

La enseñanza de los juegos deportivos

Hacia una Educación Física Escolar que promueva la inclusión

Mónica Ghe

UNLP

monigheroig@gmail.com

Evangelina Montero Labat

UNLP

evamonterol@hotmail.com

Trinidad García Rizzoli

UNLP

trinigarciar@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el ámbito del proyecto de investigación denominado “Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: la construcción de un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que promueva la inclusión”¹. Dicha investigación se orienta a analizar y desarrollar los modelos didácticos en los procesos de transmisión del saber en la enseñanza de los juegos deportivos y deportes, con la intención de comprender los procesos de transposición que realizan los docentes al enseñar los juegos deportivos en el marco de la educación física escolar y no escolar. En el proceso de enseñanza de una disciplina interactúan aspectos vinculados al conocimiento específico de la materia y aspectos relacionados con el conocimiento didáctico.

¹ Equipo de investigación dirigido por Raúl Gómez e integrado por Lendro Gronchi, Evangelina Montero Labat, Martín Scarnatto, Mónica Ghe, Julieta Rimoldi, Emanuel Hirsch, Trinidad García Rizzoli

En lo que respecta al interés particular de este artículo realizaremos un análisis de la propuesta de enseñanza de los juegos deportivos planteada en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires considerando los procesos de transposición que se producen entre los distintos niveles del saber desde saberes eruditos a saberes enseñables.

Palabras Clave: enseñanza, juego deportivo, inclusión, educación física, transposición didáctica.

Análisis de la propuesta de enseñanza de los juegos deportivos desde una perspectiva curricular.

Como mencionamos en el resumen nos vamos a detener en este punto en el análisis del currículum que configura la provincia de Buenos Aires con la intención de orientar las prácticas de la enseñanza deportiva en la escuela primaria. Realizaremos un estudio de los aspectos estructurales formales de los diseños curriculares para el nivel primario de la provincia de Buenos Aires y algunos de los materiales curriculares de apoyo elaborados por la Dirección de Educación física destinados a colaborar con la programación de la enseñanza.

Destacaremos los aspectos relacionados con la inclusión.

El diseño curricular vigente para el nivel primario en la provincia de Buenos Aires fue aprobado por la Resolución 3160/7 en el marco de la Ley de Educación provincial N°13688. El acto resolutivo mencionado establece en sus considerandos que uno de los objetivos centrales de la Educación Primaria es el de alcanzar la inclusión de todos los alumnos y alumnas bonaerenses.

También establece que la propuesta pedagógica de los diseños deberá ser contextualizada y especificada en función de las particularidades del contexto.

Desde esta normatividad curricular el docente programará la enseñanza entendiéndola como un proceso complejo y situado institucionalmente. Cabe aclarar que esta prescripción curricular es interpretada y significada por el docente a la hora de ponerla en práctica. En relación a esto cada sujeto adjudica sentidos y modos de abordar lo definido en el texto curricular de acuerdo a su propia historia a cuestiones epistemológicas, a las cuestiones institucionales, a los imprevistos que surjan, etc.

Entre los propósitos de la educación primaria se define el de garantizar el derecho a la educación con acciones que posibiliten que los alumnos y alumnas puedan tener una experiencia escolar pluralista y democrática destacando como eje central de la enseñanza el de la transmisión de contenidos.

En el área curricular de Educación Física se expresan aspectos que definen la concepción disciplinar y didáctica como también algunos principios que pretenden encuadrar la propuesta didáctica para la enseñanza de sus contenidos. Se describen ejemplos con situaciones concretas de enseñanza y formas de intervención que tienen como finalidad orientar a los docentes en la tarea de enseñanza. Se presenta a la Educación Física como una disciplina que contribuye a la formación integral de los niños al intervenir sobre su corporeidad y motricidad destacando a la sociomotricidad como aspecto relevante de dicho proceso. En este sentido se procura un desarrollo del área a través de prácticas que promuevan la construcción de la disponibilidad corporal y motriz en interacción con otros. En cuanto al juego se marca la necesidad de que la escuela pueda recuperar su valor formativo para posibilitar la inclusión de los niños con aprendizajes que resulten significativos. Se lo define desde una perspectiva sociomotora, incluyendo las dimensiones vinculadas con el placer y lo recreativo, el desarrollo del pensamiento táctico, las capacidades lógico motrices y la dimensión inherente al desarrollo de la socialización. El juego deportivo como contenido escolar integra el curriculum de la Provincia de Buenos Aires a partir del segundo ciclo del nivel primario.

