva pedagogía y una nueva comunicación. Abarca no solo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas. Implica un proceso significativo de "enriquecimiento" del currículo y de aprendizaje de sus actores que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio. En palabras de Boix Mansilla V. (2010), "el aprendizaje interdisciplinario generalmente se define como el proceso mediante el cual los alumnos llegan a comprender conjuntos de conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas o grupos de asignaturas y los integran para lograr una nueva comprensión". En este marco, Boix Mansilla (2017) sostiene que "las personas demuestran comprensión interdisciplinaria cuando integran conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas para crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas y dar explicaciones al mundo que los rodea de un modo que no hubiera sido posible mediante una sola disciplina".

*Ministerio de Educación. Secundaria Federal 2030.
Aprendizaje integrado.*

ANDER-EGG, E. (1997). *Avances y significados de una reforma educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Segunda parte

Proyecto articulado interareal: Educación Física – Educación Musical

Música en movimiento: construyendo puentes en la escuela

Capacitadoras de Educación Musical: Yanina Araujo; Bianca Cupparí; Mariana Vergara Las Heras e Ivana Lopez (escritura). **Capacitadoras de Educación Física:** Kalliope Mariela Casalino; Marta Cristina Genga Bottinelli.

Basado en el Diseño Curricular de las Escuelas intensificadas en Educación Física.

El ritmo y el movimiento se hallan presentes en cada una de estas propuestas y en cada uno de los alumnos. Se trata de favorecer el descubrimiento de ritmos propios y ajenos, la creación de estructuras rítmicas diversas, la adecuación a ritmos y el ajuste del movimiento, la estructuración de nociones temporales en situaciones que tengan sentido para los alumnos y no solo para incidir en su organización funcional (Raúl H. Gómez, 2002). Es decir, se espera que el movimiento, con sus estructuras rítmicas y las nociones temporales en ellas implicadas, se enseñe en situaciones con significado para los niños.

En relación con el ritmo, Paul Fraisse sostiene:

...el ritmo es el elemento que sintetiza orden y duración de una estructura. La periodicidad de repetición de la estructura permite que de esta fluya un ritmo. Cuando dentro de una duración dada se perciben repeticiones de un mismo orden de agrupamiento de estímulos (y por tanto, idénticas duraciones de intervalos), estamos ante estructuras rítmicas regulares. Cuando dentro de la misma duración considerada no se advierte la repetición de un mismo agrupamiento, estamos ante una estructura irregular.

(...)

Los ritmos pueden ser intrínsecos o extrínsecos. Los primeros corresponden a la percepción inmediata que tenemos de nuestros ritmos biológicos (respiratorio, cardíaco) y de nuestros ritmos motores (...). Los segundos corresponden a los ritmos que percibimos visualmente o auditivamente en el movimiento de los demás, en los móviles (una pelota que pica), o al escuchar una estructura rítmica (pandero, palmas) o verla (símbolos dibujados). (Citado en Raúl Gómez, 2002).

Se espera que, en el taller, los alumnos encuentren el espacio para descubrir ritmos, inventarlos, vivenciarlos, adecuarse a ellos, realizarlos en forma global, acordar con sus pares secuencias de acciones motrices, ya sea inventando las estructuras rítmicas, o con ajuste a ellas, con soporte musical o sin él.

Ahora sí, partiendo de los lineamientos curriculares es hora de entrar en nuestra propuesta interareal que promueve la articulación entre la educación física –desde el ritmo y el movimiento– y la educación musical a través de las secuencias rítmicas y las prácticas corporales expresivas. Se propondrán diferentes herramientas para que los y las docentes puedan acercar a los niños y niñas de la escuela primaria al mundo del movimiento corporal expresivo propiciando espacios donde crear, interpretar y comunicarse vivenciando con placer desde diferentes lenguajes.

Las prácticas corporales rítmicas y expresivas desde la educación física contribuyen a la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y ponen el énfasis en una faceta expresiva. El movimiento corporal en la clase de Música apoya la construcción de conceptos desde lo vivencial partiendo de la audición activa y la ejecución rítmica.

La enseñanza a través de proyectos articulados posiciona al docente en un lugar desde donde invita, propone y facilita al alumno y alumna la posibilidad de construir saberes a partir de diferentes miradas, favoreciendo la búsqueda de nuevas respuestas y creando nuevas relaciones desde lo sensible que propician aprendizajes cada vez más significativos.

En ese sentido, el propósito general de esta capacitación responde a los ejes planteados para las propuestas de formación continua de las áreas de Educación Física y Música teniendo en cuenta, por un lado, el recorrido realizado con respecto a los ejes de inclusión y diversidad, y por el otro, el desarrollo de una mirada interdisciplinaria de la enseñanza por y a partir de proyectos articulados que promueven un proceso de participación activa y fomentan el trabajo en equipo y multifacético entre Educación Física y Educación Musical.

Recursos utilizados en el taller: [Minoesjka](#)

Proyecto articulado transversal: Educación Física – ESI

Corporalidad, afectividad y diversidad en las clases de educación física

Capacitadores Educación Física: Gabriela Bettancourt; Horacio Gómez.

Capacitadoras ESI: Luciana Lavigne; Luciana Muzón; Andrea Peso.

Entrando en calor

Todas y todos hemos aprendido en nuestro entorno familiar, social y educativo a ser quienes somos; a comportarnos de determinadas maneras; a esperar de los demás ciertas acciones, respuestas y hasta modos de sentir. Estos aprendizajes se dan desde nuestras experiencias concretas que configuran nuestro mundo y sus reglas, modulando nuestras prácticas y constituyendo un horizonte moral de lo posible y deseable, así como lo abyecto. Aunque no sea intencional, estos aprendizajes se van manifestando en nuestras prácticas cotidianas, incluidas las pedagógicas.

Desde comienzos del milenio las clases de Educación Física, en conjunción con todos los otros espacios escolares, vienen siendo objeto de una profunda reflexión que nos convoca a pensar en todos estos aprendizajes no formales sobre el mundo, que se van colando cada vez que desarrollamos nuestras propuestas curriculares. Desde la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), a su vez, esta reflexión fue puesta en juego para detenernos en las maneras en que, implícitamente, la escuela nos educó –y educa– en sexualidad. En este contexto consideramos imprescindible la transversalización de la ESI en la Educación Física, pero no (o no solo) a modo de cumplimiento del deber formal de su desarrollo, sino como una oportunidad pedagógica para enriquecer nuestra tarea educativa de formación para una ciudadanía democrática y justa.

La reflexión personal y colectiva, a través de la cual se revisan, modifican y enriquecen nuestras prácticas, se ha vuelto uno de los bastiones de la ESI. Esta reflexión es una de las “puertas de entrada de la ESI” a las que el Programa Nacional de ESI nos convoca para visibilizar las maneras en que la sexualidad entra a la escuela, y puede resultarnos útil para volver a mirar nuestras clases de Educación Física.

Las puertas de entrada de la ESI

- La reflexión sobre nosotras y nosotros mismos.
- El desarrollo curricular.
- La organización institucional cotidiana.
- Los episodios que irrumpen.
- Familias, comunidad y escuela.

Pueden revisarse accediendo a las páginas 15 – 17 del siguiente enlace:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO07477.pdf>

A partir de esta reflexión, y recuperando los [ejes conceptuales de la ESI, refrendados por la Resolución del Consejo Federal de Educación 340](#) del año 2018, proponemos revisar algunas prácticas excluyentes y limitantes que persisten, a la vez que recuperar y seguir enriqueciendo las propuestas inclusivas que cada día son más en las clases de Educación Física de las escuelas primarias de nuestra ciudad.

Los 5 ejes de la ESI

1. Valorar la afectividad;
2. Cuidar del cuerpo y la salud;
3. Respetar la diversidad;
4. Garantizar la equidad de género;
5. Ejercer nuestros derechos.

Para profundizar la lectura sobre los ejes en la página 14 de La ESI a la cancha: los espacios deportivos desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/04/esi_a_la_cancha_final_.pdf

Cuerpo y sexualidad en la escuela

A menudo imaginamos la escuela ocupándose únicamente del pensamiento y el saber –ilusoriamente imaginado como algo disociado del cuerpo–, pero la escuela siempre se ha ocupado del cuerpo, y no solo en el espacio curricular de Educación Física, aunque la referencia en esta área de enseñanza sea más obvia. Como plantea Pablo Schara-grotsky (2004):

es sabido que cualquier clase escolar –sea o no de educación física–, presenta reglas invisibles y mecanismos ocultos que muy sutilmente van contribuyendo a construir cierto orden corporal y no otro.

La escuela se ocupa del cuerpo de múltiples maneras, algunas de ellas directamente explícitas en el currículum y las normativas mientras otras, menos visibles, se van co-lando a través de la organización escolar cotidiana como, por ejemplo: en la formación en filas aplicando el sexo naturalizado como categoría de distribución, la disposición áulica, la postura, el silencio, la quietud, la disciplina...



Formación de varones en una escuela primaria argentina en la primera mitad del siglo xx.

Fotografía perteneciente al Programa Histelea, Universidad Nacional de Luján.

Para profundizar sobre el lugar de la escuela en la construcción de nuestras corporalidades, les proponemos ver el siguiente video:

[El cuerpo en la escuela – Resumen audiovisual](#)

Y como contrapartida, también te invitamos a que puedas ver este video que ilustra un proyecto destinado a reconfigurar la tradición escolar de las filas en la escuela primaria:

https://drive.google.com/file/d/1fUaneXkakMY1DaZYTRzkaH7akSeXdO/view?usp=drive_link

Así, nuestra propia escolaridad nos ha educado en función de esperar y propiciar ciertas preferencias, ciertos sentimientos, pero también ciertos comportamientos: modos de hablar, de sentarse, de correr, de jugar, diferenciados –a su vez– entre varones y mujeres.

¿Se pusieron a pensar en los baños en la escuela primaria? En el jardín de infantes estos suelen no ser diferenciados por género, pero en la primaria aprendemos a utilizar baños “de mujeres” y baños “de varones”. Estos baños nos enseñan que es “indebido” compartir ese espacio entre géneros, pero a la vez modulan maneras diferentes de vivir nuestras funciones corporales y el pudor, por ejemplo, con la presencia de mingitorios en los baños “de varones”. ¿Es natural que los varones sientan menos pudor que las niñas, o al revés, que estas sean pudorosas? ¿Qué pasa en otros ámbitos como los clubes y vestuarios? ¿Qué diferencias encontramos entre los espacios destinados a uno y otro género? ¿Todos los varones se sienten cómodos orinando o cambiándose frente a otros? El hecho de no compartir baño entre los géneros, ¿los vuelve, per se, lugares seguros y cuidados?

Estas enseñanzas sobre el cuerpo a través del cuerpo son también una educación sexual, puesto que van transformando a las niñas en varones y mujeres cuyos modos de hacer, estar y sentir se van diferenciando progresivamente. Y esta educación sexual representa cierta moral sexual tradicional, toda vez que incomoda o desconcierta el desafío de las niñas a los estereotipos de género.