“En el segundo ciclo, la creciente capacidad de los niños y niñas para construir y actuar en juegos grupales con mayor complejidad táctica, les permite introducirse en el aprendizaje de juegos deportivos” (2008: 7)

En esta línea se establece como recomendación didáctica la inclusión de los juegos modificados. “En ellos, se priorizan los principios tácticos y se reducen las exigencias técnicas del deporte” (Devès Devès 2008:7)

En cuanto a los contenidos, los mismos aparecen secuenciados por ciclo y año alrededor de tres ejes organizadores. En el eje corporeidad y sociomotricidad

se van a desarrollar los contenidos vinculados con la construcción del juego sociomotor en el caso de primer ciclo y juego sociomotor y/o deportivo para el segundo ciclo. Vemos como se prescribe una secuencia para la enseñanza de los juegos deportivos que integra en sus inicios el abordaje de juegos sociomotores, luego los juegos deportivos para avanzar en el nivel secundario hacia la enseñanza de los deportes. Planteamos inicialmente que la propuesta curricular se desarrolla junto a orientaciones didácticas generales y específicas que facilitan la puesta en marcha de la enseñanza de los docentes. Entre las que se mencionan merecen especial atención la de “grupalidad” “construcción de la ciudadanía” y la de los “juegos sociomotores”. Las mismas se refieren a la necesidad de promover que el conjunto de alumnos que integra una clase se constituya como grupo con cohesión y adhesión a metas comunes brindando experiencias de convivencia democrática que propicien la construcción de la ciudadanía.

En cuanto a la enseñanza de los juegos sociomotores se establece que deben asumirse las tres perspectivas, el juego por el juego mismo, el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico y capacidades lógico motrices y el juego como medio de socialización.

“Se trata no sólo que los alumnos/as jueguen, sino que sepan jugar. Esto implica para el/la docente que enseña a jugar, que su tarea no ha terminado cuando los niños/as reproducen un juego y lo juegan, sino cuando pueden pensar sobre el juego, modificar sus reglas, analizar sus acciones motrices, asumir roles que se han acordado, tomar decisiones, acordar una organización, entre otras posibilidades, que en su conjunto promueven en los niños y niñas, saber jugar”. (2008: 15). Siguiendo la línea del diseño curricular, se plantean como aspectos centrales el de generar la reflexión y la participación de los niños en las decisiones a tomar a partir de secuencias didácticas que promuevan la comprensión del juego y de los problemas que surgen. Esta manera de intervención posibilita que cada alumno/a construya un lugar de participación favoreciendo la inclusión. En la secuencia que a continuación se transcribe se ilustra cómo es la intervención del profesor y hacia dónde se

dirige, teniendo en cuenta explicaciones sobre la dinámica del juego, interrogantes sobre algún aspecto que considere relevante, análisis sobre conflictos sociales, recuperación de alguna jugada, etc. Y así va propiciando la comprensión de la lógica del juego.

“Una **primera fase** denominada juego global, el/la docente explica las reglas fundamentales y los alumnos/as juegan inmediatamente. La explicación será lo más breve posible. Si se considera necesario pueden emplearse esquemas o dibujos. A medida que transcurre la acción, el/la docente dará precisiones sobre el juego e introduce nuevas reglas.

En la **segunda fase**, luego de unos minutos de transcurrido el juego, los jugadores de cada equipo se reúnen y discuten acerca de la organización en el espacio, de sus acciones motrices, de una posible táctica, etc.

En la **tercera fase**, se vuelve a jugar y cada equipo aplica las decisiones acordadas.

En una **cuarta fase**, se vuelven a reunir los dos equipos que explican lo que se ha decidido e intentado aplicar. Allí analizan cómo resultaron los acuerdos en el juego, tanto los aciertos como las dificultades.

En una **quinta fase** el profesor propone juegos o modificaciones con el objeto de paliar las dificultades que surgieron en el juego.

En la **sexta fase**, vuelven a jugar capitalizando la reflexión realizada” (2008: 16) Vemos en esta secuencia didáctica como la intervención de la docente habilita un espacio para la reflexión y la comprensión de lo que acontece en el juego. La alternancia de momentos de reflexión y momentos de juego permite que el niño paulatinamente se apropie de los aspectos tácticos, técnicos y vinculares. En cuanto a la enseñanza de las técnicas se propone que las mismas sean en el marco del juego y que posibiliten la resolución de los problemas que en él se susciten. Así se recomienda superar el enfoque aplicacionista y no utilizar en el juego las habilidades motrices aprendidas fuera de éste.