¿Qué nos pasa, internamente, cuando un niño plantea que, por ejemplo, no le gusta el fútbol? ¿Y cuando los niños prefieren saltar a la soga o participar del uso del aro para hacer hula-hula? ¿O cuando una niña tiene gran destreza deportiva para jugar a la pelota? ¿Qué nos produce que una niña tenga la misma pasión competitiva que los varones que puede, por ejemplo, manifestarse en ira y gritos contra el equipo rival o miembros del propio?



Para tener en cuenta, desde una perspectiva de género, en las clases de Educación Física:

- Las clases compartidas entre varones y mujeres no son suficientes para garantizar la equidad de género; es preciso generar una clase participativa, respetuosa de las diferencias y que procure la igualdad de oportunidades para todos y todas.
- Evitar el *silencio pedagógico* y por tanto intervenir toda vez que sucedan situaciones de discriminación, burlas o manifestaciones de violencia por cuestiones de género. Por ejemplo, cuando a un niño le dicen que corre como una nena.

Corporalidad y género: más allá de lo “físico” en la clase de Educación Física

Desde su denominación misma, la “educación física” remite directamente al cuerpo. Esa referencia parece dar cuenta de su dimensión biológica y, más explícitamente, de lo que a través del entrenamiento y la disciplina podemos lograr con el cuerpo. Pero, a decir verdad, la educación física aborda mucho más que esta única dimensión. El cuerpo no es meramente un objeto que tenemos, modelamos y encauzamos. Se trata de un asunto más complejo y profundo de lo que parece a simple vista. Las personas no *tenemos* cuerpos, como un objeto escindido de nuestro ser, sino que *somos* cuerpos: hacemos, pensamos, sentimos, etc., *desde y a través* del cuerpo.

Desde la perspectiva de la corporalidad, sostenemos que el cuerpo es una construcción social. Esto no quiere decir que la materialidad del cuerpo no sea real, sino que esta no solo es un producto biológico –natural–, sino también social y, por lo tanto, histórico y político. En este sentido las clases de Educación Física no son espacios que refinan y profundizan tendencias *naturales* de los cuerpos de varones y mujeres, por el contrario, son escenarios de modelación y disciplina corporal que trascienden lo *físico* del cuerpo, para delinear características morales y aportan a la construcción de la subjetividad de niñas y niños.

Rodolfo Rozengardt (2008) plantea que la educación física presenta en las escuelas cuatro modelos de cuerpo que, claro está, se van superponiendo en la práctica cotidiana:

Un cuerpo para la disciplina: donde este es silenciado por las filas, la norma, la eficiencia para el funcionamiento y el orden. Un cuerpo deportivo: portador de la competencia y la clasificación de los buenos y malos. Un cuerpo que juega: que busca el disfrute del momento y que no tiene contenidos explícitos. Un cuerpo a construir: supone el cuerpo que expresa, un sujeto que se construye aprendiendo la cultura y a la vez desarrolla su personalidad (Rozengardt, 2008: 113).

Siguiendo a este autor podemos pensar que la educación física puede ser escenario de disciplina, normalización y exclusiones desde el cuerpo, pero también una inmensa oportunidad para la exploración, el disfrute, la vinculación, la expresión, etc. Echando mano a las puertas de entrada que presentamos al comienzo, podemos volver a mirar nuestras propuestas cotidianas de clase.

¿Les decimos a los varones que se moderen porque están compartiendo la actividad con niñas? ¿Somos conscientes que estas frases asumen –y esperan– que los varones tengan mayor fuerza y sean más agresivos y, por oposición, que las niñas sean más débiles y pasivas? ¿A la hora de organizar rápidamente al grupo, seguimos apelando a la división entre mujeres y varones? ¿Nos damos cuenta de que este criterio, por repetición, va construyendo la idea de una diferencia esencial entre unos y otras? ¿Nos ha pasado que algún niño o niña rechazara las actividades por considerarlas inadecuadas para su género?

De la normalización a la valorización de la diversidad

Hoy, la necesidad de reconocer la heterogeneidad de los grupos de estudiantes interpela a nuestras escuelas, y es lógico que esta interpelación nos encuentre resistentes puesto que, a lo largo de la mayoría de su historia, nuestras escuelas procuraron anular esa heterogeneidad. La escuela normal buscó uniformar a las niñas con sus delantales blancos, sus filas, su postura, sus modales, su sacrificio. Desde esta tradición la educación física ha esperado cuerpos *normalizados*, donde la gordura, la presencia de una discapacidad, los intereses que no respetan los mandatos de género etc., no solo se han visto como obstáculos para su desarrollo, sino también como una *falencia* –y no como una característica– del sujeto, que es necesario reconocer para que cada persona pueda desplegar su identidad desde la confianza y la valoración. Así, siguiendo la tradición que separa mente y cuerpo, y construye a este como nuestro costado “animal” que debemos disciplinar, el no cumplimiento de los estándares pretendidos es aún a menudo vivenciado como vagancia y falta de voluntad y, por lo mismo, moralmente recriminado.

A su vez se ha tendido a propiciar actividades y deportes diferentes para unos y otras: la fuerza, la velocidad y la competencia entre los varones; la coordinación, el ritmo, la gracia entre las mujeres. Esto también es limitante para la exploración, disfrute y capacidad de elección de unas y otros. Pero la talla corporal, la discapacidad, el sexo, el género..., ninguna de estas características de cada sujeto debería de antemano ser un límite para el desarrollo personal:

- La discapacidad no implica cuerpos que les falta algo.
- La gordura no implica que se trate de cuerpos haraganes, sedentarios o enfermos.
- El sexo no es un destino.