En cuanto a la enseñanza en primer ciclo el docente deberá presentar juegos con diferentes organizaciones básicas (masivos, por bandos, de cooperación y

oposición, etc.) y con espacios de usos diversos como refugios, zonas permitidas y prohibidas, brindando oportunidades para que los niños puedan participar en la construcción de las propuestas. Entre los logros a alcanzar por los/as alumnos/as en este ciclo se plantea que jueguen y construyan el sentido del juego, acordando reglas, empleando organizaciones tácticas simples y habilidades motrices con y sin objetos. Así mismo resulta central que se constituyan como grupo, aceptando y valorando las características de cada uno, construyendo actitudes de solidaridad y cuidado de sí mismo y de los otros.

Yendo al análisis de los contenidos que integran el Eje corporeidad y sociomotricidad para el primer ciclo en cuestión se plantea desde el primer año la construcción del juego sociomotor, reglas, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos junto a la constitución del grupo, el compañero y el oponente. En cuanto a las orientaciones didácticas específicas se establece la enseñanza de los juegos sociomotores como construcciones compartidas en el que todos se sientan incluidos a través del acuerdo de reglas que promuevan la participación, el respeto y el cuidado de todos los integrantes del grupo.

Se recomienda enseñar el juego como un proceso que integra instancias de juego e instancias de reflexión y análisis de lo que sucede concretamente.

En el segundo ciclo se profundizan los procesos abordados en el ciclo anterior. Abordando los juegos deportivos con el uso de habilidades motoras combinadas más complejas y específicas de acuerdo a las necesidades tácticas. El grupo, el compañero y el oponente, la construcción de las reglas, los acuerdos, continúan trabajándose dando lugar a propuestas más complejas. Es así que se espera que los alumnos al finalizar este trayecto usen y combinen habilidades motoras en situaciones de juego sociomotor y deportivo construyendo la estructura del juego. Aquí encontramos como contenidos además de los mencionados anteriormente, las habilidades sociomotrices y tácticas propias de cada juego deportivo, su lógica y la participación en encuentros escolares.

Como orientaciones didácticas específicas para este ciclo se resalta la necesidad de planificar intervenciones que den lugar a la construcción del juego con la participación de todos los niños buscando el consenso y la reflexión sobre los problemas o conflictos que se generen. A continuación, se plantea en el Diseño como ejemplo, una secuencia de juego deportivo para 4º año en el que se observa este tipo de intervención:

“La Profesora propone conformar grupos mixtos, le entrega una pelota y 4 conos a cada uno, respetando las siguientes consignas: realizar pases sin que la pelota se caiga y evitar que la misma sea interceptada por los oponentes.

Seguidamente la docente les propone: inventar un juego, en el cual se delimite el espacio, se acuerden las reglas de cómo se llega a la consecución del objetivo (gol; tanto), y la forma de jugarlo (lo permitido y lo no permitido) Se separan en el espacio, y comienzan a jugar. Transcurrido un tiempo de juego, los reúne y les pregunta que dificultades han tenido en la realización del mismo, allí los niños manifiestan que no todos tocan la “pelota”, y por lo tanto se “aburren”, por lo que la docente le propone que incorporen una nueva regla para que la situación se modifique. Allí los niños acuerdan que antes de convertir el tanto la pelota debe ser tocada por todos. El juego continúa con el aporte y las modificaciones de los alumnos” (2008: 15)

Del análisis del ejemplo se puede concluir que las intervenciones de la profesora se dirigen a favorecer un proceso de construcción colectiva en el que la palabra de los niños es tomada como central para hacer evolucionar la propuesta.

Finalizado el planteo de la propuesta prevista por el diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2008) para la enseñanza de juegos deportivos podemos afirmar que los juegos sociomotrices y deportivos tienen un lugar destacado como contenidos en el área; que se prescribe una secuencia de contenidos para la enseñanza en la que se debe respetar la atención a la diversidad, promoviendo la construcción de la grupalidad y la formación de la ciudadanía; que en el abordaje de estos juegos deben considerarse la

comprensión de la lógica interna y el aprendizaje crítico de las técnicas, tácticas, reglas y valores y actitudes; se establece que en el segundo ciclo se profundizarán los saberes referidos a los juegos deportivos y se introducirá a los niños en la comprensión de los elementos constitutivos de estos; que hacia el final de este ciclo el juego deportivo puede orientarse hacia los deportes reducidos ; que la enseñanza de las prácticas deportivas deben ser concebidas como un derecho para todos los/as alumno/as y que este derecho debe concretarse en la clase.