Nuestro lugar como docentes es evitar estigmatizar, subestimar y discriminar. La ESI ha colocado de lleno la responsabilidad de volver a mirar las propuestas pedagógicas que ponemos a circular, reflexionando sobre si resultan obstaculizadoras o facilitadoras de la exploración, la autonomía, la autoestima, la colaboración, la libertad expresiva y el disfrute.

.....

¿Tenemos presente las características de cada grupo y su diversidad a la hora de planificar una actividad? ¿Creemos que esa actividad tiene las variaciones y posibilidades necesarias para alojar a todas las personas del grupo? ¿Qué roles podemos crear para las personas que “ese día” no tienen ganas de jugar o “moverse” y que, si quieren, puedan participar de otro modo? ¿Reflexionamos las y los docentes sobre nuestras expectativas y prejuicios con relación al cuerpo y al género para que no se cuelen en la clase? ¿Qué significa que un chico o una chica con discapacidad esté “eximida de hacer la clase de Educación Física”? ¿Qué lugar tiene el deseo de esa persona de jugar con sus compañeras o compañeros y de hacer la clase de Educación Física? ¿Podemos recrear las actividades, juegos y deportes para que las personas con discapacidad siempre encuentren un lugar posible?

.....

¿De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad?

La discapacidad no es solo un problema de salud. Es un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del cuerpo de una persona y las características de la sociedad en que vive. La superación de las dificultades que afrontan las personas con discapacidad requiere intervenciones para eliminar las barreras sociales y ambientales.

Organización Mundial de la Salud

La educación inclusiva nos convoca a contemplar que no debe ser el estudiantado quien se adapte al currículum, sino que, por el contrario, el propio currículum debe adaptarse a los grupos estudiantiles, siempre heterogéneos. Obviamente sin desmerecer algunas posibles adaptaciones o configuraciones de apoyo, pero considerando que la clase planificada y las actividades deben ser enriquecedoras para todo el grupo.

Para seguir reflexionando sobre nuestra manera de pensar la discapacidad, les proponemos ver el siguiente video:

[Mírame a mí, no a mi discapacidad](#)

¿Qué sintieron al verlo?

¿Cuáles son los puntos de vista?

¿Qué función cumple el juego aquí?

Esta mirada que rompe la regularidad y las expectativas normalizadoras puede tornar el espacio de la enseñanza de Educación Física en una experiencia educativa mucho más disfrutable y desafiante para los muchos y muchas que quedaban por fuera, y dar lugar a la pluralidad y la diversidad.

En este sentido, la ESI procura que la escuela aloje la heterogeneidad del estudiantado y ello implica el ingreso de todas las corporalidades y diversidades. Significa evitar aquellas prácticas que tienden a homogeneizar los cuerpos e identidades excluyendo, invisibilizando y discriminando a quienes se salen de esta norma. Cada cuerpo tiene diferentes posibilidades, modos de expresarse y de moverse.

La vivencia del cuerpo y el género siempre está atravesada por la afectividad. “Cómo me siento con mi cuerpo” es una construcción que implica la mirada de los otros; es cultural, colectiva. Las emociones y sentimientos existen, son y están en relación con el entramado social del que formamos parte, donde los estereotipos y mandatos promueven maneras de vivir el cuerpo y el género con todas las emociones que eso genera.

La afectividad en la clase de Educación Física

Dentro de la escuela, la afectividad es algo que tradicionalmente tendemos a ver más vinculado a otros campos, como el arte. Pero la afectividad está presente en todas las esferas de nuestras vidas, incluida la educación física. El modo en que nos vinculamos, la posibilidad o no de formar grupos, los conflictos, la aceptación o el rechazo, y cómo todo ello nos impacta va constituyendo nuestras subjetividades.



El modo en que tradicionalmente la educación física se ocupó –implícitamente– de la afectividad fue en términos de “forjar la voluntad”: la disciplina, el esfuerzo y sacrificio, el trabajo en equipo en la competencia deportiva, etc. A menudo, este espacio curricular se ocupó menos de otros aspectos que hacen a la afectividad, así como de otros posibles valores que desarrollar a través de esta, como el compañerismo, la solidaridad, la empatía, la cooperación, la inclusión, el respeto y el placer.

¿Cuántas de nuestras propuestas tienden a priorizar la competencia y cuántas la cooperación? ¿Cómo reaccionamos cuando un niño o niña se niega a participar? ¿Todas y todos se sienten parte y disfrutan en nuestra clase? ¿La capacidad expresiva, el placer y la inclusión son parte de nuestros objetivos a la hora de planificar?

Abrazar la afectividad en la clase de Educación Física es una valiosa invitación para educar a nuestras niñas y niños en la construcción de la escucha y el respeto por los demás, a través de fomentar una autoestima fuerte y sana, de la construcción de formas de resolver los conflictos, atravesar situaciones complejas, etc. Asimismo, puede ser una puerta interesante para pensar, en clave de género, cuáles son las emociones que cada persona tiene habilitadas en la educación física. Aunque a simple vista las niñas están más asociadas a lo emocional, en el ámbito del deporte los varones tienen habilitadas muchas emociones que ellas no: enojarse, gritar, revolear camisetas, etc. Las reglas invisibles (Scharagrodsky, 2004), a las que referimos al comienzo, propician ciertas prácticas y configuraciones corporales en detrimento de otras, a la vez que van modulando también el carácter, los modos de sentir y reaccionar, de acuerdo con los aprendizajes de género.