Planteamos en el inicio de este apartado que el texto curricular establece una serie de prescripciones sobre cuáles son los saberes a enseñar y cómo hacerlo. Estas son leídas por los profesores al momento de organizar el proyecto áulico y de concretar el proceso de enseñanza en las clases. En este proceso de especificación curricular el docente toma distintas decisiones que conducen a la adecuación e interpretación de la normativa curricular en el marco de las singularidades contextuales en el que dicho proceso se va a sustanciar. Dichas decisiones se van a situar entre el diseño curricular y la práctica concreta. Justamente es en las clases el lugar en el que el enseñante va a conducir al alumno hacia la construcción de nuevos saberes. En esta relación ternaria (entre los alumnos, los saberes y el enseñante) se establece un proceso de interacción en el que los acuerdos y las negociaciones se definen en el marco de las obligaciones recíprocas entre el profesor y los alumnos. En palabras de Amade- Escot (2009: 45) estamos haciendo referencia a la noción de “contrato didáctico” como un sistema implícito de obligaciones que se establecen para el profesor y para el alumno en el que se producen ajustes y modificaciones como resultado de la interacción. La dinámica del contrato establece su carácter provisorio y por lo tanto modificable. Consideramos pertinente traer aquí la noción de “transposición didáctica”, como un problema epistemológico y como un problema de interacción social. “La perspectiva epistemológica interroga sobre la legitimidad de los saberes sometidos al estudio, sobre sus orígenes y sobre su

pertenencia. La perspectiva de interacción se atiene a aclarar, a partir de las modalidades concretas de sus presentaciones, cómo el profesor y los alumnos interactúan y cuáles son las modificaciones resultantes del saber estudiado” (Amade- Escot 2009:17) Ambas orientaciones resultan de interés para nuestro estudio y dan cuenta del carácter contextual y político del proceso de transposición de los saberes. En este marco resulta interesante el análisis ligado a como los docentes transforman los saberes establecidos curricularmente en saberes enseñables para sus alumnos y como en la clase se resignifican a la luz de los emergentes, de los imprevistos y de la complejidad que la caracteriza.

Así es que en el proceso de interacción didáctica que se desarrolla en la clase en el que los alumnos y el profesor tienen diferentes roles y por lo tanto le competen distintas responsabilidades (el alumno tiene que prestar atención, practicar, etc. y el profesor debe presentar la tarea, explicar, demostrar, ayudar, recomendar, observar etc.), se movilizan un conjunto de estrategias didácticas con el propósito de que el alumno se apropie de los saberes en cuestión. El profesor introduce nuevas exigencias a través, por ejemplo, de la modificación de la organización espacial, proponiendo otra dinámica social, utilizando otros materiales, etc. provocándose rupturas en el contrato que siempre tienen como finalidad que el alumno avance hacia la construcción del saber. Así mismo y siguiendo con lo planteado no podemos dejar de considerar el contexto institucional, en este caso la escuela, en el que se desarrollan las clases y sus implicancias sobre el proceso interactivo. La inscripción escolar en el que se produce el proceso de enseñanza impregna y atraviesa las interacciones del contrato didáctico (profesor-saber-alumnos) provocando modificaciones, adaptaciones, transposiciones de los saberes seleccionados. La lógica institucional define lineamientos particulares, propios de esa institución, en los que debe encuadrarse la tarea del profesor. Esto nos lleva a afirmar que en el proceso de enseñanza deben conjugarse aspectos referidos al conocimiento disciplinar y aspectos referidos al conocimiento didáctico.

Resultará imprescindible integrar la dimensión sociopolítica e institucional de los saberes para producir prácticas que promuevan la inclusión con aprendizajes de calidad.

La enseñanza de los juegos deportivos en el modelo comprensivo.