¿Qué pasa cuando alguien es la última persona en ser elegida? ¿Cómo nos sentimos y cómo se sienten los chicos y las chicas en esas situaciones que implican “ser parte del grupo”? ¿Cuáles son los logros que las y los profes de Educación Física valoramos o resaltamos? ¿Cómo podemos ampliar esa mirada en función de la diversidad y las trayectorias escolares? ¿Cómo alojamos a quienes no quieren hacer una actividad? ¿Habilitamos espacios donde las chicas y los chicos puedan hablar de cómo se sienten en la clase, qué actividades les gustan más, cuáles quisieran hacer o incorporar? ¿Cómo podemos ampliar el repertorio de juegos y deportes que desplieguen los contenidos por abordar teniendo en cuenta la voz, los deseos y las expectativas de las chicas y los chicos? ¿Cómo se aborda el conflicto en las clases? ¿Qué lugar tienen las emociones en las clases? ¿Cómo trabajamos los vínculos y las relaciones de poder en las actividades?

GÓMEZ, R. H. (2002). La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Buenos Aires: Stadium.

ROZENGARDT, R. (2008). "Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela" (Ponencia). Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf.

SCHARAGRODSKY, P. A. (2004). "JUNTOS PERO NO REVUELTOS: LA EDUCACIÓN FÍSICA MIXTA EN CLAVE DE GÉNERO" *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, 59-76.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2022). "Cuaderno para Referentes escolares de ESI educación primaria: propuestas para abordar los NAP". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO07477.pdf>.

SECRETARÍA DE DEPORTES (2021). "La ESI a la cancha: los espacios deportivos desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO07594.pdf>.



Tercera parte

Proyectos interdisciplinarios

Propuesta de articulación disciplinar: Aportes básicos para la construcción de secuencias coreográficas

Capacitadores: Hernán Ferrigno; Juan Pablo Villalba; Silvina Santore.

Nuestro propósito es intentar dar luz sobre algunos aspectos básicos que deberían tenerse en cuenta a la hora de crear una secuencia coreográfica, pensándola como un proceso, un recorrido que va a tener un producto final: la coreografía.

Para ello van a intervenir una serie de variables como la creatividad, el uso del espacio, la música y sus diferentes matices, los materiales que se utilicen, los acuerdos entre sus integrantes, y demás acciones propias de la creación colectiva.

Consideramos que en el nivel primario resulta de relevancia plantear prácticas relacionadas con la composición coreográfica que posibilitan el despliegue de la creatividad y despiertan intereses diferentes de los que pueden generar otros contenidos disciplinares, abordando las diversas necesidades individuales para un fin común (la creación grupal).

¿Qué es una secuencia coreográfica?

Según la definición de la Real Academia Española, *secuencia* significa “continuidad, sucesión ordenada y/o serie o sucesión de cosas que guardan entre sí cierta relación”. Por otro lado, sobre el término *coreografía*, entre sus acepciones señala “arte de componer bailes” y “arte de representar en el papel un baile por medio de signos, como se representa un canto por medio de notas” (2023, en línea).

En función de lo antedicho, podemos pensar la secuencia coreográfica como el orden en el que se van presentando las diversas figuras o recorridos que se arman en el espacio y la combinación de las distintas acciones (pasos, destrezas, etc.) pudiéndose incluir un argumento o mensaje que se transmite durante la ejecución. La realización de una composición coreográfica puede darse a través de distintos recorridos hasta llegar a su armado:

- A) Desde la exploración seguida de la improvisación, a modo de taller y de manera grupal o individual.

- B) Con aportes o conducción del docente, generando momentos de gestión participativa en los cuales las alumnas y alumnos aportan ideas y forman parte de las decisiones de diversos componentes. Este recorrido en el armado de la secuencia coreográfica posibilita que el grupo, al gestionar las ideas de manera conjunta, se apropie de lo que está construyendo y desarrolle la creatividad.
- C) Desde el mando directo, proveniente del profesor o profesora.

A su vez, en paralelo al armado se plantean dos factores importantes que son el estilo (tendencias culturales y artísticas) y la forma, que está dada por la música, los materiales y la coreografía.

En relación con los materiales, puntualmente en el nivel primario, resultan un apoyo interesante por tener en cuenta al momento de plantear la labor con los alumnos y alumnas. Estos materiales pueden ser los reglamentarios de la Gimnasia Rítmica, los no reglamentarios, los llamados elementos no convencionales y los utilizados en otros deportes o disciplinas actuales (*Rope Skipping*, *Cheerleading*, etc.).

En cuanto a los elementos reglamentarios, son aquellos con los que se compete en la Gimnasia Rítmica: cuerda, aro, pelota, mazas, cinta, incluidos en el código FIG, (Federación Internacional de Gimnasia). Tienen los pesos y medidas avalados por dicha organización.

Los no reglamentarios son los mismos elementos reglamentarios (cuerda, aro, pelota, mazas, cinta), solo que no responden a los pesos o dimensiones estipuladas en el deporte. Pueden ser mazas más pequeñas, pelotas más livianas y chicas, aros de diámetro inferior, cintas más cortas o elaboradas de otra forma, etc. Se utilizan cuando no se posee el material reglamentario, o bien cuando la edad o contextura física de las alumnas o alumnos no permite la manipulación de dichos aparatos.

Los elementos no convencionales son aquellos no específicos del deporte (ninguno de los 5 con los que se compete en la Gimnasia Rítmica). Se los utiliza con alumnas y alumnos de todas las edades y niveles técnicos, con el objetivo de desarrollar la máxima expresión artística y fomentar la creatividad en el uso y manipulación de objetos de diversos tamaños, formas, pesos y funcionalidades.

En las escuelas, actualmente se incorporan diferentes elementos en coreografías utilizando herramientas, técnicas y recursos propios de otros deportes modernos. Por ejemplo, la soga puede saltarse de manera individual o colectiva, con diferentes largos, etc., utilizando técnicas globales provenientes del deporte Saltos con Soga (*Jump Rope - Rope Skipping*) y capitalizando los contenidos de Educación Física en prácticas corporales Inclusivas que atiendan a las necesidades individuales de la totalidad del grupo.





El pompón proveniente del Cheerleading también suele utilizarse como recurso.

Podemos diferenciar los elementos en **manipulativos** (telas, banderas, paraguas, sombreros, bastones, pompones, etc.) y **no manipulativos** (mesas, sillas, sillas de ruedas, etc.).

Desde tiempos inmemorables, decir música es decir movimiento; de allí la idea de expresar la música a través del movimiento con sus conceptos esenciales: estructuras, carácter rítmico y, simultáneamente, el oído musical. Sujetos a las sensaciones y emociones que genera la musicalidad. Por ello, sentirse identificado con la música seleccionada en algunas ocasiones es fundamental para comprometerse con la propuesta.

La correspondencia del acento musical con la frase principal y el reconocimiento de las octavas y compases musicales se ponen en juego mediante la creación de las secuencias rítmicas.

Para representar la duración de los sonidos existen las figuras musicales. De acuerdo con la forma y disposición de las figuras, se deduce el valor exacto en tiempo de un determinado sonido. Son siete las figuras que más se usan: redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, fusa y semifusa. La figura de más valor es la redonda. Por esta razón, la figura de redonda se toma como punto de partida para asignar al resto de las notas sus respectivos valores.

Figura	Nombres de la figura	Valor real en tiempos o pulsos
	Redonda	4
	Blanca o mitad	2
	Negra o cuarto	1
	Corchea u octavo	0,5
	Semicorchea, doble corchea o dieciseisavo	0,25
	Fusa, triple corchea o treintaidosavo	0,125
	Semifusa, cuádruple corchea o sesentaicuatrosavo	0,0625

La concordancia entre la música y el movimiento están presentes en todas las composiciones coreográficas, dándole sentido a su expresión.

ARMADO COREOGRÁFICO

Algunos aspectos para tener en cuenta:

- Es recomendable empezar y terminar la coreografía con una pose de inicio y una final.
- Al finalizar, ensayar el saludo final y la forma en que el grupo se va a retirar del espacio.
- Intentar realizar coreografías que no sean monótonas teniendo en cuenta que el diseño no sea siempre simétrico.
- Hacer un buen uso del espacio utilizándolo de manera total y con una correcta distribución.
- Expresar mediante matices acordes a las temáticas elegidas y en función de la música.
- Determinar cuál va a ser el frente hacia donde se realizará la coreografía.
- Considerar el vestuario que se va a usar evitando el uso de elementos que puedan caerse o resultar un estorbo y, por ende, dificulten la realización de las acciones que se deban llevar a cabo.
- Los elementos que se utilicen no deben ser de uso decorativo o escenográfico, sino aprovecharse al máximo sus posibilidades de movimiento propiciando el desarrollo de los objetivos y contenidos propuestos por el o la docente.

Con relación al tiempo:

- Tener en cuenta el ritmo en relación con el movimiento y con sus elementos en función de la calidad expresiva.
- Analizar los temas musicales según la composición coreográfica y temática seleccionada.
- Realizar el conteo de secuencias de movimiento desde el pulso o desde el compás.
- Utilizar recursos compositivos de tiempo en función de subgrupos (canon, ola o cascada, pregunta y respuesta).

Con relación al espacio:

- Utilizar variedad de formaciones (damero, V invertida, etc.).
- El grupo al unísono: simetría, asimetría, sucesión, oposición, pregunta - respuesta.
- Los subgrupos: recursos compositivos de espacio (utilización de líneas paralelas o perpendiculares al público, diseños curvos y rectos).



Procesos para llegar a su armado. Procedimiento



ARICO, H. (2022). Danzas tradicionales argentinas, una nueva propuesta. Buenos Aires: Escolar.

CERNY MINTON, S. (2013). Coreografía, método básico de creación de movimiento. Buenos Aires: Paidotribo.

FERNÁNDEZ, A. (1992). *Gimnasia Rítmica*. Madrid: Comité Olímpico Español.

MACHADO M. (1994). *Estudio diagnóstico del programa de preparación Coreográfica de G.R.D.* La Habana: Instituto Superior de Cultura Física.

MORILLO S. (2010). *Gimnasia Rítmica Metodología de Enseñanza en el Manejo de Implementos Cuerda, Aro y Pelota*. Venezuela: Universidad de Carabobo CDCH.

SANTOS BAUZA A. y HERNÁNDEZ A. (1993). *Gimnasia Rítmica Deportiva*. Buenos Aires: Stadium.

VILLALBA J. P. (2020). Saltos con Soga: "Una propuesta para todos". Material para Escuela de Maestros.

Propuesta de articulación disciplinar:

Campo dividido: Jugar, resolver, aprender

Capacitadores: Almada Alejandro, Emanuel Sandra, Gómez Horacio.

Abordaremos y elaboraremos juegos modificados de deportes de campo dividido para comenzar a aprenderlos desde el fundamento que los caracteriza: el ataque. Nos apoyaremos en estrategias de enseñanza centradas en la resolución de problemas, la creatividad táctica y la adaptación técnica.

A partir de estas premisas, consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se centran en la autoorganización de todos los componentes que intervienen e interactúan: alumnos y alumnas, entorno de juego y docentes. Todos ellos constituyen un sistema dinámico, no lineal y complejo y, por lo tanto, desde esta perspectiva es necesario generar contextos dinámicamente variables, en los cuales niños y niñas deban encontrar soluciones a los problemas del juego mediante la variación de restricciones.

Primera parte

Lo común y lo diverso de cada uno

En una primera etapa es muy importante que el docente se identifique con lo que desea enseñar –en este caso, cancha dividida– adoptando dos estrategias al momento de estar frente al grupo:

- Planteando situaciones problemáticas donde se ponga en práctica y se verifique la eficacia y aplicabilidad de los métodos didácticos en la clase.
- Revalorizando la clase como ámbito propicio para el abordaje de temas, problemas y situaciones emergentes de la práctica.

El docente puede modificar los juegos de forma que la clase sea desafiante y placentera. Muchas veces, al hablar de cancha dividida, se enfatiza que es un deporte de rebotes. El alumnado tiene que comprender, desde un primer momento, que el juego de cancha dividida es un juego de ataque (cada vez que la pelota es enviada al otro campo es considerado ataque).

En todo este recorrido es muy importante saber qué desea el niño o la niña (moverse, correr, saltar) y orientar la clase desde ese punto de partida.

Al vóley se juega con los pies y se golpea con las manos

Es común escuchar entre estudiantes o aún entre profesores o profesoras la frase “en el vóley el pie se usa como último recurso...”. Claro que en el voleibol manejar la pelota con los miembros superiores nos permite tener más control o rapidez en la jugada. Pero en la actualidad, también se aprende y se entrena la habilidad de los miembros inferiores. Esto es por dos cuestiones, por un lado, para enriquecer el acervo de habilidades motoras y, por otro, porque disponer de esa habilidad nos brinda una herramienta más para resolver situaciones de juego. Ya hace un par de décadas, el profesor y entrenador Jorge Velázquez decía: “Al vóley se juega con los pies y se golpea con las manos”.

¿Querés comprobarlo con tus propios ojos?

<https://www.facebook.com/reel/889434289257215?s=chYV2B&fs=e&mibextid=14AR8G>

<https://www.facebook.com/watch/?v=264713274777584>

Esto se debe a que si no se llega al balón, no es viable poder golpearlo. Sin embargo, ¿esto pasa solo en el vóley? Pues no. Es un problema común en todos los deportes y juegos comprendidos en la clasificación que Almond (1986) denomina **campo dividido**. Teniendo en cuenta esta clasificación, vamos a plantear el desafío de descubrir similitudes y diferencias entre algunos deportes con esta lógica de juego.

Te invitamos a descubrir las similitudes y diferencias en los siguientes enlaces...

[Video vóley](#)

[Video Jianzi / DáCau](#)

[Video Sepak Takraw](#)

[Video bádminton](#)

[Video Ringtennis](#)

La comprensión

La propuesta de enseñanza ha de transitar por un modelo que plantea abordarla mediante la comprensión. Paulo Freire (2003) establece una estrecha vinculación entre la comprensión y la acción:

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica, o preponderantemente crítica, la acción también lo será.

La noción de comprensión viene unida a la de conocimiento. De este modo, el que comprende “resignifica conocimientos en contextos nuevos, los adapta y transfiere para resolver nuevas situaciones de vida” (DGCyE, 2005).

David Perkins (1995) expone la comparación entre conocer y comprender de la siguiente manera:

El conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión (...). Consideraremos la comprensión no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación. Cuando entendemos algo, no solo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. Estas cosas que podemos hacer, que revelan comprensión, se denominan “actividades de comprensión” (Perkins, 1995: 82).

Entre las **actividades de comprensión** debemos proponer algunas acciones como:

- *Explicación*: las y los estudiantes pueden contar lo aprendido con sus propias palabras.
- *Comparación y contraste*: un ejemplo de ello es la actividad realizada con relación a similitudes y diferencias entre los deportes seleccionados.
- *Contextualización*: implica por ejemplo, al incorporar una regla nueva, descubrir qué función cumple y cómo afecta al contexto del juego.
- *Generalización*: implica identificar conceptos generales que pueden ser aplicados en otros deportes y también en el aprendizaje de otros reglamentos.

Por lo tanto, ¿qué debemos considerar para llevar adelante una enseñanza basada en la comprensión?; ¿de qué manera diseñamos las actividades?; ¿cómo presentamos las consignas?; ¿damos lugar, tiempo a la comprensión?; ¿por dónde empezamos, en este caso, con la enseñanza de los deportes?

Como punto de partida debemos considerar que este modelo contempla, con similar preocupación, los fundamentos tácticos y técnicos. Sin embargo, la primera fase da prioridad a la táctica. Para ello, hemos de valernos de juegos deportivos modificados. Estos serán diseñados con similitudes técnico-tácticas del deporte seleccionado. Para pensar estas herramientas de enseñanza, es necesario considerar el sentido fuerte del “saber cómo” poniendo de relevancia dos premisas importantes para Arnold (1991a):

1. La *comprensión* de los procedimientos implicados en un juego deportivo; y
2. La *adquisición contextual* de las habilidades técnicas.

Previamente, Thorpe, Bunker y Almond (1986) idearon una clasificación que los agrupa considerando principios tácticos comunes:

- *Juegos de blanco o diana*
- *Juegos de campo y bate*
- *Juegos de cancha dividida y contra muro*
 - **recepción y lanzamiento del móvil**
 - **de golpeo sin implemento**
 - **de golpeo con implemento**
- *Juegos de invasión*

En esta propuesta nos centraremos en **juegos y deportes de cancha dividida**. Hemos de analizar y aplicar también la lógica interna de las situaciones motrices (Parlebas, 1981).

Acción motriz del:

- Jugador con balón
- Jugador sin balón del equipo con balón
- Jugador del equipo sin balón

Esas acciones en los juegos deportivos y deportes pueden ser de:

- Cooperación (no aplica a los deportes que por definición implican acciones de oposición)
- Oposición y cooperación
- Oposición

Segunda parte

En la primera parte hemos explorado y analizado a modo de ejemplo cinco deportes:

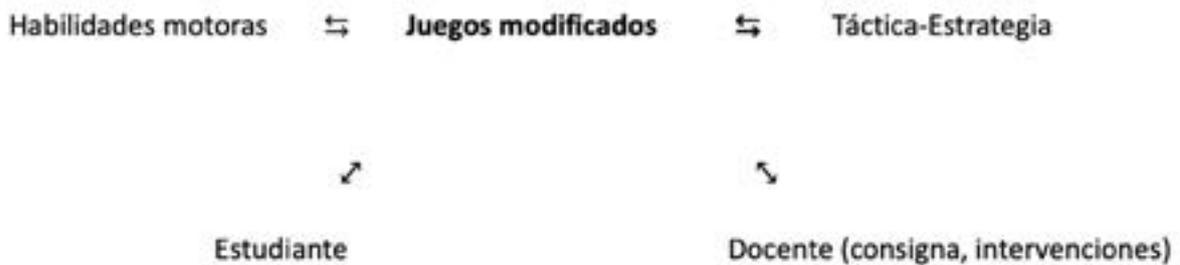
- Vóley
- Jianzi o Dá cǎu
- Sepak takraw
- Bádminton
- Ringtennis o Tenniquoits

Ahora, en virtud de las clasificaciones compartidas proponemos encuadrar estas prácticas de acuerdo con sus principios tácticos, su lógica, acciones y componentes o estructura.

Para comenzar, proponemos completar el siguiente cuadro colocando una **X** en la clasificación que corresponde a cada deporte:

	Recepción y lanzamiento	De golpeo sin implemento	De golpeo con implemento	Oposición	Oposición+ Cooperación
Vóley					
Jianzi					
Sepak Takraw					
Bádminton					
Ringtennis					

Conociendo ya las características de estas prácticas, llevaremos adelante las actividades de comprensión diseñando secuencias de enseñanza que transiten por los juegos deportivos modificados desde el paradigma ecológico.



Componentes que les darán estructura:

- Las reglas
- Elemento (móvil) o elemento + implemento
- Espacio
- Jugadores - roles
- Meta (lugar de anotación)

¿A qué deben responder?

- Tener una intencionalidad didáctica. ¿Por qué y para qué forma parte de la propuesta?
- Abordar contenidos y proponer formas participativas de resolver problemas.
- Considerar a la totalidad del alumnado en un marco de integración de géneros, de participación real del aprendizaje, adecuando los componentes, atendiendo a la heterogeneidad y al derecho de ser parte del proceso de aprendizaje de cada estudiante.
- Entender la consigna inicial como punto de partida, la cual irá evolucionando o complejizándose mediante las intervenciones de la o el docente durante el desarrollo del juego. Se puede intervenir modificando alguno o algunos de los componentes o simplemente, realizando preguntas: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿a quién?, ¿dónde?, ¿por qué?

Para definir un punto de inicio creemos oportuno focalizarnos en el objetivo del juego o deporte. Es en este sentido que la acción de ataque que propende a ganar punto o anotación ha de ser la protagonista de nuestras primeras actividades.

Durante el transcurso de la capacitación, junto a las y los participantes, abordaremos los temas planteados en este material y daremos lugar a la producción de actividades y secuencias de enseñanza vivenciando cada propuesta.

BAYER, C. (1986). *La Enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.

BLÁZQUEZ, D. (1995). *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.

DEVÍS DEVÍS, J. Y PEIRÓ VELERT, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

FREIRE, P. (2000). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI de España.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). *Fundamentos del deporte: análisis de la estructura del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un Lexique Commenté en Science de l'Action Motrice*. Paris: INSEP.

PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

GÓMEZ, H. Y FOTIA, J. (2015). *Monster Block Teen's. Una propuesta "a medida" de los niños/as y adolescentes*. Federación Metropolitana de Voleibol.

https://www.metrovoley.org.ar/fmv2015/amplia_escuela.php?idnew=8

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA. (2008). *La comprensión en Educación Física*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/Documento%20N%C2%BA2-2008.%20La%20comprensi%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica.pdf>

EMANUEL, S. ET AL. (2018). "Juegos Olímpicos de la Juventud: una aproximación desde la enseñanza del bádminton". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/09/2%6206ae-997d91eb2946130daefff80c0e2e6062f.pdf>



Mi portal maestro

Sistema de gestión académica

La inscripción, cursada y certificación de todas las acciones de Escuela de Maestros se realiza a través de **Mi portal maestro**.

Por eso es fundamental que, si aún no te registraste, lo hagas cuanto antes para poder validar tu identidad, completar tus cargos y dejar tu usuario listo para este ciclo lectivo.

El sistema de gestión académica te permite:

-  Consultar las propuestas disponibles según tu cargo e inscribirte.
-  Ingresar directamente al aula virtual de las propuestas en las que estás participando.
-  Agilizar el proceso de entrega de certificados de aprobación.
-  Acceder a tu historial de formación en un sólo lugar.

➔ **REGISTRATE**
sga-escuelademaestros.buenosaires.gob.ar



Ante cualquier duda, consultá las preguntas frecuentes o escribinos a la Mesa de ayuda