La perspectiva comprensiva-reconstructivista según Gómez (2009: 237), tiene como premisa central que los/as alumnos/as comprendan las situaciones motrices en las que se encuentren involucrados, pero no solamente las interacciones que constituyen la experiencia deportiva inmediata sino también las interacciones sociales que forman parte del mundo social o de la sociedad que integran. Es decir que la pretensión de este modelo se orienta a que los/as alumnos/as construyan a través del aprendizaje de los juegos deportivos y deportes herramientas para poder comprender y transformar la sociedad convirtiéndose en protagonistas y sujetos activos del contexto que habitan.

Se toma distancia de las metodologías tradicionales en las que se enseñaban primero las técnicas para luego incluirlas y aplicarlas en las situaciones de juego. A partir de lo planteado inicialmente, en cuanto a premisa central del modelo, se plantea una secuencia de juegos modificados en la que se subraya el papel activo del sujeto que aprende. Para ello el docente va proponiendo modificaciones en los espacios de juego, en las reglas, en los materiales que se utilizan, en el número de jugadores que integra el equipo, etc. con el propósito de facilitar el aprendizaje de los/as alumno/as. El profesor interviene efectuando distintas modificaciones para provocar la reflexión, y aplicación de los saberes que se pretenden enseñar.

En este modelo se prioriza la comprensión de los elementos tácticos por sobre los técnicos, asumiendo que los mismos no pueden aprenderse por fuera de los contextos en los que adquieren significación. Una propuesta de enseñanza, en este caso de juegos deportivos, que aspire a promover la inclusión de todos los sujetos, requiere justamente de un modelo que promueva la conciencia social sobre las problemáticas de las situaciones en las que se encuentra inmerso y forma parte. Para ello en el modelo “didáctico elaborativo” planteado

por Gómez (2002: 448) se plantea partir de una situación inicial en la que se busca que los alumnos/as comprendan las relaciones entre el objetivo del juego, las reglas y las acciones posibles, las relaciones entre las reglas, las acciones y los roles a desempeñar y las habilidades a emplear. A partir de la situación inicial y de la comprensión de lo que se produce en ella se hará evolucionar el juego con modificaciones de los aspectos reglamentarios y de las acciones o espacios utilizados, en algunos casos por cambios propuestos por los/as alumnos/as y en otros arbitrados por el Profesor. La ida y vuelta entre momentos de práctica, momentos de reflexión sobre los problemas que se presenten, espacios de análisis y toma de decisiones sobre las acciones que resulten más convenientes son elementos centrales de la propuesta metodológica.

Hacia la construcción de un modelo de enseñanza que promueva la inclusión.

Abordaremos en este apartado algunas cuestiones referidas a consideraciones didácticas que propicien prácticas de enseñanza de los juegos deportivos pensadas desde una perspectiva que promueva la inclusión social. Para hablar de la inclusión en nuestro campo, el de la Educación Física, resulta necesario posicionarse y aclarar que entendemos por inclusión (Unesco 2008:14) La literatura sobre inclusión educativa señala su carácter polisémico y por lo tanto complejo. Cuando referimos al concepto de inclusión lo haremos en el marco de una perspectiva de derecho y entonces debe asumirse como una política de estado. La construcción de una sociedad inclusiva es un proceso complejo y la educación resulta una estrategia central. La educación inclusiva significa ofrecer un acceso igualitario a la educación a todo los/as niños/as y jóvenes con aprendizajes de calidad. La inclusión educativa implica el desarrollo de contextos educativos que propicien el respeto por la diversidad de expectativas, necesidades, intereses, capacidades y estilos de los/as alumnos/as. ¿Cómo crear ambientes educativos en el que todos los/as alumnos/as estén incluidos? ¿Cuáles son las características de un modelo de

enseñanza de juegos deportivos inclusivo? ¿Cómo desarrollar prácticas inclusivas? El análisis de las diferentes variables que se entrecruzan en la respuesta a estos interrogantes nos permitirá avanzar en la construcción de propuestas de enseñanza ancladas en una concepción de educación inclusiva. En este sentido planteamos algunas consideraciones que resultan imprescindibles a la hora de planificar la enseñanza de los juegos deportivos.

Crear ambientes educativos que resulten saludables: Esta idea es planteada por Gómez (2009: 277), haciendo referencia al desarrollo de las mejores condiciones ambientales para el aprendizaje, para lo que será necesario tener en cuenta en el plano material el estado del patio y de los materiales, la higiene, (entre otros) y en el plano relacional la producción de un clima en la clase en el que cada alumno/a sea considerado, valorado, contenido y acompañado en el marco de un grupo caracterizado por interacciones democráticas y que adhiere a un proyecto compartido. Esto quiere decir que en la gestión de la clase además de contar con un espacio y materiales que resulten atractivos e incentivadores para la práctica, el Profesor debería habilitar un lugar en el que el alumno se sienta seguro y desarrolle la autonomía y confianza en sí mismo y en sus pares. A veces la palabra del docente y otras veces su mirada permitirá que el alumno se sienta en y con el grupo. Trabajar sobre las actitudes y valores en el marco de las interacciones que surjan en la clase, recuperar lo que allí sucede, son éstas estrategias de intervención que permiten alentar al análisis de los significados que circulan en la clase de Educación Física.

Realizar el análisis del contenido que se pretende enseñar desde el punto de vista de su complejidad cognitiva, social, perceptivo, motriz, corporal y orgánico. Significa esto que el contenido requiere de un estudio que dé lugar a una secuencia de tareas que se adecúen al grupo de alumnos, a sus intereses y posibilidades. Prestar atención a las exigencias sociales que plantea la tarea, a los requerimientos perceptivos, a los aspectos técnicos y tácticos que se

ponen en juego, al encuadre reglamentario de la situación, a las decisiones que deben tomar los alumnos, entre otros.

Involucrar activamente a los alumnos en su proceso de aprendizaje, esto implica el desarrollo de actitudes como el compromiso con los avances en dicho proceso, la adhesión hacia el proyecto definido colectivamente, la toma de conciencia sobre las dificultades y las acciones relacionadas con su superación, etc.

Conclusiones

Proponemos para la enseñanza de las prácticas deportivas desde una perspectiva de inclusión elaborar un recorrido en el que los/as alumnos/as transiten por distintos tipos de situaciones que integren momentos de práctica, momentos de reflexión y análisis sobre diferentes aspectos (tácticos, técnicos, espaciales, otros) y momentos de puesta en marcha de los acuerdos o decisiones asumidas colectivamente. En dicho recorrido el Profesor interviene a través de consignas que posibilitan la apropiación de manera comprensiva de los saberes técnicos, tácticos, reglamentarios y sociales otorgando a los/as alumno/as un lugar protagónico, promoviendo la construcción de la grupalidad. Podemos decir entonces que la participación, la comprensión, la conformación del grupo y la construcción de los saberes de manera crítica son características centrales en una propuesta de enseñanza que pretenda posibilitar la inclusión. Ahora bien, habilitar la inclusión de todos los/as alumnos/as en las prácticas deportivas escolares requiere de intervenciones que promuevan la construcción de valores como la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto por la diversidad. Creemos que la enseñanza de los juegos deportivos en la Educación Física escolar puede tener un lugar orientado a la promoción de la inclusión social y a la democratización del acceso a la cultura corporal. Para ello resulta imprescindible que quienes estamos día a día en espacios educativos como la escuela, desarrollemos intervenciones en las que enseñemos desde una perspectiva que posibilite la inclusión.

Nuestro interés es aportar elementos a la comunidad profesional del campo de la Educación Física que inviten a la reflexión sobre las estrategias con las que se aborda la enseñanza de los juegos deportivos para contribuir a la construcción de propuestas que resulten formativas en el proceso de constitución de los sujetos.

Sin lugar a dudas tenemos un gran desafío por delante. Invitamos a nuestros colegas a seguir discutiendo e intercambiando cuestiones relacionadas con esta temática, esperamos que este documento resulte un aporte valioso.

Bibliografía

Alvarez Martinez, L, Gomez R, (2014) La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Bs.As. Miño y Dávila.

Amade- Escot, Ch, (2009) *La Didáctica. Educació Física*. Ed. Stadium

Devís Devís, J, (2008:7) en *Diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires*. Resolución 3160/7.DGCYE

DGCYE (2008) *Diseño Curricular para la escuela primaria. Educación Física*.

DGCYE (2004) Dirección de Educación Física. Documento Técnico. *La Enseñanza de los juegos y deportes en el CEF*. La Plata. Resolución 3160/07.

Gómez, Raúl. Director. (2017). *Saber disciplinar y saber didáctico en Educación Física: la construcción de un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que promueva la inclusión*. (Proyecto de investigación) UNLP.

Fahce. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales.

Gómez, R, (2002) *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la Educación General Básica*. Bs.As Ed. Stadium.

UNESCO (2008) *Conferencia internacional de educación*. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro".