



Universidad Nacional de Avellaneda
Maestría en Educación Física y Deporte

Trabajo Final

*Proyecto Educativo Interdisciplinario: Educación Física y Juegos
Cooperativos y/o inclusivos para el Desarrollo de Habilidades Sociales en
Adolescentes de 13 a 15 Años. Escuela ProA – Sede Villa Nueva, Córdoba,
2024*

NOMBRE Y APELLIDO DEL MAESTRANDO/A: Lic. Ana Soledad Monge
CORREO ELECTRÓNICO: solemonge@yahoo.com.ar
NOMBRE Y APELLIDO DEL DIRECTOR /A: Dr. Guillermo Recanati
FECHA ACTUALIZADA DE ENTREGA: 12 de febrero de 2026

Agradecimientos

Agradecer me lleva al inicio de esta Maestría. Primeramente, a Dios, por darme la certeza que cuando uno se propone un objetivo somos capaces de llevarlo adelante y cumplirlo.

A mis hijos, Santiago y Victoria, testigos de muchas horas y fines de semanas frente a la computadora y apuntes.

A mi Director de Tesis Dr. Guillermo Recanati, que no dudo un instante en guiarme e incentivarme de todo lo que sería capaz de realizar a través de este proyecto.

A mi familia y amigas, por enseñarme a continuar, a no bajar los brazos y a perseguir mis sueños.

A mi guía Lic. Andrea Vagliente por creer en mí.

A mis compañeras de Maestría, por incentivarme a iniciar y continuar juntas en la cursada.

A Mgtr. Valeria Pollitti por ayudarme y guiarme en este proceso de ser Maestranda.

A la escuela ProA, Sede Villa Nueva, Directora y Preceptores que me permitieron acceder a la información en la realización de este trabajo final, sin olvidar a las Profesoras Eugenia y Rocío que se sumaron a este proyecto de intervención.

A lxs estudiantes de la escuela ProA por seguirme y ser actores principales de la propuesta de intervención y lxs cuales son testigos de esta escritura.

A una gran persona que me permitió ingresar a su vida, Majo, además de darle el toque final a ese Proyecto de Intervención.

A la vida, porque en el año 2024, no hizo más que nada que enseñarme a vivir.

INDICE

2. Título de la propuesta de intervención	6
3. Resumen de la propuesta de intervención	6
4. Introducción	8
5. Definición del problema	11
6. Objetivo general	15
Objetivos específicos	16
7. Marco teórico	16
7.1 Educación Física	17
7.1.1 Educación Física en la escuela	19
7.2 La corporeidad como eje de aprendizaje	20
7.3 Enseñanza de juegos	21
7.3.1 Juego y recreación	26
7.3.2 Potencial pedagógico de los juegos cooperativos y/o inclusivos	31
7.4 Vínculos y desarrollo interpersonal	32
7.5 Aportes epistemológicos del proyecto	32
8. Caso/ institución. Análisis de la situación educativa-Evaluación Ex-ante	33
Gráfico 1: cantidad de estudiantes y edades	35
Gráfico 2: problemas de conducta	36
Gráfico 3: tipos de problemas de conducta	36
Gráfico 4: creencia que hacen a los problemas de conducta	37
Gráfico 5: acompañamiento de lxs docentes	37
Gráfico 6: cantidad de estudiantes y edad	38
Gráfico 7: problemas de conducta	38
Gráfico 8: tipos de problemas de conducta	39
Gráfico 9: juicio de los problemas de conducta	39
Gráfico 10: acompañamiento de lxs docentes	40
Gráfico 11: proyecto interdisciplinario	40
Problemas de conducta	41
Cambio de paradigma. Prácticas de enseñanza	42
Juegos cooperativos y/o inclusivos para fortalecer vínculos	43
Gráfico 12: en cuanto al trabajo interdisciplinario	45
Gráfico 13: jugar	46

Gráfico 14: juegos cooperativos y/o inclusivos	46
Gráfico 15: vínculos	47
Gráfico 16: compartir con otro curso	47
Gráfico 17: jugar	48
Gráfico 18: juegos cooperativos	48
Gráfico 19: vínculos	48
Gráfico 20: compartir con otro curso	49
Gráfico 21: relevancia del proyecto en cuanto a lxs juegos cooperativos y/o inclusivos	50
Gráfico 22: actividades	50
Gráfico 23: actividades compartidas	51
Gráfico 24: fortalecer vínculos	51
Gráfico 25: fortalecer vínculos con juegos cooperativos y/o inclusivos	52
Gráfico 26: convivir en sociedad	52
Gráfico 27: realizar el proyecto en otros cursos	53
Mirar al otro, solidarizarse, ser cooperativo, trabajo en equipo	53
8.1 La institución	54
8.1.1 Acuerdos escolares de convivencia (AEC)	61
8.1.2 Proceso de creación y aplicación del AEC	64
8.1.3 Etapas posteriores a su aprobación	64
8.1.4 Proyecto Educativo Institucional (PEI)-Espacios curriculares implicados en el Proyecto de intervención	65
8.1.5 Educación Física	66
8.1.6 Ciencias Sociales- Historia	67
8.1.7 Ciudadanía y Participación	68
8.1.8 Educación Artística- Artes visuales	70
8.1.9 Antecedentes	72
8.1.10 Antecedentes nacionales e institucionales	72
8.1.11 Antecedentes internacionales	73
8.1.12 Antecedentes teóricos y de investigación	73
8.1.13 Síntesis y aportes a la propuesta	74
9. Propuesta de intervención	74
9.1.1 Diagnóstico de la realidad institucional	74
9.1.2 Investigación de temas referentes a conductas, juegos y normas	75
9.1.3 Evaluación recurrente	78
9.1.4 Creación de juegos	79
9.1.5 Evaluación recurrente	80
9.1.6 Puesta en práctica de los juegos creados	80

Análisis de la puesta en práctica	85
9.1.7 Evaluación final-expost	86
10. Cronograma de trabajo	87
10.1 cuadro de cronograma de trabajo	87
11. Metas y factibilidad	90
12. Desarrollo del proyecto	91
12.1 Primera etapa: construcción del clima grupal y diagnóstico participativo	92
12.2 Segunda etapa: reflexión y análisis de la convivencia	92
12.3 Tercera etapa: creación y desarrollo de juegos cooperativos	93
12.4 Cuarta etapa: evaluación, cierre y proyección	93
12.5 Síntesis de la experiencia	93
13. Revisión teórica:	94
<i>El cuerpo, el movimiento y el juego como construcción pedagógica</i>	94
13.1 La re significación del juego como práctica social	94
13.2 Corporeidad y aprendizaje cooperativo	95
13.3 El vínculo como espacio de aprendizaje	95
Síntesis	96
14. Conclusiones y/o recomendaciones	96
14.1 La importancia del juego	99
14.2 Aprender a jugar	99
14.3 Aprender a través de los Juegos cooperativos y/o inclusivos	100
14.4 Conflictos	101
14.5 Inclusión	102
14.6 Valores	102
14.7 El cuerpo	103
15. Referencias bibliográficas	106
16. Anexos	110

2. Título de la propuesta de intervención

Proyecto Educativo Interdisciplinario: Educación Física y Juegos Cooperativos y/o inclusivos para el Desarrollo de Habilidades Sociales en Adolescentes de 13 a 15 Años. Escuela ProA – Sede Villa Nueva, Córdoba, 2024

3. Resumen de la propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención se enmarca en el campo de la Educación Física que constituye el eje central y articulador del Proyecto Institucional Interdisciplinario. Desde este espacio, se promueve no solo la práctica motriz, sino también la reflexión sobre el cuerpo, el juego y las relaciones sociales como medios para generar aprendizajes significativos y fortalecer los vínculos entre lxs estudiantes. En este sentido, se propone fomentar prácticas de enseñanza basadas en juegos cooperativos, con el propósito de fortalecer los lazos entre adolescentes de 13 a 15 años en una escuela ProA – Sede Villa Nueva, durante el ciclo lectivo 2024. La iniciativa busca favorecer las prácticas docentes e impulsar conductas reflexivas orientadas a consolidar los vínculos a través del juego.

Esta propuesta implica, además, un cambio de paradigma en el rol docente: invita a repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada comprensiva e inclusiva. Se propone abordar las conductas que emergen en la convivencia escolar no desde una perspectiva punitiva que las considera “inapropiadas”, sino como manifestaciones que expresan las tensiones propias del proceso de socialización adolescente. Dichas conductas -que pueden manifestarse como desinterés, desentendimiento o conflictos interpersonales- son entendidas como oportunidades pedagógicas para promover el respeto, la cooperación y la empatía entre pares. En este marco, el objetivo no es simplemente “disminuir” tales conductas, sino re significarlas, comprenderlas y transformarlas mediante experiencias lúdicas y corporales que favorezcan la participación y la convivencia.

Desde la Educación Física, se busca así construir nuevas estrategias pedagógicas que contribuyan a la formación de ciudadanxs competentes, activxs y democrátcxs, capaces de desenvolverse de manera crítica y solidaria en la

sociedad contemporánea. Se espera que la propuesta aporte a la formación integral de los adolescentes, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales, la construcción de ciudadanía activa y la consolidación de prácticas de enseñanza innovadoras.

En cuanto a su desarrollo metodológico, el trabajo se estructura en cuatro instancias principales:

1. Diagnóstico institucional y situacional: se realiza una evaluación ex-ante mediante entrevistas a directivos, preceptores y docentes; observaciones de clases y recreos; y encuestas a estudiantes, con el fin de caracterizar las relaciones interpersonales, las experiencias previas con juegos cooperativos y la percepción de los vínculos existentes. Además, la información recopilada en los antecedentes que me aportaron información para el desarrollo del presente proyecto.
2. Planificación y desarrollo de actividades: se diseña un cronograma de seis meses, con propuestas interdisciplinarias que integran los espacios curriculares de Ciencias Sociales (Historia y Ciudadanía y Participación), Educación Artística (Artes Visuales) y, de manera central, Educación Física. En este marco, se incluyen juegos cooperativos, creación de nuevos juegos inclusivos y actividades de articulación con los contenidos curriculares.
3. Evaluaciones recurrentes: se aplican encuestas, observaciones y entrevistas para analizar la evolución de las relaciones entre estudiantes y valorar la eficacia de las estrategias implementadas.
4. Evaluación final (ex-post) y conclusiones: se sistematizan los resultados obtenidos, se reflexiona sobre los aprendizajes alcanzados, las limitaciones encontradas y se elaboran recomendaciones para futuras intervenciones.

Palabras clave: Educación Física, la corporeidad como eje de aprendizaje, enseñanza de juegos y vínculos y desarrollo interpersonal.

4. Introducción

Para introducir el desarrollo de esta propuesta de intervención, resulta pertinente retomar el interrogante que plantean Negro y Montoya Saab (2022), el cual orienta y da sentido al presente trabajo: *“¿Cuál es el aporte que hacemos nosotrxs a través de las propuestas en nuestro quehacer cotidiano en la escuela? ¿En qué grado las propuestas educativas que brindamos a nuestrxs estudiantes contribuyen al desarrollo de habilidades sociales que sirvan como sustento y preparación para la vida?”* (p. 11).

Este cuestionamiento se convierte en el punto de partida para reflexionar sobre el papel de la escuela y, particularmente, de la Educación Física, en la formación integral de lxs adolescentes. Cuando se habla de “desarrollo de habilidades sociales”, se hace referencia a aquellas capacidades que posibilitan a lxs estudiantes interactuar, comunicarse, cooperar, resolver conflictos, construir acuerdos y participar de manera activa y solidaria en su entorno. Estas habilidades son esenciales para fortalecer la convivencia democrática y el sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

Asimismo, al mencionar la “vida”, se la entiende no solo como la existencia individual o familiar, sino como la participación activa en la vida social, es decir, en los distintos espacios donde se construye la ciudadanía: la escuela, la comunidad, las instituciones y la sociedad en general. De este modo, “prepararse para la vida” implica desarrollar competencias éticas, afectivas y comunicativas que permitan a lxs estudiantes integrarse críticamente en una sociedad diversa, plural y en constante transformación.

Partiendo de estos supuestos, considero que los interrogantes mencionados orientan el trabajo de campo y modelan el objeto de estudio de esta propuesta. En la Escuela ProA -Programa Avanzado con Especialización en Desarrollo en Software, Sede Villa Nueva- se observa una carencia de vínculos sólidos entre lxs estudiantes de entre 13 y 15 años, manifestada en dificultades para el trabajo colaborativo, la resolución pacífica de conflictos y la empatía entre pares. Frente a esta realidad, se propone fomentar vínculos basados en la cooperación, el respeto, la empatía y la colaboración, entendiendo que las tensiones o conflictos cotidianos pueden ser re significados como oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento relacional.

Este enfoque invita a repensar las prácticas docentes, especialmente desde la Educación Física, promoviendo estrategias que, a través del juego, faciliten formas alternativas y positivas de interacción con el otrx. Los vínculos que se buscan fortalecer son aquellos de reconocimiento mutuo, confianza y solidaridad, mientras que los que se procura transformar son los vinculados al aislamiento, la competencia excluyente y la falta de escucha o valoración del otrx.

En este marco, resulta pertinente destacar lo establecido por la Ley N.º 9870, en su apartado cuarto sobre la Educación Secundaria, artículo 39, donde se señala la necesidad de:

- a) contribuir a la formación integral de lxs adolescentes y jóvenes como personas conscientes de sus derechos y obligaciones;
- b) promover prácticas de enseñanza que integren saberes desde distintas áreas y disciplinas, fortaleciendo capacidades críticas y reflexivas;
- c) formar ciudadanxs capaces de utilizar el conocimiento para transformar y actuar críticamente en la sociedad contemporánea; y
- d) fomentar la formación corporal y motriz mediante la Educación Física, en concordancia con el desarrollo integral de lxs estudiantes (Educación Secundaria, art. 39, p. 25).

En este sentido, la Educación Física se constituye como un campo privilegiado para la formación de ciudadanxs comprometidxs con la transformación social, ya que promueve aprendizajes que integran el cuerpo, la emoción, la razón y la acción. La escuela, como espacio de encuentro de diversas realidades, se convierte en el escenario donde confluyen las diferencias y donde las prácticas docentes adquieren una relevancia fundamental para enseñar, comprender, atender y transformar los conflictos que emergen en la convivencia escolar.

El movimiento, a través del juego cooperativo y/o inclusivo, se presenta entonces, como un puente pedagógico para favorecer la socialización, liberar tensiones, estimular la expresión corporal y promover climas escolares saludables. A partir de esta concepción, durante el ciclo lectivo 2024 implementé un Proyecto Educativo Institucional Interdisciplinario que integró los espacios curriculares de Historia, Artes Visuales, y Ciudadanía y Participación, además de

Educación Física como eje central. Dicho trabajo conjunto me permitió abordar la historia y evolución de los juegos, las normas de convivencia, las prácticas lúdicas familiares y comunitarias, y la creación de nuevos juegos cooperativos y/o inclusivos.

Esta articulación interdisciplinaria buscó proyectar y desarrollar un horizonte pedagógico transformador, capaz de reducir situaciones conflictivas y fortalecer los vínculos entre lxs estudiantes de la Escuela Experimental con Énfasis en TIC-ProA, Sede Villa Nueva, Provincia de Córdoba (de ahora en más, “ProA”).

La contribución de esta propuesta al campo de la Educación Física y el Deporte se enmarca en un enfoque educativo, social y político, que -siguiendo a Ron y López de Pavía (2016)- concibe este campo como un espacio de disputa sobre los modos de pensar, habitar y educar el cuerpo. Desde esta perspectiva, se busca problematizar y movilizar sentidos para generar prácticas corporales transformadoras, orientadas a disminuir desigualdades y ampliar derechos.

En consecuencia, el trabajo se sustenta en líneas teóricas vinculadas a la Educación física, La corporeidad como eje de aprendizaje, enseñanza de juegos y vínculo y desarrollo interpersonal. Estas dimensiones, desarrolladas en las clases compartidas con lxs estudiantes, permiten reconocer el cuerpo como instrumento fundamental de comunicación, empatía y expresión. El cuerpo se convierte así en vehículo de reconocimiento del otrx, de sus emociones y de su existencia como igual en derechos y dignidad.

Desde una Educación Física crítica, comprometida con la transformación del espacio curricular y con una acción educativa de carácter sociocultural y político, esta propuesta se articula con otros campos del conocimiento mediante un trabajo interdisciplinario sostenido durante seis meses. Ello permitió mejorar los vínculos escolares y fortalecer las prácticas de enseñanza a través de juegos cooperativos y/o inclusivos, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional Interdisciplinario.

En síntesis, la propuesta promueve el desarrollo de habilidades sociales entendidas como capacidades de interacción, convivencia, empatía, escucha activa y cooperación, orientadas al fortalecimiento de la vida comunitaria, familiar, escolar e institucional. Estas habilidades constituyen la base para una

educación comprometida con la justicia, la solidaridad y la construcción de una sociedad democrática e inclusiva.

5. Definición del problema

En la presente Institución Educativa se observa la presencia reiterada de conductas conflictivas entre lxs estudiantes, entendidas como aquellas acciones, actitudes o interacciones que generan tensiones, interrupciones o desequilibrios en la convivencia escolar y en el desarrollo habitual de las clases. Estas conductas no se reducen a actos aislados, sino que constituyen manifestaciones relacionales que expresan dificultades en la comunicación, el reconocimiento del otrx y la autorregulación emocional.

A su vez, se identifican conductas inapropiadas, entendidas como formas de expresión verbal, gestual o comportamental que vulneran las normas de convivencia y el respeto mutuo, tales como insultos, apodos despectivos, burlas hacia las características físicas o familiares, agresiones simbólicas o gestuales, y actitudes de desinterés o resistencia ante las propuestas pedagógicas. Estas acciones suelen producirse tanto durante el dictado de clases —interrumpiendo la dinámica de enseñanza— como en los recreos y al finalizar la jornada escolar, donde se evidencian conflictos interpersonales, exclusiones y falta de reconocimiento del otrx como sujeto digno de respeto y empatía.

Frente a este escenario, mi reflexión docente se orienta a repensar las prácticas pedagógicas, los modos de intervención institucional y cómo la Educación Física permite por medio del movimiento interrelacionar con el otrx, ver al otrx, sentir, compartir con el otrx, para que a través del cuerpo se permita hablar de una manera distinta y lograr que ciertas habilidades sociales puedan desarrollarse. Me surgen interrogantes centrales en: ¿cómo transformar estas conductas en oportunidades de aprendizaje?, ¿de qué manera fomentar vínculos más saludables y cooperativos entre lxs estudiantes?, ¿cómo favorecer una convivencia basada en el respeto, la participación y la responsabilidad compartida?, ¿de qué manera el juego, como práctica cultural y mediadora, puede habilitar experiencias de cooperación, escucha y cuidado mutuo?, ¿qué tipo de propuestas corporales posibilitan que lxs estudiantes revisen sus modos de vincularse y expresarse?, ¿qué cambios en las prácticas docentes son

necesarios para acompañar estos procesos sin reproducir lógicas punitivas?.

Además, ¿qué transformaciones se pueden observar en las relaciones entre lxs estudiantes a partir de la práctica sostenida de juegos cooperativos y/o inclusivos?. Estas preguntas conducen a la necesidad de promover aprendizajes que trasciendan el plano técnico o disciplinar y se orienten a la construcción de ciudadanxs activxs, críticxs y solidarixs, capaces de desenvolverse en una sociedad que requiere cada vez más de habilidades socioemocionales, comunicativas, éticas y competentes.

La institución en la que se desarrolló el presente proyecto —la Escuela Experimental con Énfasis en TIC, ProA, Sede Villa Nueva— se caracteriza por su orientación tecnológica y su población estudiantil adolescente (13 a 15 años), estos en una etapa de intensos cambios personales y sociales. En este contexto, se entiende por “sociedad competente” no una comunidad centrada exclusivamente en la productividad o la competencia individual, sino una sociedad colaborativa, plural y democrática, capaz de integrar el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para actuar críticamente frente a los desafíos contemporáneos. En esta visión, la competencia se redefine como capacidad de cooperación, empatía y participación ciudadana en la construcción colectiva del bien común.

De allí, que el objetivo central sea formar sujetos críticxs, reflexivos y comprometidxs con su entorno, que puedan asumir un rol activo en la transformación social, superando las prácticas individualistas y la fragmentación relacional. Actuar estratégicamente como docentes implica brindar a lxs estudiantes herramientas para la toma de decisiones conscientes, el manejo emocional y la construcción de vínculos basados en la cooperación.

Durante el diagnóstico institucional inicial (evaluación ex-ante), se realizaron entrevistas a docentes, preceptorxs y directivo, además de observaciones de clases y recreos, y encuestas a lxs estudiantes. Este trabajo me permitió identificar los principales nudos problemáticos: interrupciones constantes durante el dictado de clases, falta de escucha entre pares, desinterés por las propuestas pedagógicas, expresiones verbales agresivas (apodos, comentarios ofensivos sobre la apariencia física o el entorno familiar), así como tensiones en los recreos, donde se reproducen conflictos originados en las aulas,

falta de reconocimiento del propio cuerpo y del otro tanto en sus capacidades propias como lo que el otro.

Las entrevistas revelaron coincidencias entre el cuerpo docente y la dirección acerca de las causas de estas conductas.

Eugenia, docente de la institución, destacó que:

“Sí, presentan problemas de conducta, más que nada en tercer año, porque estimo yo que es una de las edades más difíciles por la que transitan los estudiantes de la secundaria. Están entrando más de lleno en la adolescencia, con conflictos internos que a veces les cuesta resolver por sí solos y lo manifiestan en el aula.

El preceptor Joaquín, manifiesta que:

“Hay problemas de conductas, especialmente en el turno tarde, porque a mi parecer es muy pesada la carga horaria, donde las materias son más pesadas y son de la especialidad. Los varones llevan la pelota y se producen los conflictos y las mujeres usan mucho el celular donde ponen estados y terminan existiendo conflictos fuera de la escuela por esta causa.

Considero que esto pasa porque es algo cultural y problemas que traen de sus hogares. Y considero la carga horaria. También una falta de acompañamiento de la familia. No en todos los casos”.

Preceptora Eugenia, manifiesta.

“Lo vincular es algo que se debe trabajar y que pesa mucho, en cómo responden ante las cuestiones que les puedan ir molestando, o les puedan generar algún tipo de ruido, las formas de los estudiantes a enfrentarse al conflicto suelen generar más conflicto, entonces quizás, la cuestión está ahí, quizás lo vincular se va rompiendo, o se va complicando, porque la manera de enfrentar al conflicto suele ser muy desafiante, o desde el enojo, y es lo que quizás haya que poder revisar para ver de qué manera se están dando, de qué forma fue aprendido a enfrentarse con el conflicto, por qué se enfrentan al conflicto de esa manera, por qué no buscan otras opciones para resolverlo”.

Por su parte, Rocío, docente de la institución, expresó:

“Principalmente con las conductas de lxs estudiantes, que interrumpen el devenir de la clase. Creo que estas conductas se presentan por la falta de límites que no traen desde su ámbito familiar y también por la saturación frente a la cantidad de horas.”

Finalmente, la Directora señaló:

“Estas conductas tienen que ver con lo que cada estudiante trae desde su hogar y su entorno. La escuela debe trabajar para potenciar lo que cada unx trae, con propuestas positivas que les permitan desarrollar vínculos y amistades más sanas dentro del entorno escolar. Eso, a su vez, les permitirá insertarse de manera más confiable y positiva en la sociedad.”

Estas voces institucionales refuerzan la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde un enfoque interdisciplinario, donde la Educación Física asuma un rol protagónico en la promoción del trabajo cooperativo, la convivencia y el fortalecimiento de vínculos.

En esta línea, se reconoce que la disciplina escolar, entendida como norma de convivencia, no puede eliminarse completamente, pues se halla vinculada a contextos familiares y sociales diversos. Sin embargo, el propósito es transformar el sentido de la disciplina, orientándola hacia el respeto mutuo, la autorregulación y la responsabilidad compartida, más que hacia la sanción punitiva.

El juego cooperativo y/o inclusivo se presenta, en este marco, como una herramienta pedagógica privilegiada. A través del movimiento, la expresión corporal y el trabajo conjunto, se busca potenciar habilidades como la resolución de conflictos, la empatía, la solidaridad y el reconocimiento del otrx como sujeto con derechos, emociones y valores.

Para ello, las actividades propuestas integran contenidos de Educación Física, Artes Visuales, Historia y Ciudadanía y Participación, promoviendo la creación de juegos cooperativos y/o inclusivos y la reflexión sobre las normas de convivencia. ¿Porque el juego cooperativo y/o inclusivo y no lo competitivo?.

Porque el mismo presenta la simpleza en su creación, son accesibles, fáciles de aprender y coeducativos, lo que los convierte en herramientas

estratégicas para fomentar la participación, la cooperación y la creatividad en el aula, más allá que la competencia estará presente, se enmarca desde un lugar de trabajar junto al otrx y no contra el otrx, además, porque el trabajo conjunto permite reconstruir vínculos deteriorados y generar nuevas formas de interacción que fortalezcan la autoestima y el sentido de pertenencia.

En coherencia con lo planteado por Alfaro (2005), las instituciones educativas enfrentan hoy el desafío de promover un aprendizaje autónomo y significativo, capaz de integrar modos de pensar, sentir y actuar. Desde esta perspectiva, el Proyecto Educativo buscó fortalecer los vínculos interpersonales y desarrollar habilidades sociales que favorezcan una ciudadanía crítica, reflexiva y comprometida.

Del mismo modo, siguiendo a Monereo (1999), se asume que enseñar estratégicamente implica ayudar a lxs estudiantes a analizar sus propias operaciones mentales, reflexionar sobre sus aprendizajes y reconocer sus fortalezas y debilidades, para construir una actitud de aprendizaje activo y autorregulado.

En síntesis, el problema identificado no se limita a la presencia de conflictos conductuales, sino que refleja una necesidad profunda de generar espacios educativos que enseñen a convivir, cooperar y reconocerse en el otrx.

La propuesta que aquí se desarrolló responde a esa necesidad, buscando reconstruir los lazos de convivencia escolar y formar ciudadanxs empáticxs, solidarixs y críticxs, preparadx para participar activamente en una sociedad plural y democrática.

6. Objetivo general

-Favorecer el desarrollo de prácticas de enseñanza a través de los juegos cooperativos y/o inclusivos y del cuerpo/movimiento, para que promuevan saberes vinculados a la empatía, la solidaridad, cooperación y el respeto, fortaleciendo los vínculos entre adolescentes de 13 a 15 años en la Escuela ProA, Sede Villa Nueva, Córdoba, durante el ciclo lectivo 2024 a través de un proyecto interdisciplinario con Educación Física.

Objetivos específicos

- Promover la reflexión conjunta entre docentes sobre el valor pedagógico de los juegos cooperativos y del cuerpo/movimiento en la enseñanza, para favorecer saberes vinculados a la convivencia, la empatía y el trabajo en equipo.
- Diseñar y desarrollar propuestas interdisciplinarias que integren juegos cooperativos, orientadas a fortalecer los vínculos interpersonales y las habilidades sociales de lxs adolescentes.
- Desarrollar habilidades sociales y emocionales, como comunicación asertiva, cooperación y respeto, a través de juegos cooperativos.
- Potenciar la participación activa y el aprendizaje corporal en actividades que integren contenidos de distintas áreas curriculares.
- Incentivar el trabajo en equipo, la creatividad y la colaboración mediante la práctica de juegos y actividades interdisciplinarias.
- Generar entornos de aprendizaje significativos donde cada estudiante pueda aportar según sus fortalezas y desarrollarlas en interacción con sus pares.

7. Marco teórico

En el siguiente apartado se construye un marco teórico para sustentar teóricamente la propuesta de intervención. En el mismo se encuentran aportes epistemológicos de cada variable interviniente. Las mismas persiguen comprender y particularizar el objeto propuesto para este proyecto. Además, este marco ofrecerá un cuerpo conceptual que será de insumo para categorizar la información cualitativa, resultado del proceso de intervención y validarla mediante su posterior análisis.

7.1 Educación Física

La categoría de análisis seleccionada, Educación Física, me posiciona desde un lugar de investigación de cómo está disciplina impacta en el estudio del campo y hacia dónde se pretende llegar para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Desde una perspectiva epistemológica, autores como González (2010) y Sanz (2015) han abordado la Educación Física como un campo de conocimiento autónomo, con metodologías propias que integran saberes de las ciencias sociales, la pedagogía y las ciencias del deporte. González (2010) enfatiza la necesidad de una "cultura pedagógica del movimiento" que reconozca la corporeidad como un medio para el desarrollo integral del individuo. Por su parte, Sanz (2015) propone una visión crítica de la Educación Física, destacando su rol en la construcción de ciudadanía y en la promoción de valores democráticos a través de la práctica motriz.

Desde un enfoque histórico, autores como Giménez (2012) y López (2018) han documentado la evolución de la Educación Física en contextos escolares, analizando su transformación desde una disciplina centrada en la instrucción física hacia una práctica pedagógica inclusiva y reflexiva. Giménez (2012) señala que la Educación Física ha transitado de ser una herramienta de control social a convertirse en un espacio para la expresión y el desarrollo personal. López (2018) destaca la importancia de contextualizar la enseñanza de la Educación Física, teniendo en cuenta las realidades socioculturales de los estudiantes.

La autora, Gladys Renzi (2018) define a "la Educación Física como una práctica social y pedagógica" (p.3). Está reconocida por los saberes legados de las diferentes disciplinas y corrientes, como la corriente físico-deportiva —basada en la biología y el deporte—, la corriente psicomotriz —basada en la psicología— y la corriente pedagógica sustentada en la pedagogía. Entre los aportes más significativos que hicieron posible este enfoque transdisciplinario, cabe considerar a las Ciencias de la Educación y a teorías como la Cognitiva y la Psicogenética, que provocaron una "revolución copernicana" en el campo educativo al reubicar al sujeto —en tanto estudiante— en el centro del sistema pedagógico.

A partir de estas transformaciones, la Educación Física y su didáctica específica comienzan a verse enriquecidas y humanizadas, al concebir al sujeto-estudiante como centro y protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes corporales y motores. En esta línea, autores contemporáneos como Devís Devís (2019) y Bracht (2019) profundizan esta

mirada al considerar que la Educación Física es una práctica social y cultural que produce significados sobre el cuerpo, el movimiento y la convivencia. Así, su sentido educativo no se limita al desarrollo motriz, sino que implica una comprensión crítica de las prácticas corporales como construcciones históricas y sociales que pueden reproducir o transformar los modos de relación entre las personas.

Según Bracht (1998), la Educación Física se inscribe en la cultura del movimiento humano, articulando dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas y sociales. En este sentido, Francesco Tonucci (2017) destaca que la participación en actividades lúdicas y recreativas favorece la identificación de lxs jóvenes consigo mismxs y con su entorno, promoviendo habilidades para la convivencia y el desarrollo de la autonomía.

En la práctica escolar, la Educación Física ofrece al estudiante la libertad de movimiento y expresión, manifestada en energía, emociones, ideas y percepciones sobre su propio cuerpo. Según el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011-2020), la Educación Física se concibe como una práctica social que interviene en la apropiación y recreación de saberes corporales culturales, incluyendo gimnasia, deportes, juegos y prácticas expresivas, tanto en sus formas hegemónicas como alternativas.

Para avanzar hacia una Educación Física que intervenga sistemáticamente en el aprendizaje motor, es necesario considerar la biografía corporal de cada estudiante, reconociendo la diversidad de saberes y capacidades. Se busca garantizar una educación inclusiva y accesible, entendiendo el cuerpo y el movimiento como elementos significativos para la comunicación, la expresión y la interpretación crítica de la realidad.

En esta dirección, la Educación Física se vuelve una práctica social profundamente educativa, porque no solo enseña movimientos, sino que educa modos de estar con otrxs, de construir vínculos y de habitar el espacio común.

Al integrar los juegos cooperativos y las prácticas corporales inclusivas, la propuesta busca fortalecer el sentido de comunidad y el aprendizaje ético, emocional y social, pilares fundamentales para formar ciudadanxs activxs, críticos y comprometidxs con la convivencia democrática.

7.1.1 Educación Física en la escuela

De este modo, en la escuela secundaria la enseñanza de la Educación Física deja de ser única y exclusiva, para convertirse en una práctica que busca dar respuesta a intereses diversos, reconociendo las trayectorias, biografías y experiencias singulares de lxs estudiantes. Terigi (2021) sostiene que el cuerpo es un territorio donde se inscriben las experiencias, los afectos y los aprendizajes, y que educar el cuerpo implica abrir caminos hacia la participación, el respeto y la construcción de ciudadanía. En este sentido, la Educación Física puede constituirse en un espacio pedagógico privilegiado para el ejercicio de la cooperación, la inclusión y la solidaridad, pilares que también orientan el presente proyecto institucional.

Por lo tanto, se debe procurar la creación de escenarios igualitarios, solidarios y cooperativos, donde las prácticas corporales y deportivas sean accesibles para todxs, habiliten la expresión y el encuentro, y posibiliten la aceptación de lo diverso. La Educación Física, entendida como práctica social, educativa y política, promueve la formación integral de lxs estudiantes, favoreciendo el desarrollo de vínculos salud. De acuerdo al proceso de construcción de la disponibilidad corporal y motriz, el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011-2020) propone tres ejes para la organización de los contenidos disciplinares junto a los núcleos de aprendizajes de Educación Física:

- En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismx.
- En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otrxs.
- En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices en el ambiente natural y social.

Para el presente Proyecto Educativo Institucional Interdisciplinario, el eje en el que se dio énfasis es el de las prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otrxs, particularmente en el sub-eje la construcción de disponibilidad motriz en interacción con otrxs con integración crítica y reflexiva. Las prácticas corporales y motrices que tienen lugar en las configuraciones de movimiento —como los deportes, la gimnasia, la danza o los juegos cooperativos— se constituyen en instancias que amplían el abanico de

aprendizajes posibles y favorecen experiencias lúdicas significativas. En ellas, lxs estudiantes pueden reconocerse y reconocer al otrx, aceptando las diferencias, explorando nuevas formas de vincularse y desarrollando actitudes solidarias.

Estas experiencias habilitan espacios de diálogo donde emergen nuevos recursos expresivos y argumentativos, promoviendo una postura crítica frente a modelos hegemónicos del cuerpo y el rendimiento. Al mismo tiempo, fortalecen el ejercicio de la ciudadanía plena, en tanto las prácticas cooperativas posibilitan la participación, el respeto por las reglas compartidas y la construcción de acuerdos comunes. Tal como plantea Devís Devís (2020), la Educación Física escolar puede ser una vía para formar ciudadanxs reflexivxs y comprometidxs con su entorno, cuando se orienta a la democratización del juego, la inclusión y el reconocimiento del otrx.

También se retoma el sub-eje la construcción de códigos de expresión y comunicación compartidos, que se caracteriza por el desarrollo de las capacidades de expresión, creatividad y comunicación corporal. En este sentido, la Educación Física deja de estar asociada exclusivamente al rendimiento deportivo o a la competencia, para transformarse en un espacio donde el cuerpo se convierte en lenguaje, en medio de encuentro y construcción colectiva. Este sub-eje promueve una enseñanza situada en la cooperación y en el trabajo compartido, donde los códigos comunicativos se elaboran entre todxs, como producto de la participación, el respeto y la confianza mutua.

7.2 La corporeidad como eje de aprendizaje

El cuerpo es más que un objeto biológico: es un sujeto activo, histórico y social. Alves (1998) y Santin (1998) coinciden en que la corporeidad debe abordarse desde múltiples perspectivas: ontológica, epistemológica y fenomenológica. La Educación Física, por tanto, no se centra únicamente en la destreza motriz, sino en la comprensión del cuerpo como vehículo de expresión, creatividad y relación con lxs demás. Vieira e Cunha (1998) amplían esta visión al señalar que la conducta motriz refleja la interacción entre la subjetividad y la sociedad, constituyendo una forma de apropiación y transformación del entorno.

La cultura corporal, entendida como conjunto de prácticas, conocimientos y valores, permite a lxs estudiantes interpretar y actuar sobre la realidad, integrando aprendizajes que van más allá de lo físico para incluir la dimensión social y emocional (Pereyra y Silva, 1998). En la escuela, la corporeidad se convierte así en condición inicial para reinstaurar la presencia de lo humano en la educación y para promover experiencias inclusivas y significativas.

En el Nivel Secundario, muchxs de lxs jóvenes se han alejado de la actividad física, lo cual es propio de la edad que están transitando o porque otrxs están seducidos por la virtualidad y las nuevas tecnologías. Por lo que, hay que invitarlxs hacia las actividades lúdicas de carácter motriz, recreativas o deportivas. Procurando que su imagen corporal le sea agradable, que la conozca, la acepte se pueda identificar y disfrute de ella. Es decir, que siga conociendo el mundo desde su realidad corporal y pueda relacionarse con otrxs desde una mirada honesta y abierta a sí mismx. La motricidad es también desarrollo de la creación, espontaneidad, intuición y organización del pensamiento y de la inteligencia. Entonces, pensar, formular y proponer actividades de juego, cuerpo y movimiento en diferentes formatos como talleres y trabajos de campo, entre otras, con sentido de experiencias propias en busca de aprendizajes significativos en donde la percepción, el movimiento, la gestualidad y el pensamiento se pongan en acción con la intención de despertar el interés de saber y aprender de un modo distinto.

7.3 Enseñanza de juegos

Tuñón, I., Laiño, F. & Castro, H, 2014, señala que:

El derecho de los niños, niñas y adolescentes a la recreación, el juego, el esparcimiento, a realizar deportes y participar de la vida cultural y artística a través del acceso a la información y propuestas de formación alternativas a las escolares, es una cuestión presente en la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Ley 26.061 y en la Ley 26.206. En todos estos marcos normativos se considera la participación activa de los organismos del Estado y de la sociedad en la generación de acciones en torno a estos derechos. (p.2)

Desde la categoría de análisis, enseñanza de juegos, me remite en primera instancia a valorar la importancia del juego en lxs adolescentes y en segunda instancia como el deporte reglado ha opacado las posibilidades de lxs jóvenes en sus movimientos.

El deporte es considerado como el saber sabio desde esta mirada. La Educación Física como disciplina escolar es una construcción particular que responde a objetivos propiamente escolares. Sigamos el pensamiento de Chervel (1988) que descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndose como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específico objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. El campo de la Educación Física escolar, luego del paso por las influencias biomédicas y/o militaristas (aún presentes sus despojos), ha adoptado al fin al deporte como el saber sabio, Aisenstein (como se citó en Miramontes 2017) manifiesta que el campo del deporte produce y legitima, se convierten sin mayores discusiones en el baremo de un campo disciplinar que debería atender con más celo a sus propios propósitos, mucho más cercanos a la cultura escolar. Esto no implica descartar los valiosos aportes que el mundo del deporte puede ofrecer al campo de la Educación Física, pero no desde una posición de vasallaje o fiel servidumbre, sino como una herramienta más a ser utilizada en función de los propósitos específicos que deben guiar su praxis. Resulta esclarecedor el planteo que en ese sentido hace Raúl Gómez (como se citó en Miramontes, 2017), en que considera que muchos de estos significados ligados al cuerpo y a las prácticas motrices provienen de otras prácticas sociales, externas al campo de la Educación Física, tales como los deportes en el club, las danzas en los estudios de danza, la gimnasia en los gimnasios, etcétera. Estas prácticas sociales de referencia operan para la Educación Física como lo hace la investigación científica en relación con los saberes eruditos en las matemáticas o las ciencias sociales, etc.: son las prácticas sociales donde se originan los saberes que transponen, adaptándose para poder enseñarlos.

Atraviesan la práctica de la Educación Física sin mucha oportunidad de tematizar y reflexionar acerca de los mismos, por lo cual su enseñanza resulta más bien copiada más que transpuesta de dichas prácticas de referencia. El mismo Gómez (2019) sugiere que más que una transposición didáctica es un “arrastre”, y que estos saberes expertos “han atravesado la prueba de su eficacia instrumental, más que la prueba de la duda metódica y la crítica” (p.6).

Inclusive, son los deportes competitivos de invasión, agonísticos, los que suelen hegemonizar las prácticas lúdico-motrices escolares, sin mayores consideraciones acerca de los fundamentos para realizar tal sesgada elección.

De esta manera, los juegos cooperativos, los colaborativos, los tradicionales o históricos suelen confinar a un reducido número de experiencias aisladas. Hace ya muchos años que Huizinga (como se citó en Miramontes, 2017)), desde su emblemática obra *Homo ludens* advertía las derivaciones peligrosas que el deporte moderno iba potenciando sobre otras. Sugiere el filósofo que el deporte moderno, lejos de ser la expresión última o más acabada del elemento lúdico, ha consumido lo mejor de ese contenido. En el deporte moderno, “se ha llegado a un grado tan alto de organización técnica, de equipamiento material y de perfeccionamiento científico, que en su práctica pública amenaza con perder su auténtico tono lúdico” (p.8). Estas mismas advertencias son las que realiza. Para Roger Caillois (como se citó en Miramontes, 2017) una de las formas de corrupción de los juegos a los que denomina agones, señala que el predominio del *ludus* sobre la *paidia* genera esta distorsión en la que el éxito, a como dé lugar, prima por sobre toda otra consideración. Para Caillois (2000) el juego puede ser analizado en torno a dos polos que se complementan. En uno de los extremos de dicho polo se encuentra la *paidia*, en donde prevalece un principio común de diversión, turbulencia, de libre improvisación y de despreocupada plenitud.

En tanto, en el *ludus* se marca “una necesidad creciente de convencionalismos arbitrarios, imperativos y molestos a propósito” (p. 8). Así, se termina imponiendo una competencia implacable. El énfasis se desplaza inconvenientemente del momento del juego en sí, del placer de la práctica misma al resultado final. El juego pasa de una praxis a ser una techné. No importa ya el proceso sino el fin. De nada vale el haber jugado si el corolario final es una

derrota. El juego solo tiene sentido en tanto y en cuanto termina en una victoria. La Educación Física debe entonces recuperar el placer del juego enfatizando su carácter socializador, creador de comunidad, promotor de la creatividad, la invención y el placer del desafío gratuito, sin más recompensa que la práctica misma. Valter Bracht (como se citó en Miramontes, 2017), siguiendo conceptos de Cagigal señala que “el deporte súper clasificado, llevado al extremo del tecnicismo, modelado y estereotipado, no es más educativo” (p. 9). Sigue más adelante: “Los profesores de Educación Física, colocando los deportes como meta, establecen objetivos específicos (...) y en procurar estrategias para alcanzarlos y evaluarlos” (p.9). Y, cierra con énfasis:

Si por un lado el individualismo resultante de la comparación de rendimiento, la competición desmedida, el respeto irreflexivo a las reglas, son valores de nuestra sociedad que son reforzados por el deporte y, consecuentemente, por el deporte escolar, creemos que es posible, por otro lado, reorientar esa enseñanza y ese deporte en el sentido del desarrollo del colectivismo, del desarrollo de la conciencia de la relatividad de las normas y de la posibilidad de accionar sobre ellas, y de reorientar la competición deportiva destituyéndola de la finalidad exclusiva de indicar la supremacía de uno sobre otros [...] a través del análisis crítico del significado de competición. (p.9)

Así, como los deportes han sido el resultado de la expropiación y transformación de los juegos populares, modificados en función de fines netamente mercantiles y masificadores como parte del show business, Bourdieu (como se citó en Miramontes, 2017), la escuela debe reapropiarse de ellos y construir sus propios productos, que han de responder a propósitos radicalmente diferentes a los propios del campo deportivo de espectáculo.

Justamente, no se trata ya de la “mistificación de las masas” (p.10) sino de su emancipación; no pretende generar la uniformización y la esquematización burda, sino la creatividad y la espontaneidad. No es en definitiva la meritocracia y la hipercompetitividad individualista del *ludus*, sino el espíritu comunitario y el placer de la *paidia*.

Es por ello, que es redundante resaltar la importancia del concepto de recreación al hablar de juegos, porque él mismo comparte la finalidad de crear,

inventar, divertirse, libertad, movimiento. Por lo tanto, para Pablo Waichman (como se citó en Negro, V. y Montoya Saab, A. 2022) “se puede entender la recreación por distintas cosas: prácticas, sensaciones, estructuras, pero es conveniente relacionarla como ámbito del tiempo libre con la libertad, con la humanidad, con un proceso de humanización, con una práctica de la libertad” (p.31).

Entonces, nuestro rol como educadorxs será proporcionar el ámbito para el desarrollo de esa autoconstrucción y generar el aprender a aprender, proporcionando que el otrx pueda ser protagonista de su propia naturaleza, facilitando los instrumentos para liberar su alineación y construir esa recreación (Pablo Waichman, 1993) ese tiempo libre en lxs estudiantes y por qué no también en nosotrxs.

Me atrevo hablar de libertad, ya que lo relaciono a la Educación Física, a la libertad de movimiento, a la expresión, a ser libres en nuestras opiniones, a la libertad de poder soñar, poder amar, poder vivenciar desde otro lugar y la importancia de formarnos con valores hacia una educación para toda la vida, que les permitirá colocarse en distintos ámbitos de sus vidas. Es por ello que, en los juegos, lxs estudiantes encontrarán los medios para saber entregarse por la imaginación, por la libertad de crear y recrear aquello que emerge de su imaginación.

En la enseñanza de los juegos se debe buscar que lxs estudiantes tengan la libertad del aprender a aprender, pero para ello es hacer de una práctica para adquirir ciertas habilidades sociales, en lo cual implica que debe existir un proceso continuo, permanente y el compromiso del trabajo docente para lograrlo, porque las personas no son solidarias, empáticas, colaborativas porque sí, sino que se constituye a partir de la necesidad de serlo.

7.3.1 Juego y recreación

Desde esta línea, es preciso nombrar los aportes que hacen a la práctica de la recreación, cuando hacemos recreación, creamos oportunidades profundamente creativas para hacer, pensar, sentir e imaginar de otras maneras, para poder desentrañar esos mecanismos es colocarnos en que aportan a la reproducción de las desigualdades y nombrar (dar entidad) a las maneras en que, haciendo recreación, creamos oportunidades profundamente creativas para

hacer, pensar, sentir e imaginar de otras maneras. Montoya, Saab (2022) destaca cinco elementos transformadores:

- *La recreación propone la “integración” como forma. Generando condiciones para superar la fragmentación naturalizada.* De Sousa Santos (como se citó en Montoya Saab A, 2020, p.3) El juego y la grupalidad generan ámbitos particularmente provechosos para la integración y el desarrollo de nuestra humanidad plena. En la grupalidad, en la idea de hacer juntos, para lograr objetivos y lograr metas y generando el pensamiento propio del aquí y del ahora.

Se superan los falsos antagonismos entre el que sabe y el que aprende, la teoría y la práctica, el que puede y el que no puede. Disociaciones jerárquicas que funcionan como base para la dominación y la desigualdad. Las experiencias grupales en recreación nos permiten experimentar nuestra capacidad de transformación a la vez que creamos cosmovisiones y cosmovivencias colectivas.

- *La recreación genera el reconocimiento de saberes alternativos a los dominantes y los pone en juego.*

En recreación se suele trabajar en muchas ocasiones con actores ignoradxs y postergadxs, con grupos de personas que no están incluidxs en las políticas públicas, y/o no se consideran sus derechos dejándolxs en situaciones de desprotección y en la mirada por no saber incluirse o no lo sabemos hacer. La recreación se basa en el reconocimiento de saberes y experiencias previas; pero además implica la puesta en juego de esos conocimientos en una dinámica grupal en la que se generan nuevas formas de abordaje de situaciones relacionadas con sus intereses, en un contexto de juego. Y, con el agregado de estar inmersos en un proceso que tiene como objetivo intrínseco la autogestión, el protagonismo, la participación real.

En las prácticas recreativas que tienden a la autonomía, la libertad, la creatividad y los vínculos sanos, estos saberes se convierten en un elemento a cuidar y promover, ya que son prácticas contrarias a la situación de dependencia en la que pretende colocarnos el paradigma dominante.

- *La recreación orienta una integración de los deseos individuales en proyectos colectivos.*

Al trabajar con propuestas que fortalezcan la capacidad de los grupos y comunidades de elegir, crear, satisfacer sus necesidades con mayor independencia y generar formas sanas de vincularse estamos abriendo el juego a nuevas formas de organización, habilitando otras maneras de hacer y de ser. A la vez de no dar continuidad a las desigualdades y permitir la dominación de unos a otros. Para ello es identificar las necesidades del grupo, fortalecer aquello que se encuentra debilitado, hacernos cargo de nuestras acciones, errores y las circunstancias que puede traer aparejado alguna mala conducta con mis compañerxs porque así estaremos dificultando el funcionamiento subrepticio de los mecanismos de autoafirmación de los sistemas alienantes que dan continuidad a las desigualdades y permiten la dominación de unos sobre otros. Como participantes de un grupo, al vernos en la situación de ir haciéndonos cargo de lo que hacemos, vamos re aprendiendo a decidir qué es lo importante, cómo lo vamos a resolver, qué implicancias tienen esas decisiones. Y, en ese proceso vamos regenerando un lazo muy debilitado actualmente: el lazo entre el deseo y la razón.

-La recreación genera encuadres habilitadores y modificables.

Las experiencias grupales nos permiten descubrirnos, descubrir nuestras riquezas, nuestras potencias y ponerlas en acción. La combinación que genera el tener objetivos comunes, el ir desarrollando vínculos reales a través de lo que hacemos y tener un tiempo y un espacio compartidos que delimita un adentro y un afuera. Un límite flexible y permeable que co-creamos y que inaugura posibilidades. En un ámbito que tiene su propia dimensión, su propia temporalidad y sus propias reglas, podemos percibirnos en relaciones concretas y vivas con otros. Otros con los que compartimos necesidades, ideas, sueños, angustias, peligros, miedos. Y sobre todo un sistema de referencia, una ética para la acción, que vamos construyendo en la articulación de las experiencias.

-La recreación construye guías para conectar el tiempo mágico del juego con la vida cotidiana.

No podemos vivir constantemente en el círculo mágico del juego. Pero sí podemos crear desde esos círculos mágicos guías para la acción en lo cotidiano. Formas de conducta y acciones concretas que nos permitan encarnar nuestras más dignas aspiraciones como sujetos, como grupos, como comunidades. Esta

conexión no sólo nos permite enriquecer nuestras posibilidades con las experiencias vividas en el juego. También nos permite darnos cuenta de que podemos cambiar y reinventarnos, que podemos crear y recrear mundos, que podemos elegir nosotrxs mismxs cómo ser y cómo vivir.

Es por ello, que el juego es una de las formas por excelencia para ejercitar encuadres y umbrales. Instala un círculo mágico donde el tiempo y el espacio dejan de “comportarse” como en la vida cotidiana. No sólo a través del juego podemos transitar entre la realidad ordinaria y otras realidades. También las artes, los rituales, los deportes y otras actividades logran “frenar el mundo cotidiano”. Salir de la vorágine con que transitamos día a día, nos referimos a una libertad, que no es la libertad de hacer lo que se quiere, sino la libertad que viene desde adentro y que se expresa en nuestros actos.

El abismo que parece haber entre el mundo de las acciones y el mundo de las ideas es territorio de la recreación. Se encuentra lleno de oportunidades para el desarrollo de las personas y los grupos. El juego y la grupalidad generan ámbitos particularmente provechosos para la integración y el desarrollo de nuestra humanidad plena.

En los grupos, al hacer juntxs y compartir para lograr objetivos, va generando un conocimiento propio del aquí y ahora de cada grupo, permitiendo integrar las experiencias de vida de las personas. Así el grupo va creando una construcción conceptual que proporciona un marco referencial común que orienta la acción. Al recuperar todas las experiencias aportadas por las personas existe una participación de todxs en relación a sus posibilidades y los desafía a superarse. Se superan los falsos antagonismos entre el que sabe y el que aprende, la teoría y la práctica, el que puede y el que no puede.

Se aprende conociendo y conociéndose en la interacción con el otrx, en la vinculación con el otrx, sino colocamos a lxs estudiantes en la franja de vincularse con mi diferente no podrá saber la diferencia, no será capaz de poder valorar más allá de sus vivencias, de su realidad, de su verdad, porque se aprende siendo con los otrxs, siendo con lo diferente, lo nuevo, lo distinto.

A modo de interrogantes, ¿puede el juego enseñar algo? ¿Qué cosas se pueden conocer a través del juego? ¿Puede el juego revelar aspectos desconocidos, ocultos? "El juego no puede inculcar ideas o valores, pero eso no

significa que no pueda ser educativo". El juego es eminentemente educativo en la medida en que es el resorte de nuestra curiosidad por el mundo y por la vida, el principio de todo descubrimiento y de toda creación." Maurirás-Bousquet (como se citó en Waichman, P. Año 2000, s/p).

Para cambiar, para transformar y transformarse es necesario conocer y descubrir y es el juego el promotor de esa facilitación para lograr descubrir. En el juego, puedo darme cuenta de cómo me relaciono con los otrxs, de cuán egoísta soy, hasta qué punto está internalizada en mí la idea de competencia y exclusión. Cuantos juegos son excluyentes desde su creación y se siguen practicando sin ver la esencia de lo que genera ese juego, sea por desconocimiento o por la generalidad de seguir practicándolo, sin visualizar aquello que provoca en el interior de cada persona. El actual modelo socio-económico nos aporta un nuevo término para catalogar a aquellxs que se han quedado afuera: lxs excludxs. Lxs excludxs son hoy día una nueva categoría social. ¿Qué relación guarda esta realidad con las propuestas lúdicas? No es muy complejo descubrirla: muchos (pero muchos) de los juegos que se juegan con lxs niñxs, son juegos de exclusión, de descalificación, de feroz competencia. Juegos que reproducen las condiciones, las relaciones, los valores del modelo dominante.

Existen también juegos y modelos de diversión en general que basan su esquema en el "todos contra uno". Todos se ríen de uno, que sufre y que, en general, no entiende ni siquiera porqué los demás se ríen. Hay innumerable cantidad de juegos en que un jugador sale de la ronda y los demás se ponen de acuerdo (hacen un complot) para hacer quedar ridículo al compañerx que salió, que a su vez desconoce la totalidad de la consigna porque ha sido engañado por... el docente. El juego es espejo.

Tomar conciencia de aquellos valores e ideas que un juego trae implícito nos ayuda a elegir y a inventar, nos ayuda a facilitar espacios para descubrir aquello que estaba cubierto.

Para ello es importante tener en cuenta el trabajo en grupo, el cual brinda herramientas y como argumenta Vilas (2001) que el juego es:

- Generador de placer
- Una actividad que propicia la integración

-Promotor de la construcción de una capacidad lúdica.

-Generador de placer

Con y desde el juego intentamos rescatar el sentimiento de placer que tan saludable es para todo individuo. En el juego lxs participantes se vinculan y se manejan en una situación fuera de la realidad, que hace vivir los tiempos y los lugares de todos los días de una manera distinta. A su vez la diversión y la risa son aspectos fundamentales en la generación de una situación placentera

-Una actividad que propicia la integración

El juego dentro de los grupos constituye un medio facilitador de la cohesión grupal y del conocimiento de sus integrantes. Promueve la interacción y la comunicación entre estos sostenida desde el vínculo.

El jugar activa y dinamiza la conducta del grupo y cuanto más complejidad van teniendo los juegos mayores aún será la interacción y por ende la alegría y el placer. Toda actividad que implique la interacción grupal, la necesidad de organizarse, redundará en la toma de conciencia de aprender a construir juntxs en un clima de respeto y cooperación.

-Promotor de la construcción de una capacidad lúdica.

El jugar es una cuestión de actitud. Una actitud frente a lo lúdico de desinhibición, de animarse, de riesgo frente a lo nuevo. Para animarnos a jugar debemos poner en juego nuestra actitud, que en la medida que lo hagamos a menudo, en un clima de respeto y libertad se irá dando paso a la construcción de una capacidad lúdica.

En la medida que esta última se constituya desde el re-encuentro con el jugar por parte de lxs individuos estaremos mejor posicionados para un cambio de lo social desde lo micro hacia lo macro.

Desde esta línea es menester hablar de los juegos creativos y ¿que los hace creativos? es pensarlo desde lo cooperativo. Lxs integrantes de un grupo que posean la cooperación como uno de sus ejes, serán más libres para crear, para tomar decisiones, para ser como quieran ser. El respeto a la diversidad se transformará y se vivencia como otra experiencia, saber ponerse en el lugar del otrx cambiará sus miradas, sus perspectivas de las situaciones que el otrx puede sentir y esas vivencias serán compartidas. Para educar y para aprender la tolerancia, debemos ser tolerantes. Promover actitudes de tolerancia pasa por

un gran respeto a la diferencia, no definida como una relación superioridad-inferioridad o está como un rasgo inferiorizante que me reafirma a mí por la oposición del otrx, sino como la oportunidad de descubrirme en mi relatividad cultural y en mí carácter de constructor social.

7.3.2 Potencial pedagógico de los juegos cooperativos y/o inclusivos

Los juegos cooperativos y/o inclusivos diversifican la enseñanza de la Educación Física, fomentando la creatividad y la inclusión mediante el uso de materiales innovadores o reinterpretados. Delgado (2000) resalta que los juegos cooperativos son accesibles, fáciles de aprender y coeducativos, lo que los convierte en herramientas estratégicas para fomentar la participación, la cooperación y la creatividad en el aula.

En resumen se puede resaltar que los juegos cooperativos permiten:
Trabajar juntxs, compartir ideas y apoyarse mutuamente (Orlick, s/p).

Competir contra desafíos, no entre participantes.

Desarrollar la inclusión, empatía, diálogo y autoestima.

Características del juego cooperativo (Omeñaca y Ruiz, 1999):

Exploración de soluciones sin presión.

Fomento de relaciones empáticas.

Prioridad al proceso sobre el resultado.

Inclusión de errores como parte del aprendizaje.

Éxito del compañerx como positivo.

Comunicación y ayuda mutua.

El juego cooperativo se considera recurso para la inclusión, promoviendo la igualdad y participación activa de todxs lxs estudiantes.

7.4 Vínculos y desarrollo interpersonal

El concepto de vínculo es central en el enfoque educativo que se propone. Pichón Riviere (1980) define el vínculo como una relación dialéctica que integra roles y experiencias previas de cada individuo, constituyéndose como espacio de interacción, negociación y aprendizaje. La Educación Física, mediante el juego cooperativo, facilita la creación y fortalecimiento de estos vínculos, permitiendo que lxs estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales esenciales, como la empatía y la cooperación.

La inteligencia interpersonal, según Gardner (1983, 2010), se refiere a la capacidad de percibir emociones, motivaciones e intenciones ajenas, y de interactuar eficazmente con otras personas. Esta inteligencia se activa en contextos culturales específicos y se potencia a través de experiencias educativas que favorezcan la interacción social, el trabajo en equipo y la toma de roles. En este marco, la Educación Física contribuye a la construcción de relaciones positivas, a la participación activa y a la formación de ciudadanos comprometidos y solidarios (Garello, 2018 y Le Boulch, 2000).

Reconocer que el movimiento es un lenguaje, que expresa emociones, gestos y sensaciones, permite al docente transformar la práctica educativa en un espacio donde lxs estudiantes desarrollan no solo habilidades motrices, sino también competencias sociales y afectivas. El cuerpo deja de ser un objeto de estudio para convertirse en un vehículo de expresión, interacción y aprendizaje colectivo.

7.5 Aportes epistemológicos del proyecto

El presente proyecto se sostuvo sobre una base epistemológica que reconoce al conocimiento como una construcción compartida, situada y en permanente transformación. La Educación Física no se trata solo de enseñar técnicas o reproducir modelos, sino de habitar el cuerpo como espacio de encuentro, expresión y aprendizaje. Enseñar y aprender, desde esta perspectiva, se convierten en procesos de co-construcción, donde cada vínculo, cada juego y cada movimiento son oportunidades para conocernos y construir sentido junto a lxs otrxs.

Se asume que el conocimiento no es algo que se impone, sino que se construye en diálogo con la experiencia, con la realidad concreta y con las historias que cada estudiante trae consigo. En ese camino, los juegos cooperativos y la recreación aparecen como prácticas que invitan a repensar la enseñanza desde la libertad, la creatividad y la participación. A través del juego, el aula se transforma en un territorio donde se aprende haciendo, sintiendo, equivocándose, reflexionando, compartiendo; donde la competencia deja paso al encuentro y donde el otrx deja de ser rival para convertirse en compañerx.

Este posicionamiento epistemológico también invita a mirar críticamente las formas tradicionales de enseñar Educación Física, muchas veces atravesadas por modelos competitivos o por lógicas de rendimiento. En cambio, aquí se propuso una pedagogía del vínculo y del movimiento con sentido, que ponga en valor los saberes del cuerpo, la emoción, la palabra y la acción compartida.

En definitiva, esta propuesta reconoce que el conocimiento es un proceso vivo, colectivo y situado, donde todxs aprendemos de todxs. Desde la práctica docente, se considera que educar desde el cuerpo y el juego es también una forma de resistir a la fragmentación, de reconstruir comunidad y de apostar a una educación más humana, inclusiva y transformadora.

En el marco de esta propuesta interdisciplinaria institucional, este enfoque epistemológico se traduce en una forma de enseñar que integra lo motriz, lo emocional, lo social y lo ético. A través del cuerpo y el juego cooperativo, se buscó fortalecer vínculos, promover el trabajo conjunto entre áreas y devolverle a la escuela su sentido más profundo: ser un espacio de encuentro, participación y construcción colectiva de conocimiento.

8. Caso/ institución. Análisis de la situación educativa-Evaluación Ex-ante

En este apartado, se pone en evidencia el análisis de la situación educativa comprendida en la evaluación Ex ante de la propuesta de intervención. En este análisis se abordan diferentes dimensiones, por un lado, comprender la realidad bajo la complejidad donde se inscribe la institución y, por otro lado, mostrar la viabilidad real de que las decisiones tomadas en la práctica para que generen el impacto deseado.

Para ello, se considera como primera parte, la historia de la institución, su contexto, los objetivos planteados, las necesidades a cubrir, lo que se pretende cambiar y el nuevo régimen académico que rige como organización institucional, seguido de los acuerdos escolares de convivencia, de ahora en más, AEC, que hacen a las normas que rigen en la institución como modo de convivencia, su creación y redacción institucionalizada, seguidamente de los espacios curriculares que forman la currícula del programa ProA y que son parte del proyecto de intervención. En este sentido, puedo dar cuenta de las evaluaciones

realizadas para recabar información, en cuanto a entrevistas y encuestas cerradas a lxs estudiantes para conocer sus puntos de vista ante ciertas situaciones. De ello, me valió la información recabada en cuanto al monitoreo y la evaluación.

Para Fernández Arroyo y Schejman (2012) el monitoreo y la evaluación acompañan el ciclo de proyectos y deben llevarse a cabo en todas sus fases, con el fin de saber si se están ejecutando las acciones planificadas y si hay un logro de objetivos planteados.

Por lo tanto, como primera instancia se tuvo en cuenta la metodología de marco lógico (MML) que responde a herramientas de PE y el monitoreo y la evaluación es parte de esta PE.

Para el monitoreo, el cual es considerado como el “procedimiento sistemático empleado para comprobar la eficiencia y efectividad del «proceso» de ejecución de un proyecto, además para identificar los logros y debilidades y poder optimizar los resultados deseados” Ortegón (como se citó en Arroyo y Schejman, 2012, p.113). Para ello, se utilizaron las observaciones de las clases del plan de acción y reuniones con lxs docentes para poder informarnos y tomar nota de todo lo que va ocurriendo en el proyecto.

En lo que respecta a la evaluación, entendiendo a la misma como “la valoración y reflexión sistemática sobre el diseño, la ejecución, la eficiencia, la efectividad, los procesos, los resultados (o el impacto) de un proyecto en ejecución o completado”, Ortegón (como se citó en Arroyo y Schejman, 2012, p.113). Para este paso, las herramientas utilizadas en el proyecto son: entrevistas a docentes, directora, preceptores y estudiantes y encuestas a docentes y estudiantes.

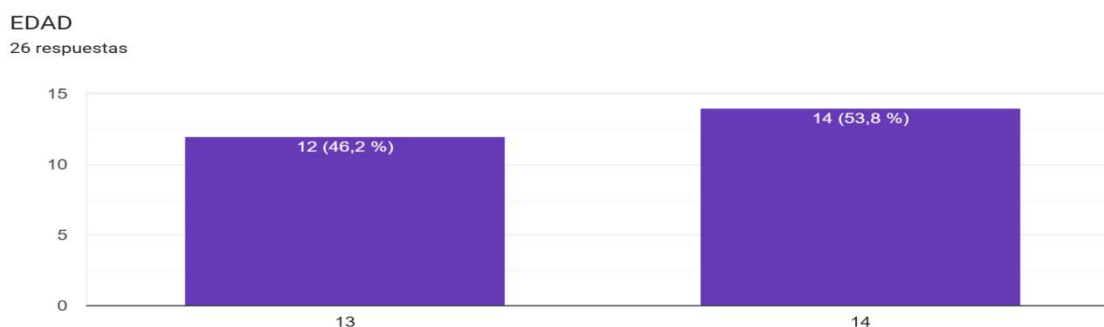
Por lo tanto, se prosiguió a una evaluación ex ante en que me permitió acercarme a los datos secundarios de Institución como: carpetas de registros de seguimiento de actitudes conflictivas de lxs estudiantes, la funcionalidad de la Institución, su historia, su composición, realidad de su contexto y las reuniones de equipo Institucional donde se elaboraron los AEC. Para ello, el tipo de monitoreo que seleccioné, es el análisis de las partes interesadas (De Virgilio, 2012) porque se hace fundamental identificar a aquellxs actores que están involucradxs como estudiantes, docentes, directivos, preceptores, permitiendo

conocer el punto de vista sobre su concepto de la líneas teóricas en que dialogará el proyecto interdisciplinario, contribuyendo a identificar los conflictos potenciales o en curso y evidenciar las vías para poder enfrentarlos, partiendo de la base de sus juicios de valor como futuras decisiones a tomar. A la vez, se realizaron encuestas cerradas en si/no a docentes y estudiantes como apreciaciones para triangular la información, para hacer presentes las voces con distintas vinculaciones e intereses que hacen al proyecto.

En cuanto a las encuestas realizadas a lxs estudiantes de 2º año como evaluación ex-ante se arrojan los siguientes resultados en forma de gráficos:

Vale aclarar que es de suma importancia para mi trabajo final exponer los gráficos realizados, porque dan cuenta de una manera cuantitativa los resultados obtenidos.

Gráfico 1: cantidad de estudiantes y edades



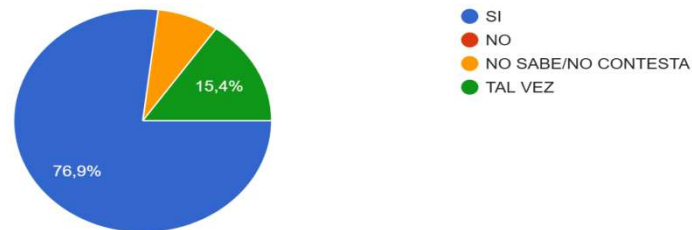
De veintiséis estudiantes resultaron que: todxs respondieron, 12 poseen 13 años y 14 tienen 14 años¹ en abril de 2024.

Gráfico 2: problemas de conducta

¹ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

¿CONSIDERAS QUE HAY PROBLEMAS DE CONDUCTA EN TU CURSO?

26 respuestas



De los veintiséis estudiantes un 76,9% respondió que hay problemas de conducta en el curso y un 15,4% consideran que tal vez existan esos problemas y un 7,7%² no sabe/no contesta. Por lo tanto, se puede visualizar los problemas de conducta presentes en el curso y que me permitió dar inicio a este proyecto.

Gráfico 3: tipos de problemas de conducta

¿QUÉ TIPO DE PROBLEMAS DE CONDUCTAS EXISTEN?

26 respuestas



En lo que respecta a qué tipo de problemas existen para ellxs en el curso son: 38,5% de burlas por aspecto físico, género, nombres y apellidos, etc., un 30,8% a bullying, 7,7%³ a discriminación e insultos y los demás en menor porcentaje, pero de relevancia para trabajarlo en lxs estudiantes.

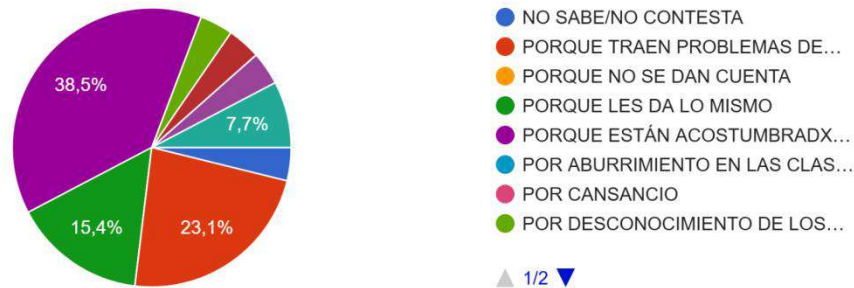
² En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

³ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

Gráfico 4: creencia que hacen a los problemas de conducta

¿POR QUÉ CREES QUE EXISTEN ESOS PROBLEMAS DE CONDUCTA?

26 respuestas

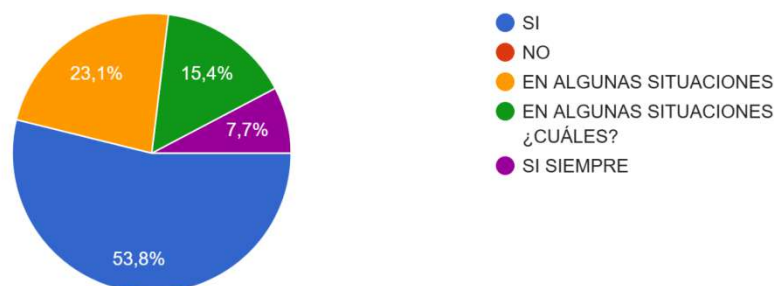


En cuanto a lo que ellxs consideran que por qué existen estas conductas se visualiza: 38,5%⁴ (10 estudiantes) es porque están acostumbrados a vincularse de esa manera, un 23,1 % (6 estudiantes) porque trae problemas de sus hogares, 15,4% (6 estudiantes) porque les da lo mismo comportarse así con el otrx, un 7,7% (2 estudiantes) por aburrimiento en las clases.

Gráfico 5: acompañamiento de lxs docentes

¿TE SENTÍS ACOMPAÑDX CUANDO HAY QUE RESOLVER UN CONFLICTO EN HORA DE CLASE, HORA DE RECREO O AL FINALIZAR LA JORNADA?

26 respuestas



El sentirse acompañdxs es importante a la hora de resolver algún conflicto. Lxs estudiantes expresan 53,8%⁵ (14 estudiantes) dicen que sí, 23,1% (6 estudiantes) dicen que sí en algunas situaciones, 15,4 (4 estudiantes) dicen

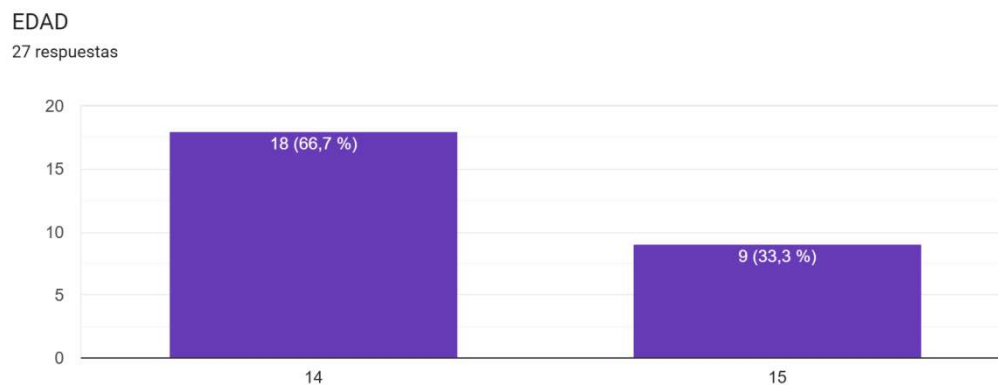
⁴ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

⁵ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

que sí, pero en algunas situaciones. En diálogo con lxs estudiantes dicen que cuando han sentido algún malestar, no más que eso.

En cuanto a las encuestas realizadas a lxs estudiantes de 3° año como evaluación ex-ante se arrojan los siguientes resultados en forma de gráficos:

Gráfico 6: cantidad de estudiantes y edad



De veintisiete estudiantes de 3° año respondieron en su totalidad: 18 estudiantes con 14 años⁶ y 9 estudiantes con 15 años en abril de 2024.

Gráfico 7: problemas de conducta



En sus manifestaciones afirman que: un 77,8%⁷ (21 estudiantes) existen problemas de conducta en el curso, 18,5 % (5 estudiantes) dicen que tal vez, no

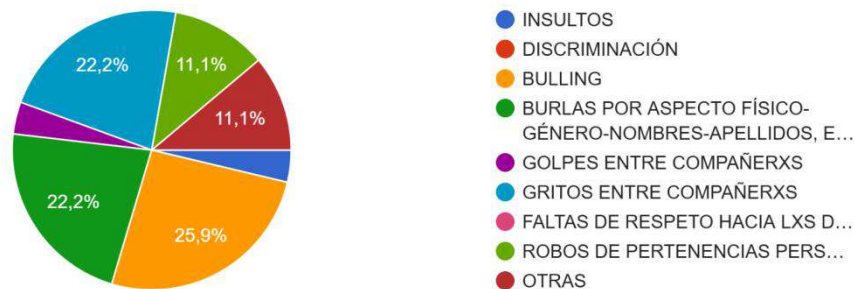
⁶ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

⁷ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

percibiendo como un problema la conducta y sólo un 1 estudiante manifiesta que no hay problemas de conducta. Ante ello, se puede manifestar que el proyecto será relevante en su aplicación en cuanto a la conflictividad percibida.

Gráfico 8: tipos de problemas de conducta

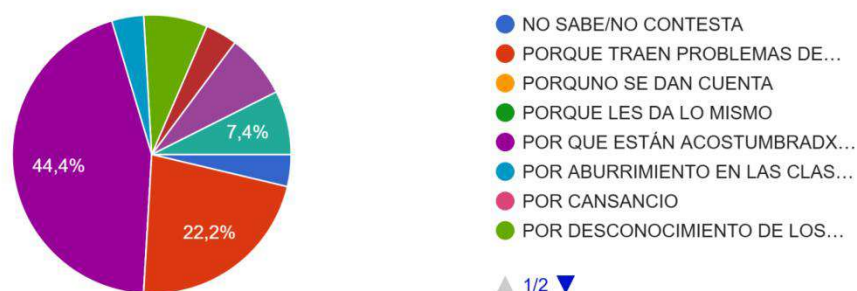
¿QUÉ TIPO DE PROBLEMAS DE CONDUCTAS EXISTEN?
27 respuestas



En lo que respecta porque creen que existen estos problemas de conducta: lxs mismxs manifiestan que: en un 25,9%⁸ (7 estudiantes) dicen que es por bullying, 22,2 % (6 estudiantes) hace a burlas por aspecto físico, género, nombre y apellido y (6 estudiantes) gritos entre compañerxs, un 11% (3 estudiantes) robo de pertenencias y otrxs (3 estudiantes) por otras cuestiones.

Gráfico 9: juicio de los problemas de conducta

¿POR QUÉ CREES QUE EXISTEN ESOS PROBLEMAS DE CONDUCTA?
27 respuestas



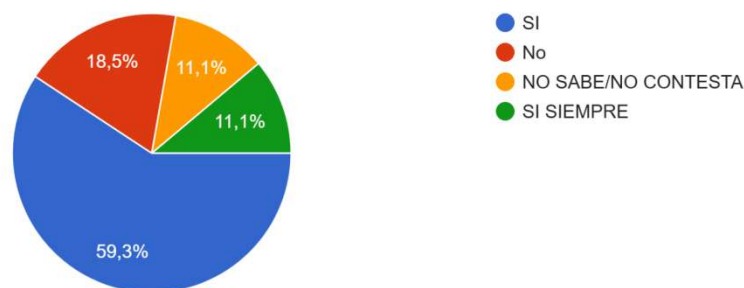
⁸ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

Lxs estudiantes de 3° año manifiestan que los problemas de conducta se deben a: un 44,4%⁹ (12 estudiantes) porque están acostumbradxs a manejarse de esa manera, 22,2% (6 estudiantes) porque traen problemas de sus hogares, un 7,4% (2 estudiantes) porque no se dan cuenta. En consecuencia, se puede visualizar la manera de cómo conviven con los problemas de conducta diariamente.

Gráfico 10: acompañamiento de lxs docentes

¿TE SENTIS ACOMPAÑADXS CUANDO HAY QUE RESOLVER UN CONFLICTO EN HORA DE CLASE, HORA DE RECREO O A LA SALIDA DE LA JORNADA?

27 respuestas



A la hora de sentirse acompañadxs ante una situación conflictiva, el 59,3%¹⁰ (16 estudiantes) dicen que si, el 18,5% (5 estudiantes) dicen que no y un 11,11 (6 estudiantes) lo manifiestan desde no saben no contestan y otros si siempre.

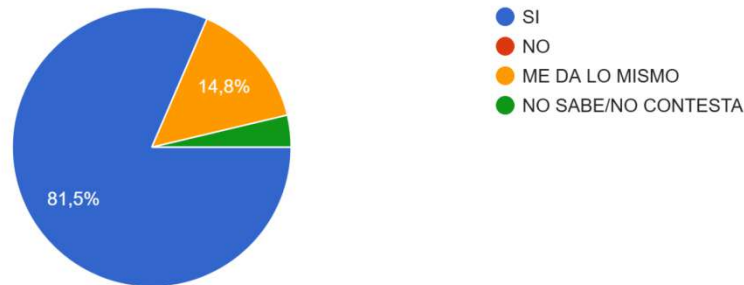
Gráfico 11: proyecto interdisciplinario

⁹ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

¹⁰ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

¿TE PARECE INTERESANTE REALIZAR UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO CON ARTES VISUALES, HISTORIA-CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE JUEGOS ?

27 respuestas



Un 81,5%¹¹ les parece importante llevar adelante el proyecto interdisciplinario, mientras que un 14,8 (4 estudiantes) les parece que no, hablándolos con ellos dicen que no les parece significativo.

En cuanto a las entrevistas realizadas a las docentes, directora y preceptores como evaluación ex-ante se consideran siguientes categorías de análisis:

Problemas de conducta

Después de desgrabar las entrevistas se destacan las evidencias de algunos de los mayores inconvenientes que presenta la institución.

En sus repuestas la directora manifiesta *“Entre los mayores inconvenientes que se presentan en la escuela con lxs estudiantes de segundo y tercer año podría mencionar aquellos que: tienen que ver con las relaciones interpersonales entre compañerxs dentro del mismo curso o con compañerxs de otros cursos, o incluso, de otras escuelas, también “ha habido discriminación, ya sea por el aspecto físico, o por la situación familiar, o por las apariencias, o bueno, algunas otras características propias del estudiante o de su familia”*¹².

En sus palabras Eugenia manifiesta¹³: *“Sí, presentan problemas de conducta más que nada en tercer año, porque estimo yo, porque que es una edad una de las más difíciles por la que transitan los estudiantes”* Así es que, se

¹¹ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

¹² En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

¹³ En anexos se puede visualizar la entrevista a Profesora Eugenia.

manifiesta como el accionar de lxs estudiantes es uno de los pilares a trabajar en este proyecto, porque a su vez,

Rocío dice: *“son conductas que interrumpen el devenir de la clase, que interrumpen las actividades, y bueno, creo que están conductas se presentan por la falta de límites que ellos no traen consigo desde su ámbito familiar”*¹⁴.

En palabras de Preceptora Eugenia *“los conflictos que se presentan tienen que ver mucho con lo vincular”*¹⁵, se recalca la importancia de fortalecer los vínculos para lograr desenvolverse de una manera distinta ante las situaciones cotidianas.

En palabras de Joaquín expresa: *“Hay problemas de conductas, especialmente en el turno tarde, porque a mi parecer es muy pesada la carga horaria”*¹⁶. *“Considero que esto pasa porque es algo cultural y problemas que traen de sus hogares”*¹⁷.

Cambio de paradigma. Prácticas de enseñanza

Un cambio de paradigma en las prácticas de enseñanza, no solo es, para fortalecer los vínculos en lxs estudiantes, sino también la manera en que teníamos pensado presentar nuestras propuestas de enseñanza, para así desarrollar los cambios significativos para un futuro mejor.

Por ello, Joaquín manifiesta *“La enseñanza y la escuela siempre tienen que cambiar algo porque cada grupo que ingresa va a ser diferente”*¹⁸. Cada año que empieza son nuevos desafíos a atravesar, estar a la altura de las circunstancias para poder llevar adelante nuestra tarea docente.

En lo que respecta Preceptora Eugenia dice: *“hay muchxs profes que están cambiando constantemente la dinámica para ver cuál es la forma que mejor funciona, muchas veces con resultados positivos otras veces con resultados negativos”*¹⁹. Rocío en su entrevista marca la importancia de la manera que se vinculan en el aula, entonces propone desde la ESI que: *“Se puede tener en cuenta para esas prácticas de enseñanza es profundizar en el*

¹⁴ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Profesora Rocío.

¹⁵ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Preceptora Eugenia.

¹⁶ En anexos se puede visualizar la entrevista al Preceptor Joaquín.

¹⁷ En anexos se puede visualizar la entrevista al Preceptor Joaquín.

¹⁸ En anexos se puede visualizar la entrevista al Preceptor Joaquín.

¹⁹ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Preceptora Eugenia.

*tratamiento de la educación sexual integral*²⁰-*”por ahí siempre uno agarra y analiza su práctica y ve que puede modificar y que puede mejorar”*²¹,

Eugenia expresa: *“la escuela tiene que adaptarse a los nuevos tiempos y muchas veces hay mucha resistencia por parte de los chicos y de los profes, porque no hay una coherencia generalmente entre lo que se nos dice que debemos hacer y los cambios que intentamos a veces generar”*²²-

Directora manifiesta: *“siempre hay aspectos que se pueden mejorar, si tengo que pensar en algunos cambios para poder contribuir con los mejores vínculos o las mejores conductas de lxs estudiantes, entonces, podríamos tratar de promover actividades que refuercen los valores como el compañerismo, la solidaridad, la colaboración, la comprensión, la empatía y periódicamente poder dejar los contenidos curriculares o disciplinares de lado para reforzar estos otros contenidos”*²³

Juegos cooperativos y/o inclusivos para fortalecer vínculos

En los objetivos, me planteé la necesidad de desarrollar con el juego aquello que se visualizaba como desprotegido, como disminuido. Para ello, es que con los juegos cooperativos y/o inclusivos considero que se pueden lograr grandes cambios en lxs estudiantes. Ante ello, en las entrevistas manifiestan: *“son aquellos juegos donde lxs estudiantes son involucradxs desde sus posibilidades en diferentes roles donde todxs pueden colaborar a partir de sus capacidades ayudarse entre sí, enseñarse entre sí”*²⁴-*”los juegos que implican estrategias”*²⁵- *“sirven para reforzar lo social, lo afectivo, e incluso lo que tiene que ver con la estima propia de lxs estudiantes. Así que sí creo que tienen un valor y que deberían llevarse adelante en las clases”*²⁶- *“Me parece que este es un modo muy enriquecedor donde lxs estudiantes pueden realizar un aprendizaje significativo”*²⁷-*”tienen que ver con el trabajo en equipo”*²⁸-*“El aporte*

²⁰ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Profesora Rocío.

²¹ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Profesora Rocío.

²² En anexos se puede visualizar la entrevista a Profesora Eugenia.

²³ En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

²⁴ En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

²⁵ En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

²⁶ En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

²⁷ En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

²⁸ En anexos se puede visualizar la entrevista a Profesora Eugenia.

*fundamental creo que tiene que ver con mirar al otro, en cualquier disciplina desde cualquier disciplina que se realice un juego que tiene que ver con el equipo*²⁹-*es importantísimo tenerlos en cuenta y mejor aún, si se dan en el marco de proyectos interdisciplinarios, porque eso permite trabajar un tema desde distintas miradas*³⁰- *“ Los juegos cooperativos y/o inclusivos son juegos que se van a premiar el juego en equipo, donde no hay competencia, es una competencia sana, se valora el proceso de cumplir diferentes objetivos o desafíos”*³¹

En la implementación, se realizó una evaluación recurrente en la mitad del proyecto como instrumento para recabar información del funcionamiento del mismo, con monitoreo por medio de observación en clases compartidas en 2° y 3° año, tomado nota de todo lo ocurrido como: “frases, gestos, participación de las actividades, interés por las actividades e integración entre estudiantes, grados de asistencia a los encuentros, formas de resolver las actividades, comportamiento en y entre estudiantes”, etc. a través de las docentes que acompañaron en los mismos. Asimismo, encuestas a las docentes como medio para visibilizar si están logrando los objetivos propuestos, y la recopilación de información con fotografías con la previa autorización de las familias. Se implementaron reuniones de docentes intervinientes para plasmar los inconvenientes que se estuvieran presentando o no y las modificaciones o no que se tuvieran que realizar en el cronograma, en cuanto a: el estado del clima, inconvenientes que se estuvieran presentando, números de participación de estudiantes, grado de compromiso hacia el proyecto, cumplimiento de los objetivos planteados, actitudes, recopilación de datos en las clases, participación y compromiso de Preceptores, docentes y Directivo.

- <https://docs.google.com/document/d/1NjUvoMCL5fy3D1Wh61E71osrZPg2PP1/edit>³²
- <https://docs.google.com/document/d/18CMQ62aqbMbTcaZOqCBWBd0z-FcOvAJ7/edit#heading=h.n5zgos4jronf>³³

²⁹ En anexos se puede visualizar la entrevista a Profesora Eugenia.

³⁰ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Profesora Rocío.

³¹ En anexos se puede visualizar la entrevista a Preceptor Joaquín.

³² En anexos se puede visualizar la encuesta recurrente a Rocío

³³ En anexos se puede visualizar la encuesta recurrente a Docente de Educación Física

- <https://docs.google.com/document/d/1NjUvoMCIL5fy3D1Wh61E71osrZPq2PP1/edit#heading=h.n5zgos4jronf>³⁴

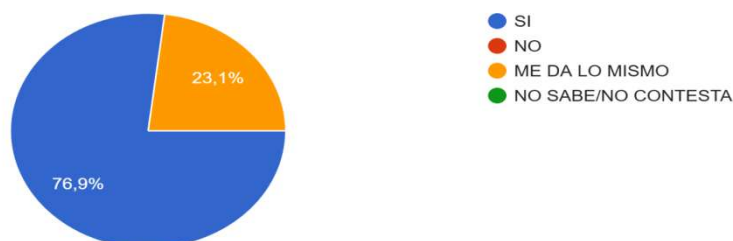
En el cierre del Proyecto, se continuó con una evaluación ex-post para verificar los aciertos, los errores, las debilidades y fortalezas que se presentaron, en entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes para elaborar un informe final y dar a conocer a toda la comunidad participante, en pos de poder continuar desarrollando el Proyecto en demás cursos de próximos ciclos lectivos³⁵.

Los siguientes gráficos se pueden visualizar la respuesta de los estudiantes de 2° año y 3° año como respuestas a lo trabajado en el proyecto.

Gráfico 12: en cuanto al trabajo interdisciplinario

¿TE PARECE INTERESANTE REALIZAR UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO CON ARTES VISUALES, HISTORIA-CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE JUEGOS ?

26 respuestas



En cuanto a la significatividad de realizar el proyecto interdisciplinario fue una respuesta muy positiva en 76,9% (20 estudiantes) dicen que sí, 23,1%³⁶ (6 estudiantes) manifiestan que les da lo mismo. De esta manera iniciar el proyecto es de gran relevancia en 2° año.

³⁴ En anexos se puede visualizar la encuesta recurrente a Eugenia

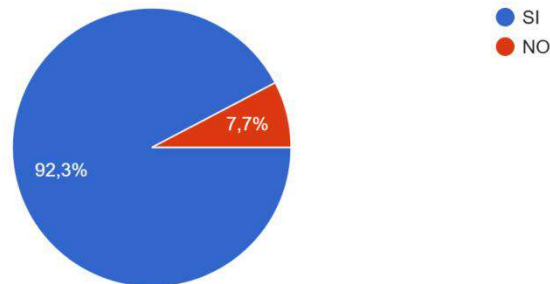
³⁵ En anexos se puede visualizar las entrevistas a docentes, preceptores y directora y encuesta a estudiantes.

³⁶ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

Gráfico 13: jugar

¿TE GUSTA JUGAR?, ¿COMPARTIR?

26 respuestas

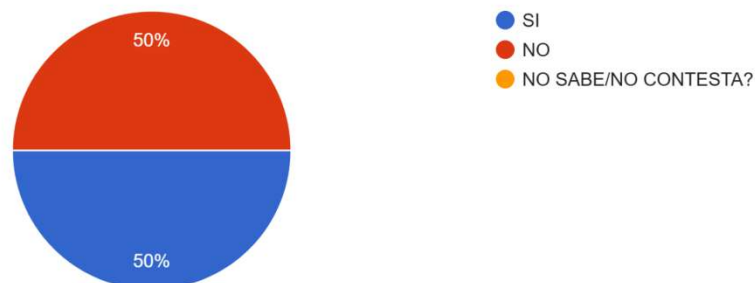


Saber que les gusta jugar en un 92,3%³⁷ (24 estudiantes) y un 7,7% (2 estudiantes) no, será valioso a la hora de la puesta en acción.

Gráfico 14: juegos cooperativos y/o inclusivos

¿SABES DE QUÉ SE TRATAN LOS JUEGOS COOPERATIVOS Y/O INCLUSIVOS?

26 respuestas



La mitad de los estudiantes saben o conocen³⁸ de qué se tratan los juegos cooperativos, la otra mitad manifiesta que no. Es así que, esta propuesta será de innovación para un número importante de estudiantes.

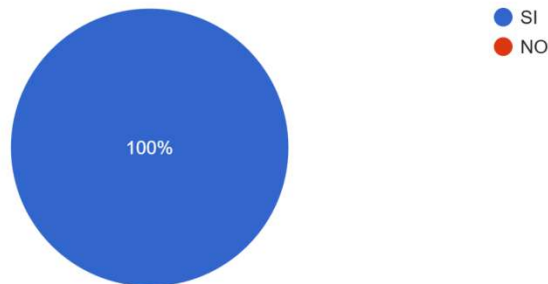
³⁷ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

³⁸ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

Gráfico 15: vínculos

¿TE PARECE QUE HAY QUE REFORZAR VÍNCULOS EN TU CURSO?

26 respuestas

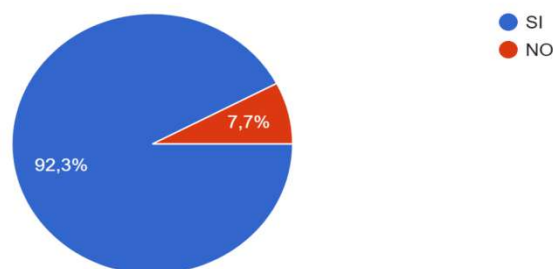


Todos, 100%³⁹ consideran que hay que reforzar vínculos en el curso.

Gráfico 16: compartir con otro curso

¿TE GUSTARÍA COMPARTIR ESTE PROYECTO CON 3° AÑO?

26 respuestas



Como así también el 92, 3%⁴⁰ (24 estudiantes) les gustaría realizar el proyecto con 3° año.

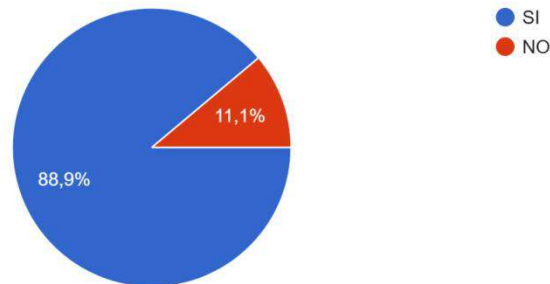
³⁹ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

⁴⁰ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 1 con estos datos.

Gráfico 17: jugar

¿ TE GUSTA JUGAR?, ¿ COMPARTIR?

27 respuestas

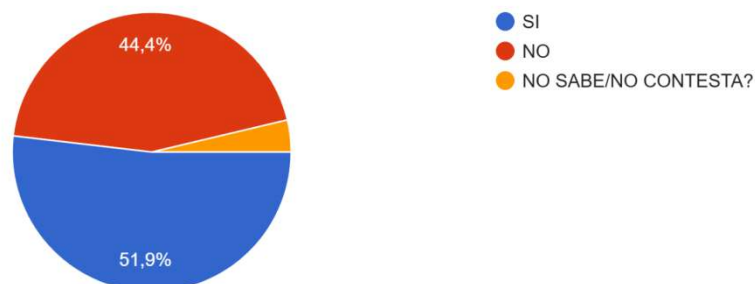


Un 88,9⁴¹ % (24 estudiantes) dicen que les gusta jugar, por eso considero que será desafiante poder llevar a cabo el plan de acción.

Gráfico 18: juegos cooperativos

¿SABES DE QUÉ SE TRATAN LOS JUEGOS COOPERATIVOS Y/O INCLUSIVOS?

27 respuestas



Un 44,4⁴² % (12 estudiantes) dicen que no conocen los juegos cooperativos, mientras que el 51,9% si conocen de ellos.

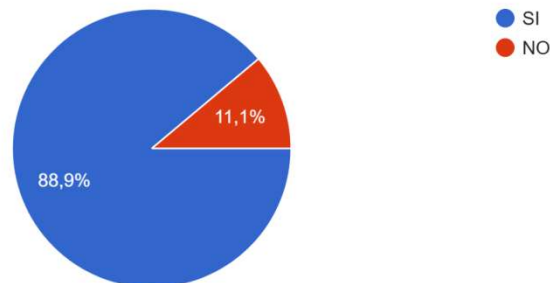
⁴¹ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

⁴² En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

Gráfico 19: vínculos

¿TE PARECE QUE HAY QUE REFORZAR VÍNCULOS EN TU CURSO?

27 respuestas

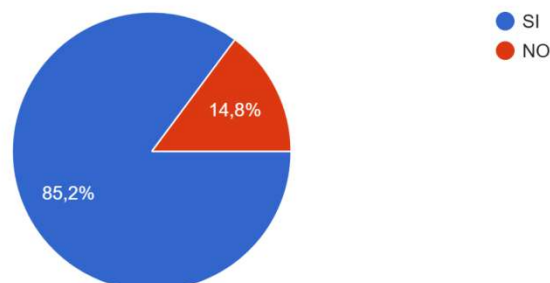


Consideran en su mayoría el 88,8%⁴³ que hay que reforzar vínculos mientras que 3 estudiantes 11,1% consideran que no hace falta.

Gráfico 20: compartir con otro curso

¿TE GUSTARÍA COMPARTIR ESTE PROYECTO CON 2° AÑO?

27 respuestas



A la vez, un 85,2%⁴⁴ (23 estudiantes) dicen querer compartir el proyecto con 2° año y (4 estudiantes) 14,8% no. Es así que, llevarlo a cabo significa para ambos cursos positivo el número de participación.

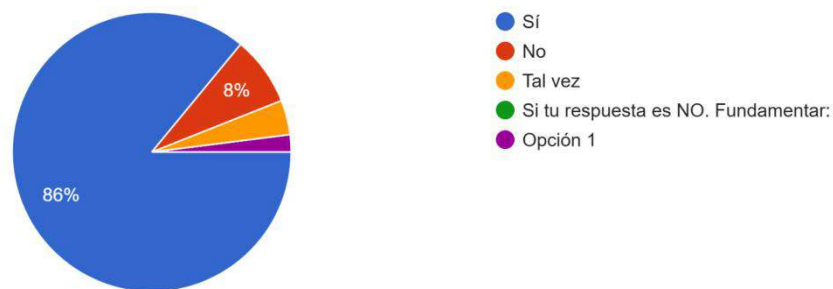
⁴³ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

⁴⁴ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 2 con estos datos.

En cuanto a las encuestas a lxs estudiantes de 2° y 3° año como evaluación ex-post después de realizado el proyecto, se relevó los siguientes resultados:

Gráfico 21: relevancia del proyecto en cuanto a lxs juegos cooperativos y/o inclusivos

¿Te gustaron los juegos cooperativos y/o inclusivos realizados?
50 respuestas

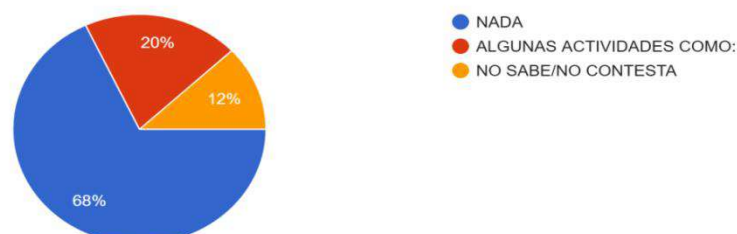


En la siguiente pregunta: cincuenta (50 estudiantes) manifestaron que un 86 %⁴⁵ le gustó los juegos llevados a cabo en el proyecto y un 8% (4 estudiantes) dicen que no, pueden ser lxs estudiantes que manifestaban que no les parecía relevante llevar adelante el mismo.

Cabe aclarar que cuando se empezó con este proyecto el número de estudiantes eran cincuenta y tres, pero desde abril a octubre hubo tres estudiantes que abandonaron el cursado de clases.

Gráfico 22: actividades

¿ Qué cambiarías de las clases realizadas?
50 respuestas

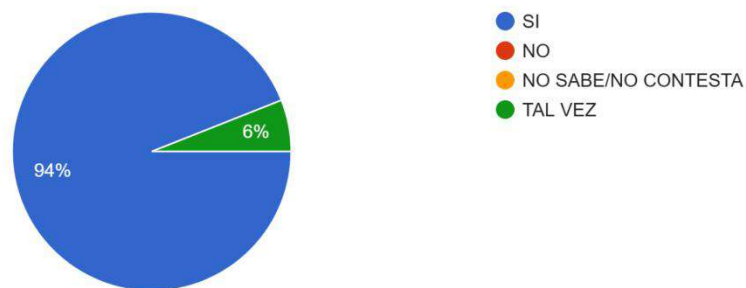


⁴⁵En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 3 con estos datos.

Un 68%⁴⁶ (34 estudiantes) respondieron que no cambiarían nada de lo propuesto, mientras que un 20% (10 estudiantes) sí cambiarían algunas actividades más llevadas al deporte con algunos elementos como pelota de fútbol, de handball, etc., de igual manera les gustaron las propuestas y un 12% (6 estudiantes) no saben qué cambiarían. Es así que se evidencia una muy buena aceptación del proyecto.

Gráfico 23: actividades compartidas

¿ Te gustó compartir con otro curso las distintas clases?
50 respuestas



Les gustó mucho compartir el curso, en un 94%⁴⁷ (47 estudiantes) y un 6% (3 estudiantes) tal vez no pudieron dar una respuesta más certera. Por lo tanto, la puesta en práctica significa muy relevante dando buenos resultados.

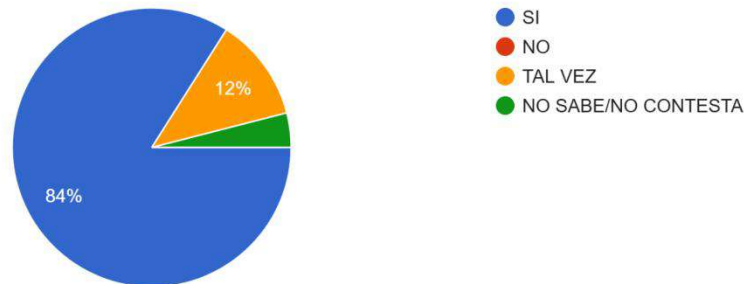
⁴⁶ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 3 con estos datos.

⁴⁷ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 3 con estos datos.

Gráfico 24: fortalecer vínculos

¿Crees que estos juegos ayudan a fortalecer vínculos entre estudiantes?

50 respuestas

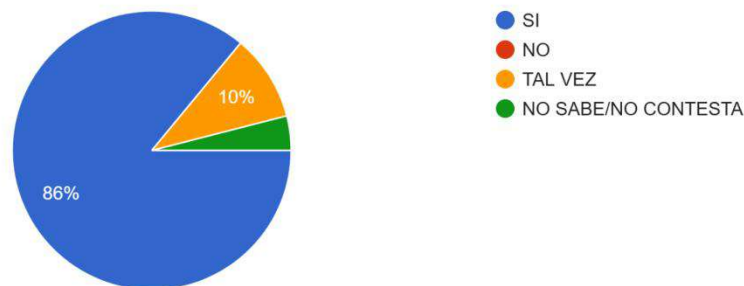


Confirmando que un 84%⁴⁸ (42 estudiantes) dicen que si fortalecen vínculos y un 12% (6 estudiantes) dicen que tal vez y solo 2 estudiantes dicen que no.

Gráfico 25: fortalecer vínculos con juegos cooperativos y/o inclusivos

¿Crees que estos juegos ayudan a fortalecer vínculos entre estudiantes y docentes?

50 respuestas



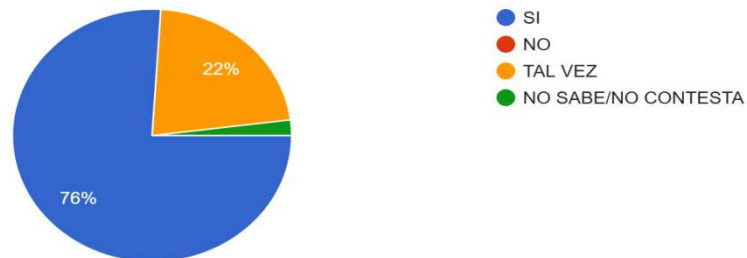
Fortaleciendo vínculos entre estudiantes y docentes la respuesta fue sí en 86%⁴⁹ (43 estudiantes) y un 5% tal vez.

⁴⁸ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 3 con estos datos.

⁴⁹ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 3 con estos datos.

Gráfico 26: convivir en sociedad

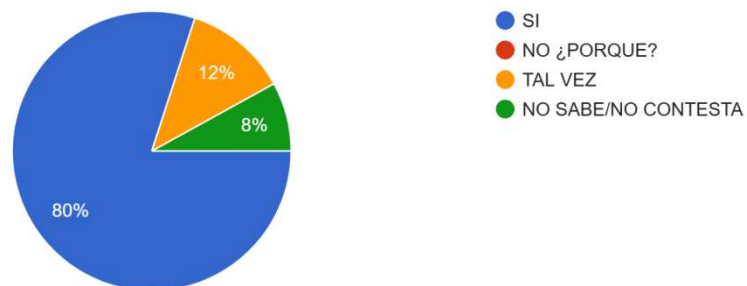
¿Consideras que fortalecer vínculos en la escuela te ayudará a convivir mejor en sociedad?
50 respuestas



Consideran que fortalece para vivir mejor en sociedad un 76%⁵⁰ (38 estudiantes) y un 22% (11 estudiantes) dicen que tal vez, un 2% (1 estudiante) no sabe no contesta.

Gráfico 27: realizar el proyecto en otros cursos

¿Sugerís realizar este proyecto con otros cursos?
50 respuestas



A la vez que un 80% (40 estudiantes) sugieren llevar adelante el proyecto con otros cursos por su relevancia y significatividad en próximos ciclos lectivos, 12% (6

En cuanto a la entrevista a directivo y docentes es pertinente poner en línea de visibilidad sus subjetividades que hicieron a la puesta en práctica del proyecto y en la cual arroja esta variable.

⁵⁰ En anexos se puede visualizar la planilla de Excel del formulario 3 con estos datos.

Mirar al otro, solidarizarse, ser cooperativo, trabajo en equipo

Trabajar en equipo, mirarse, ser parte, querer ser parte, sentirse parte de algo, es fundamental para crecer en sociedad, para transitar en la escuela, para socializar. En las entrevistas se manifiestan expresiones como:

Joaquín dice:

“El juego es una herramienta excepcional para fortalecer vínculos y, hacer un proyecto con otros espacios sería muy significativo porque los conflictos que ocurren en la escuela son por medio de los vínculos. Siempre la cooperación e inclusión va a fortalecer vínculos”⁵¹_-

Directora aduce:

” Son importantes porque permiten a cada estudiante sentirse una parte importante dentro de un equipo y eso les aporta seguridad individual y autoestima y es a partir de esa seguridad, ese sentirse útil, y capaz de aportar lo que fortalece los vínculos con lxs demás”⁵²_-

Eugenia nos aporta:

” Trabajemos juntos en pos de un objetivo común y todos tenemos que ser respetuosos, responsables, y bueno, y respetar las reglas del juego para que logremos el objetivo” ⁵³_-

Rocío dice:

“Puede permitir el trabajo en equipo a los estudiantes y aprendan a tener lazos entre ellos y también salirse un poco del molde y de la zona de confort, porque también por ahí es un tema en ellos que son muy reticentes a realizar actividades con compañerxs que no sean de su grupo de amigos más cercano”⁵⁴_-

⁵¹ En anexos se puede visualizar la entrevista a Preceptor Joaquín.

⁵² En anexos se puede visualizar la entrevista a Directora.

⁵³ En anexos se puede visualizar la entrevista a Profesora Eugenia.

⁵⁴ En anexos se puede visualizar la entrevista a la Profesora Rocío.

8.1 La institución

La Institución donde se llevó a cabo el Proyecto Educativo se denomina: ProA- Sede Villa Nueva: Escuela Experimental con Énfasis en TIC-Programa avanzado con Especialización en Desarrollo en Software. Como su nombre lo indica está ubicada en la ciudad de Villa Nueva, Provincia de Córdoba, Departamento General San Martín. Cuenta con 1596 metros cuadrados y una capacidad para 180 (ciento ochenta) estudiantes. Es necesario en líneas generales conocer la ciudad donde está ubicada.

La Ciudad de Villa Nueva está compuesta actualmente por treinta y siete mil habitantes, cuarenta y tres barrios: La Floresta, San Antonio, Centro Sur, Florida, Sarmiento, Miradores del Golf, Villa Oeste, Los Olmos, Residencial América, Malvinas Argentinas, Miraflores, Las Quintas, Parado Español, Villa Centro Portal de la Costa, Centro Villa de Madre Tránsito, C.E.C, Poetas Argentinos, Golf, El Vallecito, Medalla Milagrosa, Villa Del Parque, La Reserva, Pinar de las Tejas, Aguas Claras, Rincón de La Reserva, Los Algarrobos, Costa de Oro Nuevo, Las Lilas, Máster plan, Sanabria, Villa Tranquila, Calamuchita, y



Portal del Sur. Cuenta con dos escuelas de nivel medio de gestión pública “Escuela Experimental con Énfasis en Tic- ProA- Villa Nueva, I.P.E.T N° 322 “Manuel Belgrano” y una de gestión privada “Escuela Inmaculada Concepción”. A la vez, con cuatro escuelas de nivel primario con sus Jardines de Infantes respectivos de gestión pública “Escuela República de Bolivia”, “Escuela Bartolomé Mitre”, “Escuela

Manuel Belgrano” y “Escuela Antonio Sobral” y de gestión privada, “Escuela Inmaculada Concepción”. Todas las instituciones menos una de gestión privada cuenta con el servicio de Paicor, que es un Programa de Asistencia Integral Córdoba, que surge en dicha ciudad en 1984, para dar respuesta a la emergencia alimentaria que amenazaba la seguridad alimentaria de hogares en

situación de pobreza; éste se desarrolla en zonas rurales y urbanas bajo diferentes modalidades de instrumentación para lograr equilibrar una alimentación saludable y nutritiva. Además, este programa Paicor, lxs estudiantes de nivel inicial, primario y secundario son solventados tres veces al año con una ayuda de caja alimentaria no perecedera garantizando continuidad a su alimentación.

Algunos de los barrios de la ciudad de Villa Nueva presentan un nivel socioeconómico alto, un nivel de vida digno que permite a lxs ciudadanos poder realizar muchas de las actividades que la ciudad ofrece como: eventos deportivos, espectáculos rentados, ingresos a clubes, centros de entrenamientos y demás, donde se solventan con el aporte mensual de las personas. Sin embargo, hay otros barrios en la ciudad de Villa Nueva, y es un gran número de conglomerado de estudiantes que concurren a esta escuela y a los que ameritan este proyecto: “El Vallecito”, “Los Olmos”, “La Floresta”, “Medalla Milagrosa”, “Florida”, “Las Quintas”, “Caritas”, “Malvinas Argentinas” “Calamuchita” que presentan un nivel socioeducativo bajo.

El Ministerio de Educación establece la creación de nuevas escuelas de acuerdo a la Resolución Ministerial N°136/14⁵⁵ se implementa el Programa Avanzado (ProA) de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación y que considera como tal la apuesta a fortalecer e innovar la tarea de la escuela secundaria y generar las condiciones para que lxs jóvenes encuentren en ella un espacio vital de aprendizaje, una nueva experiencia de organización escolar que favorezca el desarrollo de las capacidades fundamentales que requieren las finalidades formativas del nivel. (Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba).

En la actualidad funcionan más de cuarenta escuelas y se están construyendo 34 edificios propios de diseño exclusivo, por eso es que: ¿Qué significa “Escuelas ProA”? Escuelas que pertenecen al Programa Avanzado de Educación con énfasis en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Lxs estudiantes pueden obtener las siguientes certificaciones-títulos según sea la Orientación brindada en la sede:

⁵⁵Resolución Ministerial 136/14 por creación de ProA del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. Se adjunta en Anexos.

- Egresan con el título de “Bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software” con seis años de cursado (Resolución 136/14). En este caso, se listan los espacios curriculares de esta especialidad que es la que corresponde la siguiente Institución o;
- Egresan con el título de “Bachiller en Ciencias Naturales con Formación Especializada en Biotecnología” con seis años de cursado (Resolución 190/18)

Los espacios de formación del primer año del Ciclo Básico de las escuelas ProA son:

- Bachiller en Informática con Formación Especializada en Desarrollo de Software Formación especializada Entornos Digitales (2 horas)
- Sistemas operativos y software de aplicación (2horas)
- Taller de Inglés aplicado (2 horas)
- Formación General Lengua y literatura (5 horas)
- Matemática (5 horas)
- Ciencias. naturales – biología (3 horas)
- Ciencias. naturales – física (3 horas)
- Ciencias. sociales – geografía (5horas)
- Inglés (3 horas)
- Educación artística (3 horas)
- Educación tecnológica (3 horas)
- Ciudadanía y participación (3 horas)
- Educación física (3 horas)
- Clubes Club de ciencias (2 horas)
- Club de deportes (2 horas)
- Club de arte (2 horas)
- Taller de Inglés Aplicado (2 horas)

Los espacios de formación curricular pertenecientes a 2° año:

- Algoritmo y Programación (2 horas)
- Estructuras y almacenamiento de datos (2 horas)
- Lengua y Literatura (5 horas)
- Matemática (5 horas)

- Ciencias Naturales-Química (3 horas)
- Ciencias Naturales-Biología (3 horas)
- Ciencias Sociales-Historia (5 horas)
- Inglés (3 horas)
- Educación Artística (3 horas)
- Educación Tecnológica (4 horas)
- Ciudadanía y Participación (3 horas)
- Educación Física (3 horas) Club de ciencias (2 horas)
- Club de deportes (2 horas)
- Club de arte (2 horas)
- Taller de Inglés Aplicado (2 horas)

Los espacios de formación curricular pertenecientes a 3° año:

- Programación I (2 horas)
- Estructura y almacenamiento de datos I (2 horas)
- Lengua y Literatura (5 horas)
- Matemática (5 horas)
- Física (3 horas)
- Química (3 horas)
- Geografía (4 horas)
- Historia (4 horas)
- Inglés (3 horas)
- Educación Artística (3 horas)
- Educación Tecnológica (4 horas)
- Formación para la vida y el trabajo (3 horas)
- Educación Física (3 horas)
- Club de ciencias (2 horas)
- Club de deportes (2 horas)
- Club de arte (2 horas)
- Taller de Inglés Aplicado (2 horas)

Los espacios de formación curricular pertenecientes a 4° año:

- Diseño de interfaces y usabilidad I (3 horas)
- Programación II (4 horas)

- Estructura y almacenamiento de datos II (3 horas)
- Lengua y Literatura (4 horas)
- Matemática (4 horas)
- Biología (4 horas)
- Geografía (3 horas)
- Historia (3 horas)
- Inglés (3 horas)
- Educación Artística (3 horas)
- Educación Física (3 horas)
- Formación para la vida y el trabajo (3 horas)
- Clubes Club de ciencias (2 horas)
- Club de deportes (2 horas)
- Club de arte (2 horas)
- Taller de Inglés Aplicado (2 horas)

Los espacios de formación curricular pertenecientes a 5° año:

- Robótica (3 horas)
- Programación II (4 horas)
- Ética y Legislación (3 horas)
- Física (3 horas)
- Matemática (4 horas)
- Geografía (3 horas)
- Psicología (3 horas)
- Historia (3 horas)
- Inglés (3 horas)
- Educación Artística (3 horas)
- Educación Física (3 horas)
- Formación para la vida y el trabajo (3 horas)
- Clubes Club de ciencias (2 horas)
- Club de deportes (2 horas)
- Club de arte (2 horas)
- Taller de Inglés Aplicado (2 horas)

Los espacios de formación curricular pertenecientes a 6° año:

- Desarrollo de aplicaciones móviles (4 horas)
- Programación IV (6 horas)
- Testan (4 horas)
- Lengua y Literatura (4 horas)
- Física (3 horas)
- Química (3 horas)
- Matemática (4 horas)
- Geografía (3 horas)
- Ciudadanía y Política (3 horas)
- Filosofía (3 horas)
- Historia (3 horas)
- Inglés (3 horas)
- Educación Artística (3 horas)
- Educación Física (3 horas)
- Formación para la vida y el trabajo (3 horas)
- Clubes Club de ciencias (2 horas)
- Club de deportes (2 horas)
- Club de arte (2 horas)
- Taller de Inglés Aplicado (2 horas)

En cuanto, a la Jornada escolar de los estudiantes en ProA es de mínimo (ocho) horas reloj diarias de permanencia en la institución. Cumple un horario de funcionamiento de 7.00 horas a 17:00 horas aproximadamente, cumplimentando con un desayuno, almuerzo y merienda, proporcionado por el comedor PAICOR (Programa de Asistencia Integral de Córdoba).

Los docentes de la Formación General y de la Formación Especializada (excepto Inglés Aplicado) además de la remuneración por las horas cátedra definidas por estructura curricular, cuentan con una hora semanal de trabajo institucional. Asimismo, los profesores designados en los espacios curriculares: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales: Geografía, Ciencias Sociales: Historia; Ciencias Naturales: Física, Ciencias Naturales: Biología; Ciencias Naturales: Química; Biología, Física, Química, Historia, Geografía y Lengua extranjera: Inglés, agregan a las horas cátedras propias de su espacio

curricular y a la hora institucional, una hora más que es remunerada para el trabajo correspondiente a tutorías con lxs estudiantes.

En lo que respecta a esta Institución, la misma fue inaugurada en el año 2019 con 1º año: funcionando en la “Casa de la Cultura” perteneciente a la Municipalidad de Villa Nueva, sito en calle Deán Funes en Barrio Centro. En el año 2020 se traslada a la Escuela Especial Pablo VI, sito en calle Modesto Moreno en el Barrio Centro, con 1º año y 2º año, por lo tanto, pasa a ocupar un espacio en otra escuela como préstamo hasta obtener el edificio propio. En el año 2021 sigue funcionando en la Escuela Especial Pablo VI con 1º, 2º y 3º año. En el mes de abril del año 2022 se traslada a su edificio propio, sito en calle Las Grutas y Padre Hugo Salvato del Barrio “El Vallecito”, con la oficial inauguración del Gobernador de la Provincia de Córdoba “Juan Schiaretti” y el Intendente Municipal “Natalio Graglia”.

Posee una conformación y movilidad de aulas de acuerdo a los espacios curriculares, está compuesta por un laboratorio de ciencias, un aula para Ciencia Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Literatura, Taller de Informática con computadoras de escritorio para cada estudiante, taller info-arte y SUM robótica, SUM para comedor u otras actividades y un espacio para Educación Física con sus estructuras que la componen como aros, arcos, medidas y elementos para su práctica (pelotas de fútbol, básquet hándbol, vóley, aros, pecheras, conos, sogas, pelotas pulpitos, colchonetas, etc.).

En la actualidad cuenta con recursos humanos como: 160 (ciento sesenta) estudiantes de 1º año a 6º año de grupos mixtos, 14 (catorce) docentes entre directora, coordinadora de curso, secretaria docente y dos preceptores, un auxiliar del comedor Paicor y un grupo de padres que conforman la Cooperadora Escolar.

8.1.1 Acuerdos escolares de convivencia (AEC)

Por ser una escuela que lleva cinco años de funcionamiento, cuenta con la redacción, elevación



y N° de expediente para su aprobación de los AEC (acuerdos escolares de convivencia)⁵⁶

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Año 2011, plantea en la Resolución 149/10 que:

El proyecto de establecer acuerdos normativos de convivencia debe involucrar la participación de todos lxs integrantes de la comunidad educativa; partiendo desde el equipo directivo y recorriendo la institución transversalmente, en un proceso real y concreto que posibilite espacios de diálogo, discusión y debate, asumiendo que la convivencia democrática es una condición previa que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. (pág. 1)

Esta resolución establece que el proyecto que las escuelas deben desarrollar consta de tres instancias distintas pero interrelacionadas, a saber: la etapa de elaboración concreta de los acuerdos; la etapa de redacción del documento; y la etapa de aplicación y utilización cotidiana de estos acuerdos. A través de cada una de estas instancias, las escuelas que implementaron el proyecto o comenzaron a trabajar en el mismo han obtenido logros y se han enfrentado a obstáculos.

El proceso de construcción de acuerdos significó la posibilidad de que muchas escuelas se embarcaron en un trabajo de discusión racional y sistemática sobre qué aspectos de la convivencia diaria les resultan problemáticos, y haber intentado establecer acuerdos normativos para solucionar estos problemas ha tenido un impacto positivo en las escuelas

Así es que, en mayo del año 2023 en el primer encuentro con docentes, personal administrativo y de gestión, se trabajó en torno al marco normativo de un acuerdo modelo, reflexionando sobre las adaptaciones necesarias acorde a las particularidades de nuestra escuela. En el inicio se definieron por votación los valores eje de nuestro acuerdo, que serán: el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Posteriormente, se presentó la Comisión de Implementación, compuesta por docentes de FVT, Psicología, Ética y Legislación, y preceptoras: Arnaudo, Fernanda; Cola, Silvina; López, Melina; Lorenzo S., Eugenia; Moretto,

⁵⁶ En anexos se puede visualizar power point de las primeras puestas en práctica de los AEC.

Ileana. En grupos, los docentes analizaron las normas del acuerdo modelo, la clasificación de faltas y tipos de sanciones, proponiendo modificaciones según el contexto propio y los valores rectores. Seguidamente, en el mes de junio la Comisión de Implementación redactó el documento con aportes de los docentes. Previo al receso de julio se presentó a cada curso el nuevo marco normativo, habilitando la voz de los estudiantes y registrando sus apreciaciones en las diferentes partes. Nuevamente en agosto la Comisión de Implementación incorporó al texto las contribuciones de los estudiantes para elevar el documento a la próxima instancia.

Con el fin de sumar un acompañamiento externo al proceso de elaboración del AEC, se realizó una reunión con una representante del EPAE, Lic. Adriana Suppo; dos miembros de la Comisión de Implementación y la directora.

Las familias de los estudiantes son una parte fundamental de nuestra comunidad educativa, por lo que se las convocó a una reunión en el mes de septiembre. En dicho encuentro se trataron las diferentes normas, faltas y sanciones, con aportes ya realizados por docentes y estudiantes. Cabe señalar que la asistencia de las familias fue escasa.

Posteriormente, la Comisión de Implementación incorporó al documento los aportes realizados por todos los grupos consultados. En esta instancia se sumó la nueva Coordinadora de Curso, Lic. Virginia Mercado Hidalgo. En octubre se terminó de redactar el texto y fue elevado para su aprobación. En los meses siguientes el AEC pasó por varios procesos de revisión que derivaron en modificaciones y mejoras en sus diferentes secciones.

Durante el siguiente ciclo el personal institucional trabajó en la revisión final y corrección del AEC, en la cuarta jornada de Formación Situada cuya temática se basó en la convivencia escolar, en el marco de la Resolución 4/2024. Ya realizadas las modificaciones se decide elevar el documento para su aprobación.

Una vez sancionado el AEC se conformará la Comisión Escolar de Convivencia: “órgano consultivo institucional con representación de los estudiantes, docentes y familias, y presidido por el Equipo de Coordinación ProA, buscando fortalecer y promover el buen clima escolar” (p.16, Res. 28/22).

Esta Comisión estará a cargo de la sensibilización que promueva el compromiso entre sus miembros, la interpretación más justa de las normas y la aplicación de las sanciones en cada caso particular procurando que la construcción de los acuerdos y su implementación sean acciones de participación colectiva.

Educamos a nuestros jóvenes para que puedan desarrollarse como ciudadanos plenos en una sociedad que se apoya en la democracia y el respeto. Con este objetivo construimos el AEC, convencidos de que la convivencia saludable y productiva posibilita el entorno propicio para que el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurra. Nuestro Régimen Académico señala que “La escuela secundaria está llamada a ser un ámbito en el que se afiance el proceso socializador de los jóvenes como actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y obligaciones, protagonistas de su propia educación” (p.16, Res. 28/22). En este sentido los adultos debemos sostener los acuerdos ante nuestros jóvenes, promoviendo la responsabilización de los propios actos.

A su vez, los principios enmarcados en las leyes vigentes (Res. Nacional 93/09 y Res. Provincial 149/10) conforman las bases de nuestros acuerdos regulando las relaciones entre equipos directivos y docentes, estudiantes y familias; estableciendo los derechos y obligaciones de cada uno de los actores en función del rol que desempeñan.

Mediante la creación e implementación dinámica del AEC construimos un entorno que habilita la palabra como recurso de debate y resolución de conflictos para el desarrollo de ciudadanos responsables, respetuosos y solidarios. Trabajamos para garantizar los derechos y fortalecer el compromiso con las obligaciones, propiciando así la convivencia en una sociedad diversa que genere ámbitos educativos y laborales saludables, en armonía con la comunidad, sus instituciones y el medio ambiente.

8.1.2 Proceso de creación y aplicación del AEC

Ciclo 2023

- Reunión con docentes intercambiando opiniones acerca del AEC en mayo.
- Debate con los estudiantes sobre el AEC previo al receso de invierno.
- Debate con las familias sobre el AEC en septiembre.
- Revisión a cargo de la Comisión de Implementación del documento con

modificaciones.

- Envío de primera versión revisada a Inspección.
- Envío del documento pre-aprobado al EPAE.
- Correcciones y modificaciones sugeridas y envío a supervisión de nueva versión.

Ciclo 2024

- Revisión del AEC en el Círculo de Directores.
- Socialización y análisis del AEC en la IV Jornada de Formación Situada sobre Convivencia.
- Aportes y correcciones del cuerpo docente.
- Socialización y revisión del texto con los estudiantes.
- Realización de las modificaciones sugeridas y envío a supervisión de una nueva versión corregida.

8.1.3 Etapas posteriores a su aprobación

- Creación de un Consejo Escolar de Convivencia.
- Nueva socialización del AEC a los integrantes de la comunidad educativa.
- Anexado del AEC a la matrícula de inscripción que familias y estudiantes firman al registrarse en el nuevo ciclo, y socialización del mismo en el período de ambientación de primero y cuarto año.
- Inclusión del AEC en las pautas anuales de personal que se distribuirán al inicio de cada ciclo lectivo.
- Organización de jornadas sobre los AEC con los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa:
 - **Febrero**, jornada con docentes: trabajo sobre estrategias pertinentes para su intervención ante transgresiones a la norma, y posterior derivación cuando se considere necesario.
 - **Marzo**, taller con las familias: actividades de reflexión orientadas a la comprensión e implementación de los AEC como una construcción colaborativa, de co-responsabilidad familia-escuela.
 - **Marzo/mayo/agosto/octubre**: jornadas con los estudiantes a cargo de diferentes docentes (con posibilidad de participación de especialistas externos) sobre problemáticas propuestas o emergentes, tendientes a dar sentido a los AEC como herramienta necesaria para la convivencia en la

escuela, y como referencia de un ejemplo de marco legal sobre el cual se regula la vida ciudadana en sociedad.

Propuesta de actividades orientadas a crear sentidos y comprensión de los AEC y su implementación, con participación de las familias, docentes y estudiantes.

Revisión y renovación cada 3 años.

Las acciones aquí detalladas se implementaron durante los años 2023 y 2024 para que la comunidad educativa conozca o reafirme lo pactado en el AEC. Esto es con el fin de que todos internalicen las normas, valoren su función y se corresponsabilicen del proceso y sus resultados, dentro del marco normativo que regula y promueve la convivencia entre todos los integrantes de nuestra comunidad.

8.1.4 Proyecto Educativo Institucional (PEI)-Espacios curriculares implicados en el Proyecto de intervención

Las escuelas en su mayoría poseen un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en que mencionan las características del mismo. En esta Institución ProA-Sede Villa Nueva no posee aún PEI redactado por los años de funcionamiento, sin embargo, se está elaborando. Por lo tanto, se considera importante resaltar los aspectos relevantes que hacen a la formación de lxs estudiantes, en cuanto a los tres espacios curriculares que hacen al presente Proyecto:

8.1.5 Educación Física

El Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Año 2011-2015) menciona que dentro del sub-eje como se indicó en el marco teórico precedente: la construcción de la disponibilidad motriz en interacción con otrxs con integración crítica y reflexiva hace a la elaboración y creación de nuevas y variadas formas de movimiento, actividades y juegos de destrezas con utilización de elementos tradicionales o contruidos.

Las prácticas corporales motrices que tienen lugar al interior de las diferentes configuraciones de movimientos (los deportes, la gimnasia, la danza, entre otras) son instancias potenciales de aprendizaje compartido con otrxs. Es por ello, que se propone que las situaciones problemáticas planteadas en términos de desafíos individuales y grupales logren ser experiencias lúdicas

gratificantes, donde lxs estudiantes participen de manera activa, reconociendo y participando la propia manifestación singular y la de otrxs, en el marco de su proceso de aprendizaje. En esta etapa, el proceso de aprendizaje del deporte escolar y la práctica deportiva hace referencia al recorrido de complejidad progresiva que lxs estudiantes transitan en el abordaje de diferentes abanicos de movimiento. La participación en la resolución de situaciones de juego y el deporte proponen un proceso de apropiación y consolidación lógica. Además, mantener la valorización de objetivos sociales y formativos, vinculados con la solidaridad, el respeto, la cooperación, entre otros, que permiten aportar a la convivencia democrática. La competencia tal como se la aborda, nos hace referencia a la expresión agonística natural del ser humano e implícita en los juegos y los deportes, que debe instalarse como producción conjunta entre docentes y estudiantes, diferenciándolo del mensaje hegemónico de la competencia sobredimensionada que proviene de los medios de comunicación y que tanto está arraigado en la sociedad. Por lo tanto, será el docente, en el marco de la re contextualización del deporte formal como deporte escolar, quien intervendrá para lograr la comprensión del sentido de las actividades realizadas, ofreciendo la posibilidad de modificarlas a través de acuerdos colectivos, podrá ser por medio de taller para construcción de normas para el deporte escolar elaborado y en este caso de juegos cooperativos.

En cuanto a los demás espacios curriculares que hacen a este proyecto, Historia, Ciudadanía y Participación y Artes Visuales se considera lo que se expresa en el Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, (Año 2011-2015), que las Ciencias Sociales en la escuela se promueve la formación del estudiante, propiciando el conocimiento crítico de la realidad, con sus posibilidades de participación, modificación y transformación, atendiendo a la perspectiva proyectual en la formación de su propia sensibilidad y pensamiento. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales procurará, en palabras de Inés Dussel, “reclamar el lugar de iguales” para lxs adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria.

8.1.6 Ciencias Sociales- Historia

Trabajar el *Área de las Ciencias Sociales* implica interconectar e integrar los contenidos de las distintas disciplinas a través de ejes estructurantes,

transdisciplinarios y relevantes. A través de ellos, se busca propiciar nuevos sentidos y significados a la vida cotidiana de los estudiantes, por medio del desarrollo de diversas capacidades. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales procura generar una apertura en el presente de los jóvenes al permitirles construir determinadas visiones y versiones del mundo al tiempo que tiene también lugar la construcción de las propias versiones de los adolescentes y jóvenes a partir de sus recorridos y proyectos individuales.

La enseñanza de la Historia se centra en la idea de proceso, es decir, la relación entre cambios y continuidades que contribuyen a la comprensión del complejo dinamismo de las sociedades, para lo cual es necesaria la construcción de redes explicativas.

En el espacio construido se va materializando la historia de una sociedad, coexisten elementos del pasado con otros nuevos que hacen a las intencionalidades y necesidades de la sociedad que lo produce. Cuando las personas se sitúan a nivel individual y colectivo, se hacen visibles en el contexto actual las luchas por las identidades. En la formación de los adolescentes y jóvenes de hoy, es importante tener en cuenta que la construcción de las identidades asuma un carácter proyectivo y no solamente defensivo.

Para la comprensión de la realidad social, la propuesta formativa de Segundo Año contribuye a la promoción del conocimiento de las estructuras, los procesos sociales y su dinámica de cambio a través del tiempo desde un abordaje analítico. Dichas estructuras deben ser entendidas como formaciones históricas, en las que los sujetos individuales y/o colectivos son capaces de accionar y a las cuales también pueden transformar. Asimismo, la enseñanza de las Ciencias Sociales con énfasis en Historia posibilita la comprensión de esa realidad social en la actualidad: podremos explicar las formas actuales de vida y las instituciones como resultado de un proceso continuo, en el que el conocimiento histórico adquiere sentido a partir de preguntas o problematizaciones desde el presente. Asimismo, es necesario considerar, como fundamento de la enseñanza, la teoría de la historia plantea: aprender a pensar el pasado en términos de encrucijada, en la que fueron posibles diversas opciones, evitando admitir sin discusión que la fórmula que se impuso haya sido la única o la mejor.

Se propone, a lo largo del Ciclo, que los estudiantes puedan resignificar la relación de la sociedad con el espacio geográfico desde la valoración de los cambios y continuidades desde los orígenes de la humanidad hasta la actualidad.

8.1.7 Ciudadanía y Participación

El mismo, tiene como propósito principal la formación ciudadana de lxs estudiantes y para ello promueve propuestas de enseñanza en diversos formatos que favorezcan la comprensión y la participación efectiva en el ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. De este modo, ofrece la oportunidad de realizar prácticas de análisis e intervención en la realidad comunitaria, ya que la experiencia es motor del aprendizaje y puede funcionar como medio para la comprensión del mundo.

El compromiso ético y social de la educación escolar es la formación de hombres y mujeres que sean capaces de promover formas más justas de vivir con otros. El concepto de ciudadanía liga al sujeto a la estructura del Estado-Nación y sus atributos jurídicos, al mismo tiempo que orienta el ejercicio de la participación en proyectos colectivos, en defensa de intereses propios y del conjunto. La constitución actual de la ciudadanía es el resultado de un proceso histórico, dentro del cual los adolescentes y jóvenes no son ya tratados por las leyes como objetos de protección, sino como sujetos de derechos. El ejercicio de sus derechos debe, por lo tanto, ser transmitido no como una expectativa para la futura vida adulta, sino como una realidad que puede aplicarse a la vida en la familia, en la escuela, en el barrio, etc. Ese espacio ofrece a los estudiantes la posibilidad de una iniciación jurídica básica que comprende una aproximación a los principales derechos y obligaciones de los que son titulares, así como aquéllos de los que gozarán en el futuro de acuerdo al ordenamiento actual. Dentro de estos derechos, se enfatizan los Derechos Humanos, haciendo referencia a su universalidad y a la responsabilidad internacional que el Estado tiene por sus acciones y omisiones que configuren violaciones a los mismos. La ciudadanía activa implica también ser incluido a partir de la participación en relaciones y prácticas políticas, respetando y haciendo visibles formas de vida diversas y plurales.

La escuela ofrece innumerables oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes prácticas y conocimientos. Aporta a la formación de sujetos políticos al menos en dos sentidos: por un lado, es un lugar donde se convive con otros, se aprende con otros, no solo contenidos sino modos de estar (regulaciones, relaciones con la autoridad, etc.) y, por el otro, en tanto introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, posibilita la puesta en juego de los intereses individuales y los del conjunto.

Este espacio también tiene como propósito fomentar la práctica de la solidaridad mediante la integración de saberes para la elaboración y ejecución de proyectos de intervención socio comunitaria. Tomando como base diferentes experiencias que se vienen realizando en el sistema educativo, se destaca el valor formativo del trabajo cooperativo y la participación en actividades comunitarias orientadas a la resolución de necesidades comunes, como ejercicio activo de la ciudadanía por parte de los estudiantes. Lxs adolescentes necesitan saber que pueden mejorar y/o transformar la realidad, y tienen necesidad de vincular lo que aprenden en el aula con la vida real, para encontrar otro sentido a lo aprendido. Mediante estas experiencias, lxs estudiantes tienen la posibilidad de integrar y articular los aprendizajes alcanzados en las distintas disciplinas y trayectos de formación, para generar acciones que les permitan tener injerencia en la modificación de aspectos de la realidad local y comunitaria.

En cuanto a la convivencia: La convivencia entre seres humanos está atravesada por pulsiones e intereses que determinan que el conflicto sea inherente a la vida social. La participación en instituciones regidas por leyes promueve que el ser humano se constituya en sujeto. Es en la convivencia ciudadana, en este espacio del yo y los otros, donde debería sistematizarse la intervención educativa para provocar el desarrollo moral y social. Detrás de toda acción, norma o institución existe una intención ética que debería respetar la libertad, la justicia y la responsabilidad por los otros. La escuela representa el ingreso de los estudiantes en el ámbito público y en las instituciones, en donde aprenden a compartir con otros, respetar las normas, intervenir de manera adecuada, cuidar la propiedad común, reconocer y aceptar asimetrías, negociar de manera democrática sus intereses, entre otras cosas. Por lo expuesto, el

abordaje de contenidos de este ámbito debería anclarse en la enseñanza de leyes e instituciones que regulan la ciudadanía desde una dimensión normativa de aspiración universal, donde arraigan los derechos humanos, y una dimensión valorativa en la que conviven múltiples concepciones de la felicidad, tradiciones culturales que orientan las elecciones y preferencias de los sujetos, estilos de vida que cada cual elige para sí y tiene derecho a reclamar que se respeten, en tanto no afecten la dignidad de terceros.

8.1.8 Educación Artística- Artes visuales

Ahora, al hablar de *Artes Visuales* abarca un campo más amplio que contempla las necesidades y problemáticas del mundo contemporáneo. Si se dirige la mirada a la producción visual contemporánea, se advierte que las imágenes exceden las propuestas escolares. La enseñanza de las artes visuales en la escuela posibilita el acceso a conocimientos que permiten decodificar otros universos visuales externos a ella. Es necesario comprender, entonces, las representaciones de los estudiantes, insertos en contextos variados, contemplando que en la actualidad los adolescentes y jóvenes conviven con producciones artísticas tradicionales y con propuestas innovadoras que poseen un alto grado de desarrollo visual -la televisión, Internet, videojuegos, animación, espectáculos multimediales, fotografía, gráfica callejera- en las que aparecen nuevas formas de producción, intercambio, circulación y consumo.

Todo lenguaje artístico se caracteriza por un modo de expresar y significar que - yendo más allá de la simple descripción o denotación- se apropia de la metáfora como medio de la imaginación y la creación. Por ello, su interpretación supone posibilidades de conocimiento y construcción de sentido múltiples y diversas. Así, las imágenes visuales –en tanto artísticas- revisten un carácter “opaco”, no unívoco y, por ello, se ofrecen a la mirada habilitando diferentes modos de percibir e interpretar, fuertemente influidos, además, por los contextos de producción y de recepción.

En tal sentido, la escuela deberá promover un acercamiento al campo de las Artes Visuales, contemplando el desarrollo de conocimientos que impliquen diferentes modos de representar, tanto en la bidimensión como en la tridimensión e involucrando tanto la producción, la percepción y la reflexión como capacidades interpretativas en la búsqueda progresiva de la construcción de

sentido a través de la imagen visual fija o en movimiento, en los diferentes modos de representación.

Las líneas pedagógicas que predominan en la enseñanza de las artes visuales en la escuela tienen sus raíces en las corrientes derivadas del modelo conductista y en la libre expresión o expresión creativa. En el primer caso, el rol del docente se reduce a orientar hábitos perceptuales y ciertos estereotipos a través de un método rígidamente pautado y fragmentario, limitando a los estudiantes a reproducir respuestas predeterminadas con una fuerte tendencia a la imitación de un modelo dado. En el segundo, el docente es un mero facilitador de un proceso de autoexpresión individual que lleva adelante el estudiante. Así, el docente propone los temas, facilita los materiales y herramientas que se adecuarán a las posibilidades creativas de los estudiantes. En el primer caso, aquellos estudiantes que no pudieren resolver satisfactoriamente la consigna, asumen posiciones vinculadas con la ausencia de “talentos especiales” y en el segundo caso, al potenciar las respuestas individuales y creativas, todas las respuestas son válidas.

Es por ello que, la escuela deberá promover un acercamiento al campo de las Artes Visuales, contemplando el desarrollo de conocimientos que impliquen diferentes modos de representar, tanto en la bidimensión como en la tridimensión e involucrando tanto la producción, la percepción y la reflexión como capacidades interpretativas en la búsqueda progresiva de la construcción de sentido a través de la imagen visual fija o en movimiento, en los diferentes modos de representación.

8.1.9 Antecedentes

Este apartado tiene como propósito recuperar y analizar antecedentes vinculados a la propuesta de intervención, a fin de situar dentro del campo de la Educación Física, el juego cooperativo e inclusivo y la construcción de vínculos en contextos escolares. Se incluyen experiencias, proyectos y estudios que abordan problemáticas similares, permitiendo reconocer aportes teóricos, metodológicos y resultados relevantes que orientan y sustentan la planificación, la fundamentación y la implementación de la propuesta, asegurando un diálogo con conocimientos y discusiones recientes sobre inclusión, cooperación y convivencia escolar.

8.1.10 Antecedentes nacionales e institucionales

En primer lugar, el trabajo final de grado de Carrizo, Carolina (2019), titulado “El juego como facilitador de las prácticas docentes inclusivas y su impacto positivo en la trayectoria escolar de los estudiantes del I.P.E.M. N.º 193 José María Paz, Córdoba, Argentina”, constituye un antecedente de relevancia directa. El proyecto busca promover la permanencia y terminalidad educativa mediante el juego como estrategia inclusiva. La autora desarrolla un plan con tres líneas de acción: capacitación docente para la inclusión del juego desde la planificación a la práctica, apoyo a las trayectorias académicas y jornadas lúdicas recreativas. Dichas acciones incidieron positivamente en el sentido de pertenencia y en la mejora de las relaciones interpersonales, aportando fundamentos valiosos para la presente propuesta.

Asimismo, el ensayo pedagógico de Huelmo, Georgina (2024), “Tejiendo vínculos a través del juego”, elaborado en la Escuela de Práctica N.º 32 de Rocha “José H. Figueira”, enfatiza el valor del juego en la construcción de lazos afectivos y sociales. Inspirándose en las teorías de Piaget, Vygotsky y Montessori, la autora sostiene que el juego es una herramienta central para el desarrollo integral del sujeto y para la creación de climas escolares saludables. Este antecedente resulta relevante porque refuerza la idea del juego como espacio de aprendizaje y vínculo, en sintonía con los propósitos del presente trabajo.

8.1.11 Antecedentes internacionales

Por otra parte, el proyecto de intervención de Osornio Callejas, Leticia (2014-2015), “Juegos cooperativos para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía”, desarrollado en la telesecundaria OFTV N.º 0439 “Lic. Alfredo del Mazo González”, en el Estado de México, plantea la aplicación de juegos cooperativos como estrategia para transformar las relaciones escolares y prevenir conductas violentas. El estudio muestra cómo los juegos cooperativos permiten desnaturalizar las prácticas competitivas, promoviendo experiencias de respeto, cooperación y empatía entre pares.

Del mismo modo, el proyecto de convivencia “Vive tu patio” del CEIP Virgen de la Ribera (España) promueve la participación de los estudiantes durante el recreo como un espacio educativo, integrador e inclusivo. Se busca

favorecer la socialización y prevenir situaciones de aislamiento o exclusión mediante el juego. Este antecedente aporta una mirada pedagógica sobre el valor del recreo como espacio de aprendizaje social y emocional, lo que se vincula con la intención del presente proyecto de extender la enseñanza de la Educación Física hacia espacios no convencionales.

8.1.12 Antecedentes teóricos y de investigación

En el plano teórico, el artículo de Pantoja Vallejo, Antonia (2005), “La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención”, constituye un aporte clave para comprender la importancia del rol docente en la regulación de los conflictos escolares. La autora señala que el conflicto puede transformarse en una oportunidad de aprendizaje si se gestiona desde la mediación, la comunicación y la empatía. Esta perspectiva dialogó con el propósito del presente proyecto, al considerar que los juegos cooperativos pueden constituirse en herramientas de intervención para mejorar la convivencia y la comunicación en la escuela.

8.1.13 Síntesis y aportes a la propuesta

La revisión de los antecedentes evidencia que el juego cooperativo se consolida como una estrategia pedagógica potente para favorecer la inclusión, mejorar la convivencia y fortalecer los vínculos entre lxs adolescentes. A su vez, las experiencias analizadas muestran que el juego puede trascender el espacio de Educación Física para transformarse en un dispositivo transversal a la vida escolar. En esta línea, el presente proyecto retoma estos aportes, actualiza su sentido en el contexto de la Escuela ProA - Sede Villa Nueva y los articula con una mirada interdisciplinaria orientada al fortalecimiento de los vínculos y la construcción de una cultura escolar más participativa, cooperativa e inclusiva.

9. Propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención se desarrolla en siete pasos para su implementación:

- Diagnóstico de la realidad institucional
- Investigación de temas referentes a conductas, juegos, normas
- Evaluación recurrente

- Creación de juegos cooperativos y/o inclusivos
- Evaluación recurrente
- Puesta en práctica
- Evaluación final

9.1.1 Diagnóstico de la realidad institucional

Actividad 1 entre: (08/04/2024 al 12/04/2024) se realizó reunión con directivo de la Institución. Se presentó el proyecto en formato papel para su autorización con Inspección Técnica Zona XI-Sede Bell Ville. Se realizaron entrevistas a directora y preceptores⁵⁷ las cuales fueron desgrabadas en su totalidad para recabar información. Las mismas se describen en el punto 8 (caso/institución. Análisis de la institución educativa Evaluación ex ante).

Se prosiguió con reuniones con las docentes implicadas: Profesoras de los espacios curriculares Historia, Artes Visuales y Ciudadanía y Participación y docente de Educación Física, para poner en conocimiento y puesta en marcha de lo que se pretendía alcanzar.

Actividad 2 entre: (15/04 al 30/04/2024) se realizaron las entrevistas a las docentes implicadas para conocer el desarrollo de sus clases con lxs estudiantes de 2° y 3° año. Se desgraban las entrevistas⁵⁸ en su totalidad. Se realizaron encuestas a lxs estudiantes de 2° y 3°⁵⁹ año en su totalidad para recabar información sobre conductas, juegos cooperativos y su participación en el proyecto. Las mismas se describen en el punto 8 (caso/institución. Análisis de la institución educativa Evaluación ex ante).



9.1.2 Investigación de temas referentes a conductas, juegos y normas

Actividad 3 entre: (06/05 al 30/05/2024) después de los datos recabados de las docentes

⁵⁷ En anexos se puede visualizar las entrevistas a directora y preceptores, desgrabadas en su totalidad como evaluación ex-ante-diagnostico.

⁵⁸ En anexos se puede visualizar las entrevistas a profesoras de artes visuales, ciudadanía y participación e historia, desgrabadas en su totalidad como evaluación ex-ante-diagnostico.

⁵⁹ En anexos se puede visualizar las encuestas a estudiantes como evaluación ex-ante-diagnostico.

implicadas, directora y preceptores, se decidió llevar a cabo actividades en el aula que impliquen la convivencia y fortalecimiento vínculos como primera instancia. Para ello, la primera propuesta se realizó con las tres docentes dentro del aula física de Ciencias Sociales. Las actividades a seguir se realizaron por cursos separados y en el horario de clases de cada una. Cabe aclarar que en el espacio curricular Educación Física, el estímulo semanal es dos veces por semana de una hora reloj, en Ciudadanía y Participación dos veces por semana divididos en 80' y 40' y en lo que respecta a Artes visuales una vez por semana de 80'. Entonces, cada espacio curricular organizaba en la semana programada reunirse para llevar a cabo las actividades;

- Se eligieron seis colores para empezar a desarrollar la actividad (azul, rojo, naranja, celeste, verde, amarillo), los mismos fueron distribuidos a cada estudiante, se agruparon con los mismos colores y buscando que exista disparidad de afinidad entre ellxs con el objetivo de compartir, convivir y relacionarme con el diferente a mí, con él que no tengo afinidad aún y poder descubrir nuevas cualidades en el otrx. Una vez agrupados por color:

- Investigaron acerca de la convivencia y vínculos: ¿qué es?, ¿cómo se fue construyendo el término convivencia a través de la historia?, ¿cómo conviven en la historia en la escuela?, ¿existía el término empatía?, ¿se pensaba por medio del juego poder convivir mejor?, ¿cómo era la relación docentes-estudiantes en la historia?, ¿por qué si lxs estudiantes tenían malas conductas entre ellxs y con docentes se lxs castigaba? ¿Qué son los vínculos?, ¿cómo se construyen los vínculos?, ¿qué hace que exista un buen vínculo con el otrx?, ¿por qué sentimos que no podemos vincularnos con el otrx?

Se les solicitó que investiguen sobre la historia de los juegos en el espacio curricular Historia. Juegos que realizaban las familias y juegos que aún son re significados en el grupo familiar.

Investigaron en Ciudadanía y Participación ¿qué son las normas?, ¿qué son las habilidades sociales?, ¿qué es la empatía?

Las docentes facilitaron el material para dicha actividad permitiendo a la vez participación activa ante las propuestas de lxs estudiantes, en qué la

investigación pudiera realizarlas con libros de su interés o páginas online. Las docentes trabajaron en equipo con lxs estudiantes tomando posición de acompañar, de estar, de relacionarse constantemente en los grupos.

Se pretendía con estas primeras actividades que juntas como docentes pudieran vivenciar las conductas de nuestrxs estudiantes, cómo se relacionaban, cómo se movían, cómo interrelacionaban entre ellxs ante compañerxs que no habían encontrado afinidad aún, cuáles eran sus gestos, sus movimientos corporales, sus miradas, el trabajo en equipo, la solidaridad, la apertura de lo nuevo. En cuanto a la investigación a realizar, que fueran capaces de discriminar las diferencias en los tiempos históricos y los actuales, los comportamientos de las personas, cómo ha sido su evolución⁶⁰.

-Una vez realizada la investigación en un tiempo de quince días aproximadamente, cuatro clases, se les solicitó a lxs estudiantes que puedan explicar con sus palabras la información recabada, con el objetivo de poner en evidencia lo investigado y poder recabar información por parte de las docentes del clima institucional en cuanto a lxs estudiantes, formulando preguntas como: ¿se llevó a cabo un buen clima en el aula?, ¿pudieron relacionarse entre ellxs?, ¿se realizó un trabajo compartido entre ellxs?, o, ¿solo investigaron algunxs?, ¿lograron entender las diferencias y/o similitudes en los resultados?, ¿se sintieron acompañadx en la actividad por las docentes?, ¿fue significativa la actividad para ellxs?, ¿pueden practicarla fuera del aula?⁶¹.

Análisis de la actividad 3: se implementó tras el análisis de la información recabada por docentes, directivos y preceptores, lo que permitió identificar la necesidad de fortalecer la convivencia y los vínculos entre los grupos de estudiantes. En este marco, se organizaron propuestas interdisciplinarias en las que participaron de manera conjunta las docentes de Historia, Ciudadanía y Participación y Educación Física, desarrolladas dentro del aula y en los tiempos curriculares de cada espacio.

La conformación de grupos mediante colores, evitando afinidades previas, buscó promover la interacción entre estudiantes que habitualmente no se

⁶⁰ En anexos se puede visualizar fotografías de algunxs estudiantes en la investigación.

⁶¹ En anexos se puede visualizar la grilla de preguntas para el monitoreo de las actividades.

vinculan. Esta estrategia favoreció instancias de cooperación, escucha y reconocimiento del otro, aspectos fundamentales para la construcción de vínculos saludables. A su vez, permitió observar gestos, movimientos corporales, modos de participación y dinámicas de relación, en línea con los aportes de Terigi y González acerca de la corporeidad como dimensión central de la experiencia escolar.

Las actividades investigativas realizadas en cada espacio curricular habilitaron la comprensión histórica, social y normativa de la convivencia: las prácticas escolares de otros períodos, los juegos familiares tradicionales, las habilidades sociales y la empatía. Esta articulación interdisciplinaria otorgó sentido a la propuesta, integrando contenidos conceptuales con procesos socioemocionales y corporales presentes en la vida cotidiana del aula.

Finalmente, la instancia de socialización oral permitió evaluar la comprensión de lo trabajado y recuperar percepciones sobre el clima de aula, el modo en que se relacionaron y la significatividad de la experiencia. Se destacó la participación activa, la cooperación entre pares y la posibilidad de vincular lo investigado con sus propias vivencias.

Como parte del desarrollo del proyecto, esta actividad se presentó como una primera aproximación valiosa para observar conductas, promover vínculos y generar aprendizajes colectivos.

9.1.3 Evaluación recurrente

Actividad N° 4: en el proceso

En esta instancia se brindó un listado de temas a tener en cuenta para el monitoreo de las actividades⁶². En cuanto a la información obtenida se pudo dar cuenta que: se lleva un buen clima institucional en líneas generales, considerando las conductas de algunxs compañerxs que no presentaban predisposición en las actividades, en este caso, se les solicitó que propusieran como consideraban llevar la actividad de una manera distinta. Es así que, lxs estudiantes prefirieron hablar de sus experiencias personales y familiares con respecto al tema tomado ellxs la iniciativa. Considero importante, que tomar la

⁶² En anexos se puede visualizar un Word con lista de temas a tener en cuenta como monitoreo de las actividades.

iniciativa lxs estudiantes me hace repensar que tal vez prefieran quedarse con aquello que les resulte familiar para no llegar a una profundidad de ciertas conductas. Se entiende también que las conductas que presentan son limitantes para ellxs pero no punitivas para nosotras.

Entre otrxs estudiantes lograron relacionarse entre ellxs, no presentando grandes dificultades, por lo tanto, el trabajo pudo ser compartido.

Se obtuvieron las diferencias y similitudes con el pasado y presente permitiendo que fueran voz activa en sus relatos. Permitimos libertad de expresión y acompañaron en sus actividades. En lo que respecta a la puesta en práctica fuera del aula lxs preceptores dieron cuenta de sus acciones revelando cambios positivos en algunxs estudiantes y en otrxs remarcando la importancia de llevarlo a cabo.

Una vez realizada la evaluación de la primera actividad, por medio de encuestas⁶³, se muestra a lxs estudiantes como las docentes pudieron recabar información para pasar al siguiente punto de creación de juegos. Las mismas se describen en el punto 8 (caso/institución. Análisis de la institución educativa Evaluación ex ante).

9.1.4 Creación de juegos

Actividad 5 desde: (03/06 al 28/06/2024)

Objetivo: trabajar en equipo, comunicarse, empatizar con el/la compañerx, ser creativxs.

Consigna: Se propuso a lxs estudiantes de 2° año y 3° año la creación de juegos cooperativos con diferentes elementos que existen en la escuela y aquellos que puedan aportar desde sus hogares. En este caso, lxs estudiantes de 2° año desarrollaron estas actividades en el horario de 3° año, ya que en 2° año el espacio curricular artes visuales no se da en la currícula, tienen club de arte dictado por la misma docente Eugenia.⁶⁴

Desde el espacio curricular Artes visuales se crearon juegos con diferentes elementos convencionales como: canaletas de tubo de cartón, caños

⁶³ En anexos se puede visualizar las encuestas a docentes.

⁶⁴ En anexos se puede visualizar las fotos de los juegos creados.

pvc, maderas, clavos, sogas, papeles, cartón, pinturas, lona, sábanas, se crearon juegos como:

- Pasa pelota: juego realizado con caños pvc y tubos de cartón de rollos de cocina Con el objetivo de trabajar cooperativamente con el otrx, definiendo reglas claras.
- Con madera realizan patines con soga.
- Con tela para realizar tela salto.
- Con papel realizan tarjetas pintadas con diseño que lxs estudiantes definan.
- Con tachos de pintura se crearon diferentes juegos para puntería.
- Con palos de madera se crearon escaleras con sogas para trabajar colaborativamente.
- Con cajas de cartón se crearon juegos para apilar (yenga), puntería, etc.
- Algunos juegos son creados con el propio cuerpo como: metegol humano, sabana gol, telasalto, armar palabras.
- Se crean juegos colectivos como la “gran masa” donde imponen sus propias reglas⁶⁵.
- Juego: pasa la pelota acostados imponiendo sus propias reglas⁶⁶.

9.1.5 Evaluación recurrente

Actividad N° 6

En esta instancia se retomó con una grilla de temas, a tener en cuenta en las observaciones, como monitoreo⁶⁷ por parte de las docentes, para evaluar cómo se estaban desarrollando el proyecto. Si los juegos creados por lxs estudiantes fueron de significatividad y pudieron resaltar la creatividad y autonomía para realizarlos.

En las observaciones realizadas por Eugenia: dio cuenta de buen desempeño en ambos cursos, resaltando la predisposición ante la propuesta y como había advertido en la entrevista diagnóstico.

⁶⁵ En anexos se pueden visualizar fotos de este juego cooperativo.

⁶⁶ En anexos se pueden visualizar fotos de este juego cooperativo.

⁶⁷ En anexos se puede visualizar Word con lista de temas a tener en cuenta como monitoreo de las actividades.

Supieron poner de su énfasis para el logro de la creación de juegos. Sin dejar de resaltar los conflictos que se presentaban habitualmente como los dichos entre ellxs y demás, ante ello, una de las principales tareas era agrupar estudiantes de diferentes cursos y que no tuvieran afinidad aún. Las mismas se describen en el punto 8 (caso/institución. Análisis de la institución educativa Evaluación ex ante).

9.1.6 Puesta en práctica de los juegos creados

En horas de Educación Física, las docentes Eugenia y Rocío solicitaron permiso a Dirección para estar presentes en algunas clases.

Actividad 7 desde: (05/08 al 30/09/2024):

- Trabajar en equipo socializando los juegos creados por lxs estudiantes.
- Compartir y socializar la interdisciplinariedad curricular.

Se compartieron los juegos cooperativos y/o inclusivos y recreativos contruidos por lxs estudiantes: juegos de embocar, puntería, lanzar, recibir, agrupar, de mesa, juegos de dibujar al otrx, juegos del espejo, etc.

Los siguientes juegos cooperativos y/o inclusivos se realizan en este lapso de tiempo con dos estímulos semanales de 1 hora cada una y se realizaron actividades como:

- Canaletas⁶⁸: 05/08 al 09/08/2024

Objetivo: trabajar en equipo, poner en práctica lo realizado por ellxs.

Consigna: se debía pasar una pelota por canaletas de cartón desde un cono hasta otro hacia una determinada distancia, tienen que ir recibiendo la pelota sin que toque el suelo y cumplir con el objetivo van a tener que llevar 10 pelotas de tenis antes de que se termine el tiempo.

- Sábana gol: 05/08 al 09/08/2024

Objetivo: coordinar, trabajar en equipo.

Consigna: consistía en formar 4 grupos de 5 integrantes, se juntaban 2 grupos y debían darse pases con la sabana en parejas hasta llegar a la línea en donde deben cooperar entre lxs integrantes del grupo para encestar la pelota en el aro de básquet.

- Telasalto: 05/08 al 09/08/2024

⁶⁸ En anexos se puede visualizar el juego de canaletas.

Objetivo: trabajar en equipo, coordinar

Consigna: Lxs integrantes estaban parados sobre una tela y un estudiante debía lanzar de la misma cuando los integrantes están en el aire para poder ir avanzando.

➤ Metegol humano: 12/08 al 16/08/2024

Objetivo: trabajar en equipo, cooperar

Consigna: hay 2 equipos de 10 integrantes, tomados de una soga por fila, hay tres filas y en cada una de ellas hay tres o cuatro integrantes del equipo, debían pasar la pelota y tumban el cono.

➤ Patinaje: 12/08 al 16/08/2024

Objetivo: Coordinar, socializar

Consigna: De cono a cono, con patines, debían coordinar para moverse todos juntos y al mismo tiempo.

➤ Tarjetas: 12/08 al 16/08/2024

Objetivo: socializar ideas

Consigna: se entregaron tarjetas sueltas (con letras) por cada grupo y debían formar alguna palabra referida a convivencia, vínculos, cooperativismo, solidaridad, empatía, etc.

➤ Escalera: 19/08 al 23/08/2024

Objetivo: Coordinar, trabajar en equipo.

Consigna: con bastones y soga realizaban escaleras para jugar llegar a la cima entre compañerxs.

➤ Juegos de aviones⁶⁹: 19/08 al 23/08/2024

Objetivo: interiorizar con el otro. Promover la igualdad de oportunidades y la inclusión. Trabajar en equipo.

Consigna: se realizaban preguntas entre estudiantes como: nombre y apellido, edad, dirección, apodos, hobbies, deportes que realizan, etc., con la intención de interactuar con el otro. Una vez finalizada las preguntas y respuestas se anotan en un papel, éste lo convertían en un avión para ser lanzado en todo el espacio ocupado, y, a la señal de lxs docentes juntan aviones buscando y recordando rostros, nombres y apellidos, y pistas personales dadas.

⁶⁹ En anexos se pueden visualizar fotos de este juego cooperativo.

➤ Pirámide, letras y figuras: 12/08 al 16/08/2024

Objetivo: respetar el cuerpo del otro, empatizar con el otro que es distinto a mí e igual en derechos.

Consigna: se distribuyó por todo el espacio. Cuando la música sonaba, debían desplazarse por el espacio (el mismo estará delimitado previamente), y cuando la música deje de sonar, tendrán que juntarse de a 5 (cinco) y realizar diferentes retos como formar una pirámide (con cinco compañerxs). Entre lxs miembros que conformaron la pirámide, al sonar la música se desplazaban, y cuando ésta dejará de sonar, debían unirse a otro grupo de cinco estudiantes para hacer una ronda tomándose de los tobillos. Entre lxs miembros que conformaron la ronda, al sonar la música se desplazaban, y cuando esta dejará de sonar, debían unirse a otro grupo de cinco estudiantes, para formar una "W"

Entre lxs miembros que conformaron la "W", al sonar la música se desplazaban, y cuando esta deja de sonar, debían unirse a otro grupo de cinco estudiantes para hacer la figura más creativa que deseaban.

➤ Embocar en el medio: 26/08 al 30/08/2024

Objetivo: compartir con el otro, empatizar con el otro.

Consigna: Esta instancia consta de dos burbujas compuestas por cinco postas de dos juegos cada una (cinco grupos participaban en una burbuja, y los otros 5 (cinco), en la otra burbuja.)

Lxs estudiantes debían colocarse en ronda con un tacho en el centro, después de X cantidad de pases con la mano, entre ellxs, debían embocar la pelota en el tacho. Se podía incrementar la cantidad de pases, no podían devolverle el pase al estudiante que se la dio.

➤ Giros con aros: 26/08 al 30/08/2024

Objetivo: trabajo en equipo

Consigna: Lxs estudiantes debían ponerse en ronda, tomándose de la mano. En x cantidad de tiempo, se cuenta cuantas vueltas pueden dar, pasándose el aro (utilizando el movimiento de su cuerpo).

➤ Tabla: 02/09 al 06/09/2024

Objetivo: desarrollar la empatía, colaborar y solidarizarse con el otro.

Consigna: lxs estudiantes se ubicaban en hilera, e ir pisando una hilera de step (pueden ser tablitas), para poder avanzar hasta llegar a la zona delimitada, en un cierto tiempo. Para avanzar, debían ir pasándose el elemento.

- Hablo con mi cuerpo: 02/09 al 06/09/2024

Objetivo: trabajo en equipo, relacionar con el cuerpo del otrx

Consigna: se les entregó una palabra, y debían ir armando las letras todxs juntos, utilizando su cuerpo, antes de una cierta cantidad de tiempo. Ej.: Árbol. Deben armar la letra F U T B O L⁷⁰.

- Embocar: 02/09 al 06/09/2024

Objetivo: Trabajar en equipo

Consigna: lxs estudiantes ubicadxs en hilera, cada unx una tablita en la mano, para pasarse la pelota por las tablitas sin que se caiga hasta llegar a embocarla en un tacho. En un tiempo determinado, para embocar una cierta cantidad de pelotas⁷¹.

- Todos juntos: 09/09 al 13/09/2024

Objetivo: trabajar en equipo.

Consigna: trasladar una colchoneta de un lado a otro, sin que se caiga, sin usar las manos.

- Juego de pasar la pelota acostados: 09/09 al 13/09/2024

Objetivo: trabajo en equipo, socializar

Consigna: el juego consistía (acostados todxs decúbiteo dorsal una al lado del otrx, bien pegadxs, mientras la pelota pasaba se debe ir levantando y la pelota no debía tocar el piso, podía hacerse de manera continua).

- Juego “la gran masa”: 16/09 al 20/09/2024

Objetivo: trabajo en equipo, solidaridad

Consigna: tomados todos de la mano, no debía soltarse nunca. Empieza el primero de la fila pasando por debajo de los brazos e ir armando una gran masa de compañeros. Termina el juego cuando quedaban como arrancaron⁷².

- Juego de pelota fitball para Kimdball: 16/09 al 20/09/2024 (juego cooperativo)

⁷⁰ En anexos se puede visualizar fotos de palabras formadas con su cuerpo.

⁷¹ En anexos se puede visualizar fotos de las actividades.

⁷² En anexos se pueden visualizar fotos de este juego cooperativo.

Objetivo: cooperar, interactuar y trabajar en equipo

Consigna: lxs estudiantes de distintos cursos siempre se distribuyen cada seis jugadores, se debía sostener la pelota como cono y un estudiante pueda golpear con la mano, el equipo contrario debía intentar tomarla antes que toque el suelo y empezar nuevamente, si toca el suelo es punto para el equipo contrario⁷³.

➤ La sogá: 16/09 al 20/09/2024

Objetivo: Trabajar en equipo. Respetar los tiempos del otrx.

Consigna: en diferentes posiciones, agarradxs todxs a una misma sogá (está atada formando un círculo) tienen que lograr levantarse.

➤ Pasar la pelota: 23/09 al 30/09/2024

Objetivo: trabajo en equipo, socialización

Consigna: Lxs estudiantes se colocan en hilera, paradxs detrás de una línea. El/la primerx tendrá una pelota y se la pasará por debajo de las piernas a su compañerx, y así sucesivamente. El/la últimx toma la pelota y corre al inicio de la hilera. Deben llegar a que pase todo el equipo por una línea que se encuentra a X distancia en frente de ellxs en un tiempo determinado.

En esta última semana se repiten los juegos y se permite a lxs estudiantes crear nuevas reglas a lo que han creado, dejando a su libre creatividad y participación activa. Además de ofrecerles que podían agregar el deporte que más les guste como instancia de compartir y a la vez incluir la competencia, no de manera punitiva y sancionatoria sino como herramienta del aprendizaje logrado en este lapso de proyecto interdisciplinario.

Análisis de la puesta en práctica

Las actividades desarrolladas durante este período constituyen la fase más corporal, cooperativa y vivencial del proyecto, integrando de manera explícita los contenidos trabajados previamente en Historia y Ciudadanía y Participación y Artes visuales. Se observa una transición desde propuestas de investigación y reflexión conceptual hacia experiencias prácticas donde la cooperación, la empatía y el trabajo en equipo se vivencia a través del juego.

En términos pedagógicos, todas las actividades comparten una lógica común: resolver desafíos de manera colectiva, atendiendo a las diferencias

⁷³ En anexos se puede visualizar fotos de este juego cooperativo

individuales, respetando los tiempos del otro y negociando acuerdos dentro del grupo. Esta orientación práctica coincide con los aportes de González y Terigi, quienes destacan el valor del cuerpo y del movimiento como formas de expresión, comunicación y construcción de vínculos.

La secuencia de juegos —canaletas, sábana gol, telasalto, metegol humano, aviones, pirámides, tarjetas, kimdball, sogas, embocar, etc.— permite que los estudiantes experimenten diversas dinámicas cooperativas: coordinación motriz compartida, apoyo mutuo, escucha activa, solidaridad, toma de decisiones conjuntas y responsabilidad colectiva. A su vez, los juegos implican problemáticas reales de convivencia: confianza, negociación, regulación emocional, interacción con la diferencia y resolución no violenta de tensiones.

La diversidad de propuestas favorece que cada estudiante encuentre modos de participar según sus posibilidades. Algunos juegos involucran más movimientos globales, otros apelan a la comunicación, a la organización grupal, a la creatividad o a la resolución de consignas cognitivas vinculadas al vínculo y la convivencia (como “Tarjetas” o “Juegos de aviones”). Esta variedad promueve inclusión, acceso equitativo y múltiples oportunidades de éxito.

El juego se convierte en un escenario para observar cómo se posicionan los estudiantes frente al otro, cómo regulan sus emociones, cómo construyen acuerdos y qué transformaciones aparecen en sus modos de relacionarse. Esto refuerza la idea de que la convivencia es un aprendizaje social y corporal que se construye en la interacción.

El rol docente se orienta al acompañamiento, la observación sistemática y la facilitación de experiencias, sin intervenir de manera directiva. Esto permite leer gestos, actitudes, estrategias grupales y formas de participación, obteniendo información cualitativa valiosa sobre la evolución del clima grupal.

Finalmente, la decisión de repetir los juegos y permitir que los estudiantes agreguen el deporte, modifiquen y creen nuevas reglas constituye un acierto pedagógico. Este recurso fomenta la autonomía, la creatividad, el sentido de pertenencia y la apropiación del proceso, además de reforzar el pensamiento crítico y la capacidad de autorregular la convivencia.

9.1.7 Evaluación final-expost

Actividad 8: del 07/10/2024 al 11/10/2024 se realizan encuestas a lxs estudiantes y entrevistas a lxs docentes para evaluar el desarrollo del Proyecto⁷⁴, sus fortalezas y debilidades y poder visualizar si se han cumplido los objetivos propuestos. Las mismas se describen en el punto 8 (caso/institución. Análisis de la institución educativa Evaluación ex ante).

10. Cronograma de trabajo

En este apartado se describe la planificación como base para llegar a los objetivos planteados. Para esto, definir planificación, amerita nombrar en palabras de Arroyo y Schejman (2012) que: “planificar implica seleccionar una alternativa de solución, que es producto de la toma de una serie de decisiones interrelacionadas para lograr un objetivo” (p.45). Al mismo tiempo, con una serie de acciones que pueden ir cambiando, porque se presenta con un diseño flexible, pero sosteniendo el objetivo preestablecido que van a sustentar las elecciones de las acciones a seguir.

Para poder planificar este proyecto se tuvo en cuenta la planificación estratégica (PE) contemplando el horizonte temporal, las materias específicas y la complejidad que se presentó en los propios procesos de planificación (Arroyo y Schejman (2012). Posteriormente a la PE se prosiguió con una planificación operativa (PO) porque responde a las series de actividades planificadas, en un tiempo relativamente cercano, con objetivos concretos y actividades orientadas a metas y compromisos internos, en este caso, en las docentes implicadas de la escuela, estableciendo las responsabilidades de cada actor involucrado, sus tareas específicas, un cronograma detallado y un presupuesto delimitado y orientado a acciones precisas.

Por tal razón, comparto cuadro realizado como guía de planificación de actividades en meses, semanas y actores involucradxs.

10.1 cuadro de cronograma de trabajo

⁷⁴ En anexos se puede visualizar la entrevista a docentes y encuestas a estudiantes.

-Creación de juegos.						
<u>Actividad 6</u> Evaluación recurrente						
<u>Actividad 7</u> -Puesta en práctica en horas de Educación Física de lo realizado						
<u>Actividad 8</u> -Encuesta a los estudiantes y docentes como evaluación final expost						X X

Entonces, PE es una herramienta de gran utilidad para gestionar proyectos en un determinado territorio. Además, facilita el desarrollo de acciones a largo plazo, variable temporal fundamental para lograr cambios reales a la población escolar en este caso. A la vez, como existe un trabajo interdisciplinario se buscó armonizar varias planificaciones de fuentes heterogéneas, como es el caso de los espacios curriculares, por lo que se precisa desarrollar herramientas de coordinación que articulen y concilien posiciones diferentes e, incluso, encontradas (Arroyo y Schejman (2012).

Estos puntos permiten desagregar en los componentes que derivan de la PE:

Misión: Escuela ProA- Sede Villa Nueva. Proyecto Educativo Interdisciplinario

Visión: Favorecer el desarrollo de prácticas de enseñanza que, a través de los juegos cooperativos y del cuerpo/movimiento

Objetivos estratégicos:

- Promover la reflexión conjunta entre docentes sobre el valor pedagógico de los juegos cooperativos y del cuerpo/movimiento en la enseñanza, para favorecer saberes vinculados a la convivencia, la empatía y el trabajo en equipo.
- Diseñar y desarrollar propuestas interdisciplinarias que integren juegos cooperativos, orientadas a fortalecer los vínculos interpersonales y las habilidades sociales de lxs adolescentes.
- Desarrollar habilidades sociales y emocionales, como comunicación asertiva, cooperación y respeto, a través de juegos cooperativos y de inclusión.
- Potenciar la participación activa y el aprendizaje corporal en actividades que integren contenidos de distintas áreas curriculares.
- Incentivar el trabajo en equipo, la creatividad y la colaboración mediante la práctica de juegos y actividades interdisciplinarias.
- Generar entornos de aprendizaje significativos donde cada estudiante pueda aportar según sus fortalezas y desarrollarlas en interacción con sus pares.

Estrategias: Realizar prácticas educativas por medio del juego, cuerpo/movimiento para fortalecer vínculos en adolescentes

Plan de acción: Realizar diferentes actividades interdisciplinarias entre Artes visuales, Ciudadanía y Participación, Historia y Educación Física a través de los juegos cooperativos.

11. Metas y factibilidad

El Proyecto se hace factible y viable en varias dimensiones, desde los recursos materiales, humanos y la predisposición de los docentes y dirección para poder ejecutarlo. La escuela ProA es el lugar de mis prácticas diariamente, por lo tanto, acceder a la información en cuanto a: documentos, carpetas de seguimiento, datos de lxs estudiantes, docentes participantes, materiales a utilizar, espacios y demás se hace factible por mi desempeño en la Institución. Sin dejar de lado que las conductas de lxs estudiantes es lo que preocupa y me ocupa como docente poder revertir con está planificación a largo plazo y poder

nutrirnos docentes-estudiantes de nuevas experiencias en la cotidianidad de las clases.

El grado de dificultad que podían presentarse es el clima, teniendo en cuenta que los patios son abiertos, en ese caso, el cronograma debía modificarse en fechas o realizar los encuentros en el SUM de la escuela. También cuando lxs cursos de 2° y 3° año compartieran espacios y actividades podrían presentarse críticas objetivas, prejuicios y/o estimaciones entre lxs estudiantes.

Los recursos humanos son: 1 (un) Directivo, 2(dos) preceptores, 1 (una) coordinadora de curso, 1 (un) Docente de Artes Visuales de 3° año, 1 (un) Docente de Historia de 2° año, 1 (un) Docente de Ciudadanía y Participación de 2° y 3° año, y 1 (un) docente de Educación Física. Lxs estudiantes son: 2° año 26 (veintiséis) y 3° año 27 (veintisiete) estudiantes.

Los recursos materiales son:

-Patios y SUM (salón de usos múltiples) de la Escuela ProA, elementos de Educación Física: pecheras, conos, aros, pelotas de fútbol, básquet, vóley, hándbol, arcos y aros de básquet, colchonetas, sábanas, sogas, pelotas de trapos, tarimas, step, pelotas medicinales, parlante, micrófono y demás. Elementos caseros para la construcción de juegos cooperativos por medio de Artes visuales (afiches, cartulinas, fibrones, lápices, rollos de papel higiénico y papel de cocina, palos de escoba, cajas chicas y grandes, cubiertas de bicicletas, botellas chicas y grandes, caños de plomería, etc.), computadoras de escritorio, notebook, libros y carpetas para el trabajo de investigación en Historia y Ciudadanía y Participación.

De esta manera, para la implementación del proyecto de intervención, se recurrió a los aportes epistemológicos y metodológicos que fueron expresados en el apartado del marco teórico. A partir de estas consideraciones diseñé una propuesta de enseñanza teniendo en cuenta los objetivos planteados, el diagnóstico realizado en la evaluación ex-ante que se desprende de las entrevistas a directora, preceptores y las docentes implicadas. Además, las encuestas a lxs estudiantes para el desarrollo de la misma. Considerando a la vez, las edades de lxs estudiantes, los recursos materiales y humanos con lo que se contaba. Contemplando las encuestas realizadas durante del proyecto y las observaciones de clases a docentes y las encuestas a estudiantes y

entrevistas a docentes después del proyecto de intervención como evaluación ex-post.

12. Desarrollo del proyecto

El presente proyecto se desarrolló en el marco del Proyecto Educativo Institucional Interdisciplinario de la Escuela ProA – Sede Villa Nueva (Córdoba), con adolescentes de entre 13 y 15 años. La intervención tuvo como propósito fortalecer los vínculos interpersonales y promover prácticas cooperativas a través del cuerpo, el movimiento y el juego, entendidos como mediadores pedagógicos que favorecen la construcción de ciudadanía y la convivencia escolar.

El proceso se estructuró en varias etapas progresivas que integraron distintas áreas curriculares —Educación Física, Ciudadanía y Participación, Historia y Artes Visuales— bajo una misma línea orientadora: enseñar a convivir jugando. A partir de una mirada situada, se partió del diagnóstico institucional y de la observación cotidiana, donde se identificaron dificultades en la comunicación, la cooperación y el sentido de pertenencia entre lxs estudiantes. Esta lectura permitió diseñar una secuencia de actividades orientadas a la reconstrucción del lazo grupal y a la exploración de nuevas formas de relación a través del juego.

12.1 Primera etapa: construcción del clima grupal y diagnóstico participativo

Durante los primeros encuentros se priorizó la presentación del proyecto con reuniones y entrevistas y el reconocimiento mutuo. Se prosiguió con dinámicas de comunicación corporal y consignas de agrupamiento que favorecieron la apertura y la participación activa en actividades como: investigación de los juegos históricos que jugaban las familias, investigación de qué son vínculos, las normas, etc., divididos en grupos por colores y agrupándose con personas distintas a mí y no en afinidad, con el fin de aprender a convivir con él mi diferente para que pudieran habilitar la palabra, la escucha y el contacto visual, contribuyendo a generar un clima de seguridad y respeto. Paralelamente, se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes

para indagar percepciones sobre la convivencia y las emociones presentes en el grupo.

12.2 Segunda etapa: reflexión y análisis de la convivencia

Con el grupo más consolidado, se incorporaron momentos de reflexión interdisciplinaria. Desde Ciudadanía y Participación e Historia se propusieron lecturas y debates sobre la empatía, la cooperación y los vínculos sociales, mientras que en Educación Física se realizaron juegos de cooperación donde las decisiones se tomaban colectivamente. Las producciones visuales elaboradas en Artes Visuales (afiches, murales y collage) permitieron expresar corporal y simbólicamente las conclusiones surgidas del diálogo, fortaleciendo la mirada crítica sobre el propio accionar grupal.

12.3 Tercera etapa: creación y desarrollo de juegos cooperativos

En una tercera instancia, el grupo asumió un rol protagónico: se los invitó a crear y construir sus propios juegos cooperativos con materiales reciclados o disponibles en la escuela. Esta experiencia significó un fuerte ejercicio de creatividad y negociación grupal, donde debieron acordar reglas, roles y objetivos comunes. Surgieron así propuestas originales como *“Pasa pelota”*, *“Telasalto”*, *“Metegol humano”* y *“La gran masa”*, que se pusieron en práctica en jornadas abiertas y espacios recreativos institucionales. Cada experiencia fue acompañada de momentos de reflexión y evaluación colectiva sobre la dinámica del grupo, el respeto de acuerdos y la comunicación lograda.

12.4 Cuarta etapa: evaluación, cierre y proyección

El cierre del proyecto se realizó mediante una jornada de integración donde se retomaron los aprendizajes y emociones transitadas. A través de dinámicas de cierre corporal, escritura reflexiva y producciones gráficas, lxs estudiantes expresaron qué habían aprendido de sí mismxs y de sus compañerxs a lo largo del proceso. Las devoluciones evidenciaron avances significativos en la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos. La evaluación fue cualitativa, continua y participativa, centrada en el crecimiento personal y grupal antes que en la medición del rendimiento.

12.5 Síntesis de la experiencia

En síntesis, la intervención permitió articular teoría y práctica desde una pedagogía del cuerpo y del juego, promoviendo aprendizajes situados y significativos. Los espacios de movimiento, palabra y creación colectiva se convirtieron en oportunidades para aprender a convivir, a confiar y a cuidar. El juego, resignificado como práctica cultural y educativa, se consolidó como una herramienta potente para fortalecer vínculos y construir comunidad dentro de la escuela.

La experiencia, en coherencia con el marco teórico, reafirma que educar desde el cuerpo y el movimiento implica también educar en la sensibilidad, la escucha y la solidaridad. Esta intervención se constituyó así en una práctica pedagógica transformadora, donde lo lúdico se unió con lo ético y lo colectivo, generando aprendizajes que trascienden el aula.

13. Revisión teórica:

El cuerpo, el movimiento y el juego como construcción pedagógica

La propuesta se enmarca en una Educación Física que concibe al cuerpo y al movimiento como expresiones culturales, sociales y educativas.

Siguiendo a González (2010) y Renzi (2018), la disciplina se entiende como un espacio de encuentro, de reflexión y de producción de saberes transdisciplinarios. Desde esta mirada, las prácticas corporales no se reducen al desarrollo motriz, sino que posibilitan la formación integral de lxs adolescentes, al propiciar aprendizajes significativos vinculados con la convivencia, la empatía y la participación.

Las actividades diseñadas en el proyecto buscan concretar este enfoque. El juego cooperativo se presenta como herramienta pedagógica central para enseñar a convivir, a reconocer la diversidad y a construir vínculos positivos. Tal como plantea el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011-2020), el movimiento compartido y la interacción con lxs otrxs son condiciones esenciales para el aprendizaje y la construcción de ciudadanía. Desde las primeras experiencias —reuniones con el equipo docente, entrevistas, observaciones y encuestas— se evidenció la necesidad de fortalecer los lazos grupales y generar espacios de encuentro entre estudiantes y docentes.

13.1 La re significación del juego como práctica social

En línea con Bracht (1998, 2019) y Devís Devís (2019, 2020), las actividades se orientaron a superar la lógica del rendimiento y la competencia, priorizando el proceso, la cooperación y la reflexión. Los juegos iniciales de agrupamiento por colores, las investigaciones sobre convivencia, empatía y vínculos, y las dinámicas interdisciplinarias entre Historia, Ciudadanía y Artes Visuales permitieron analizar las conductas y modos de relación, promoviendo la escucha y la aceptación del otrx.

A partir de esta base, se desarrollaron experiencias de creación colectiva de juegos, donde lxs estudiantes asumieron el rol protagónico en el diseño y la construcción con materiales reciclados o disponibles en la escuela. Juegos como *“Pasa pelota”*, *“Telasalto”*, *“Metegol humano”* o *“La gran masa”* materializan la idea de Caillois (2000) de una *paidia* liberadora, donde el placer, la creatividad y la participación transforman el aprendizaje en una experiencia compartida.

13.2 Corporeidad y aprendizaje cooperativo

El cuerpo, entendido desde Alves (1998) y Santin (1998), fue el eje transversal del proceso. Cada actividad implicó reconocer, cuidar y expresar el cuerpo propio y ajeno en un clima de respeto y confianza. La exploración corporal, el contacto, la coordinación grupal y la resolución colectiva de consignas pusieron en juego la sensibilidad y la comunicación no verbal, favoreciendo aprendizajes desde la emoción y la experiencia. Como señalan Vieira e Cunha (1998), enseñar a través del cuerpo implica articular pensamiento, acción y afectividad en un mismo proceso educativo.

13.3 El vínculo como espacio de aprendizaje

Las actividades y evaluaciones recurrentes mostraron cómo el juego se convierte en un espacio de encuentro y reconstrucción del lazo social.

Inspirada en Pichón Riviere (1980), la propuesta considera el grupo como un “organismo en tarea”, donde cada integrante aprende del otrx en la interacción. Así, el trabajo cooperativo, la resolución conjunta de problemas y la creación de reglas colectivas fortalecieron la inteligencia interpersonal (Gardner, 2010) y el sentido de pertenencia.

Desde la mirada de la recreación (Montoya Saab, 2022; De Sousa Santos, 2020), el proyecto permitió unir deseos individuales en proyectos colectivos, haciendo del juego un acto de libertad y transformación. Los momentos de expresión libre y de invención de reglas propias ampliaron la participación y el compromiso, generando experiencias donde el cuerpo, el movimiento y la palabra se volvieron herramientas de comunicación y aprendizaje.

Síntesis

La revisión teórica y las experiencias desarrolladas dialogan en una misma dirección: educar desde y con el cuerpo, en vínculo con lxs otrxs, recuperando el sentido humanizante del juego. La Educación Física, entendida como práctica social y cultural, se convierte así en un espacio privilegiado para construir ciudadanía, promover la empatía y fortalecer los lazos comunitarios desde la creatividad, la cooperación y el respeto por la diversidad.

14. Conclusiones y/o recomendaciones

El abordaje del presente Proyecto se centró en dar respuesta a las situaciones conflictivas observadas en adolescentes de entre 13 y 15 años que cursan 2º y 3º año en la escuela ProA – Sede Villa Nueva. La intervención se desarrolló de manera interdisciplinar entre los espacios curriculares de Ciudadanía y Participación, Historia, Artes Visuales y, principalmente, Educación Física. El propósito general fue promover un cambio de paradigma en las prácticas de enseñanza a través de los juegos cooperativos y/o inclusivos y el movimiento, con la intención de incidir en las trayectorias de lxs estudiantes, trascender en sus vidas cotidianas y generar transformaciones que impacten en diversas esferas socioculturales. Se buscó, además, fortalecer habilidades sociales como la empatía, la solidaridad y el reconocimiento del otrx como sujeto con derechos, emociones y valores recuperando el sentido pedagógico que el juego posee en el campo de la Educación Física.

Las decisiones que se tomaron y las acciones desarrolladas respondieron a una planificación de seis meses, construida desde el análisis del contexto institucional, la identificación de la problemática y la formulación de objetivos alcanzables. Se elaboró una grilla de actividades y un cronograma anual (2024),

junto con técnicas e instrumentos de evaluación y monitoreo que permitieron ajustar la puesta en práctica del proyecto conforme avanzó su desarrollo.

El proyecto inició en abril con cincuenta y tres estudiantes y culminó con cincuenta, producto de abandonos durante el ciclo lectivo 2024, junto con la participación de tres docentes pertenecientes a los espacios curriculares mencionados anteriormente. Se implementaron diversas estrategias para profundizar en la realidad institucional —entrevistas, observaciones y encuestas— que posibilitaron comprender tanto los conflictos entre pares como las prácticas docentes involucradas.

Los resultados obtenidos fueron mayormente positivos. Se observaron mejoras en la participación de lxs estudiantes, la significatividad de las propuestas, la predisposición ante las actividades, la relación entre estudiantes y docentes, y la creación de juegos cooperativos y/o inclusivos. Si bien el fortalecimiento de vínculos se logró parcialmente, se evidenciaron avances concretos en el trabajo conjunto. Para ello, fue necesario que lxs docentes dirigieran la atención hacia los movimientos, gestos, miradas y posturas de lxs estudiantes: si se pretendía disminuir conductas conflictivas, era imprescindible mirar más allá de las metas pedagógicas inmediatas, acercándose a las realidades de lxs jóvenes desde una perspectiva integral. Esto también, puso en jaque el propio trabajo en equipo docente, reconociendo que solo se puede transmitir a lxs estudiantes aquello que primero se fortalece institucionalmente.

El trabajo interdisciplinario potenció estas experiencias: desde Artes Visuales, la creatividad; desde Ciudadanía y Participación, el ejercicio activo de derechos; desde Educación Física, el movimiento como lenguaje social y expresivo y desde la Historia, conocer el pasado de los juegos y sus relaciones.

Esta articulación fortaleció la comprensión de que la escuela es una comunidad donde se aprende con otrxs y para otrxs, y donde la inclusión no es un discurso, sino una práctica cotidiana.

Si bien el proyecto logró avances relevantes, también dejó al descubierto desafíos persistentes: dificultades de participación en ciertos grupos, resistencias frente a propuestas que demandan introspección o exposición personal, barreras institucionales como disponibilidad de espacios que hizo reprogramar las actividades y que la asistencia de estudiantes disminuyera en

esos días, dejando reflejado la necesidad de seguir diseñando estrategias que lleguen a quienes aún no logran desarrollar cambios visibles. En algunas actividades propuestas como las finales, se evidenció inconvenientes en que la actividad no produjera lo que esperaba de ella en algunxs estudiantes, ya que la misma apuntaba a la libertad de colocar su propias reglas e incluir el deporte recreativo como medio para relacionarse desde otro lugar, situación tal vez, que no fue la más adecuado y que se debe revisar en próximos proyectos.

Estas tensiones, lejos de ser obstáculos finales, se transforman en preguntas que orientan nuevas búsquedas pedagógicas como: ¿qué tipo de propuestas necesitan aquellxs estudiantes que no logran modificar sus comportamientos de manera tan visible como otrxs?, ¿cómo llegar a la raíz de sus dificultades para construir puentes significativos en sus trayectorias?. Interrogantes que permanecen abiertas y funcionan como motor de la práctica docente, recordándonos que el desafío —aunque a veces parece inalcanzable— es justamente lo que sostiene nuestra labor.

Dentro de este marco, la elección de los juegos cooperativos —dejando momentáneamente de lado al deporte tradicional— respondió a la intención de abrir oportunidades de inclusión desde otras perspectivas. El movimiento y la recreación se constituyeron como herramientas para promover vínculos, aprendizajes significativos y procesos de transformación y revisión de nuestras prácticas docentes. Nuevas propuestas innovadoras permiten ampliar nuestra misión, entendiendo que en la escuela no solo aprenden lxs estudiantes: aprendemos juntxs, inmersxs en un sistema que exige cada vez más. Sin embargo, coincido con Fittipaldi cuando afirma que “no hay inclusión sin exclusión” (p. 64): nuestro rol como educadorxs es asumir la responsabilidad de facilitar mejores condiciones de vida y promover la participación activa, evitando que lxs estudiantes sean meros espectadorxs de promesas de cambio. La escuela debe constituirse como un horizonte posible, un espacio de transformación, innovación, enriquecimiento mutuo y empoderamiento; un lugar para construir alternativas y modificar destinos.

Asimismo, la evaluación diagnóstica —realizada mediante entrevistas a equipo directivo, preceptorxs y docentes— enfatizó la necesidad de seguir

reforzando habilidades sociales en lxs estudiantes para favorecer mejores proyecciones hacia su futuro.

En cuanto a la evaluación ex-post, se pone en evidencia las categorías de análisis que se destierran de las entrevistas a las docentes implicadas en el proyecto y que me resulta como puntos importantes de conclusiones finales y recomendaciones.

14.1 La importancia del juego

Implica poder dar lo mejor de ellxs, sentirse libres, descargar energías, el juego es más inclusivo que el deporte⁷⁵.

Este interrogante toma como punto de partida qué saben de juegos lxs adolescentes. Si simplemente nos centramos en que juegan, se mueven, se ríen o se divierten veremos a simple vista que pareciera que saben de juego, pero si profundizamos y no nos quedamos en lo terrenal, podremos ir más allá de lo que vemos. Cuando observamos jugar a nuestrxs estudiantes apreciamxs lo que les gusta el juego, lo atraviesan de manera alegre, pero lo atraviesan de esa manera aquellxs que están implicadx en el juego, porque puedo estar en un juego, pero no ser parte del mismo. A veces jugamos individualmente, a veces con compañía, pero sin jugadores no existe el juego. El juego sucede solo cuando lxs jugadores se involucran con todo su ser, quiere decir que hay una disponibilidad lúdica. El juego para lxs adolescentes es estar adentro del juego, es contar con esa disponibilidad. Según Huizinga (2005) “el juego es como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social, no considera al juego en sus múltiples formas concretas, como una estructura social” (p.15). Es donde, cada estudiante implicadx en el juego puede en sus múltiples formas, compartir, hacer y deshacer con las reglas impuestas de antemano.

⁷⁵ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación expos.

14.2 Aprender a jugar

Algunos saben, otros no. Hay que ver que le ha enseñado la familia, que han compartido. Que le han enseñado para aprender a compartir⁷⁶.

Lxs adolescentes saben jugar si han sido puestxs a jugar, si sus progenitores tomaron su tiempo de enseñanza para el juego, porque a partir de él no solo se comparte, sino que se aprende a convivir y a entender que vivimos con otrxs y que ese otrx tiene sus límites, sus creencias, principios y gustos. Es la enseñanza a largo plazo, desde la familia y la escuela que denota en el estudiante, porque “el juego posee una considerable importancia que cumple una finalidad, sino necesaria por lo menos útil” (Huizinga, 2005, p.13).

Se considera que con el juego lxs jóvenes emiten sonidos que les permite realizar un lenguaje que, por medio de él prueba si saben jugar o no.

Ahora, todxs los niñxs y adolescentes producen a su manera este lenguaje que les muestra que saben jugar con sus condiciones, limitaciones, aceptaciones y rechazos. Para Huizinga, (2005):

El lenguaje, este instrumento supremo que el hombre construye para comunicar, enseñar o mandar, por lo que distingue, determina o constata, en una palabra, nombra, es decir levanta las cosas o los dominios del espíritu. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje. (p.16).

14.3 Aprender a través de los Juegos cooperativos y/o inclusivos

Cooperar con el/la otrx, solidarizarse con el otrx, aceptar al otrx⁷⁷.

Me permite interiorizarme en qué se basa el concepto de cooperación, que ayuda al otrx, que está con el otrx, que mira al otrx para poder convivir en un momento de juego mientras se desarrolla tal acción. Para Huizinga (como se citó en Pérez Triviño, 2011)

El juego adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el

⁷⁶ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación expost.

⁷⁷ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación ex-post.

sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea. (p.76)

Todo lo social que encierra el juego, desde compartir un saludo, una mirada, gestos, complicidades y demás, hace a lo que lxs estudiantes entienden y comprenden como juegos cooperativos, juegos para todxs, juegos para compartir, juegos para divertirnos en un todo y donde todxs salgamos beneficiados, aunque exista aquel que gane o pierda más puntos o no.

A la vez, Tamburrini (2001) manifiesta lo que se denomina como el juego limpio en que lxs estudiantes al mencionar juegos cooperativos lo asocian teniendo la “buena conducta deportiva” (p.27) donde el buen deportista es generosx y magnánimx con sus rivales, se cumple con las reglas del juego, a diferencia de la trampa, porque obedecer a las reglas es lo que incrementa la calidad del juego que “implica una pronta aceptación de las reglas, y una disposición a cumplirlas” (p.27).

14.4 Conflictos

Si, lamentablemente lo hay, preocupa que exista y cada vez más, cambiar con ello en nuestro trabajo y el de las familias⁷⁸.

Cumplir con las reglas de juego o no puede ocasionar en un acto de violencia, por no poder resolver los conflictos, se busca responder con una aproximación con solución del desarrollo de las habilidades sociales para minimizar estos actos violentos.

Se considera que hay violencia entre el grupo de pares, porque, no es solo un acto que ocurre en la escuela, sino que viene aparejado del seno familiar en que, la trampa, el juego sucio se relaciona en gran parte este accionar, buscando ganar sin importar a quienes derrotamos y como lo hacemos. Para Tamburrini (2001) el juego sucio, es decir la trampa o la mala conducta deportiva, merece condena y que podría denominarse como una competencia inicua en la cual las condiciones para ganar son cambiadas en favor de una de las partes. Como resultado de esto, es violado el principio de igualdad y por lo tanto ocasiona en actos violentos que podrían haberse evitado y, en donde prevalece

⁷⁸ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación ex-post.

la mala conducta y es resultado de generar actos violentos y dejar de participar de manera voluntaria, libre y desequilibra la igualdad de condiciones “más allá de las diferencias en habilidad y estrategia” (p.30).

14.5 Inclusión

*Es aceptar al otrx con sus diferencias, es querer abrazarlo desde otro lugar, que tiene derechos igual que yo*⁷⁹.

Esta igualdad de condiciones es lo que genera la inclusión y es sentirse parte de algo, es ser parte de algo, es la relación de presencia en el mundo, de estar en el mundo. Estar incluidxs, es proyectarse como ciudadanxs para el bien, críticxs, autónomxs, para desenvolverse ante una sociedad compleja y desafiante. Wittgenstein (1998) manifiesta como en ciertas sociedades y que hacen a la sociedad de esta escuela ProA y donde se encuentran o son partes de zonas desfavorables, hostiles, discriminatorias y lo relaciona al gueto que es un universo «desorganizado», caracterizado por la penuria, la carencia y la ausencia, no significa por ello que los púgiles, y en este caso, lxs adolescentes que transitan nuestra escuela no posean el derecho a nuevas oportunidades de vida, de inclusión social, de integración, a nuevas demandas que involucren a adquirir nuevas habilidades. Sin dejar de lado, que lxs estudiantes adquieren y reconocen este tipo de habilidades, solo que tal vez no habían tenido la oportunidad de hacer valer sus principios. La escuela es el lugar por excelencia que les permite escudarse contra la inseguridad y las presiones de la vida cotidiana, es el lugar por el respeto del cuerpo propio y del otrx, es el lugar donde son reconocidos las virtudes, los valores y las disciplinas. Es el carácter monástico que transforma al individuo en su propio campo de batalla que lxs invita a descubrirse o más bien crearse a sí mismxs.

14.6 Valores

*Respeto en algunxs, otros seguir reforzándolos, aceptación*⁸⁰.

⁷⁹ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación ex-post.

⁸⁰ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación ex-post.

Esos valores es lo pone en énfasis lo ético en el juego, se torna importante ejemplificar con una actividad como la mancha cadena: que es considerado un juego de cooperación que conlleva al niño a no solo correr, atrapar, reír, ir más lento o más fuerte en la marcha, sino que les permite solidarizarse con sus compañerxs que van armando la cadena, porque algunxs correrán más rápido, otrxs más lentxs, serán más fuertes o viceversa, sin embargo, en la posición de cooperativismo con el otro es lo que lleva a decir que este juego tiene la virtud de “bueno” por sus características. Desde el punto de vista sintáctico se dice que el juego es bueno, es un adjetivo, y lo dividimos en atributivo y predicativo “la mancha cadena es buen juego” y es bueno porque sirve para socializar, para empatizar, para colaborar, para esperar al compañerx, para poder realizar estrategias de juego juntxs para atrapar más y armar más eslabones. Los juegos constituyen un elemento principal de las formas culturales que se han dado a lo largo de la historia. Se caracteriza el juego como un fenómeno que no forma parte de la vida ‘corriente’ o de la vida ‘propriadamente dicha’, sino más bien es una actividad que es voluntaria y que se desarrolla al margen de la esfera del trabajo y de la vida ordinaria

Se genera la palabra en el momento que me dispongo a jugar. Se construye una palabra de complicidad con el otro de demostrarle no solo con el cuerpo, sino con la mirada, los gestos y que con la palabra podremos construir las juntxs, porque estamos y nxs encontramos en una disponibilidad lúdica.

14.7 El cuerpo

Porque potencia todo aquello que está debilitado en el estudiante cuando ponemos el cuerpo, nuestro corazón, nuestro cuerpo en movimiento⁸¹.

Cuando jugamos lo hacemos con el cuerpo y nos comunicamos a través de él, se mueve, se gira, se va hacia a un lado y hacia el otro, se corre, se salta, se expresa, se grita, se enoja, se encapricha y se vuelve a jugar, es parte de la comunicación y del lenguaje en que al otro le quiero decir algo. En concordancia a ello, se hace referencia a la voluntad, a la facultad de querer, de perseguir fines, querer interrelacionarse con el otro que también parte de la voluntad de

⁸¹ En anexos se puede visualizar respuestas de las docentes implicadas en el Proyecto como evaluación ex-post.

querer lograr algo, de alcanzar algo, una amistad, de jugar por jugar y pasar el momento de manera placentera, de conocerse. Como expresa Guariglia, O., Vidiella, G, (2011) sin esa voluntad “seríamos incapaces de emprender ninguna acción” (p.102) y para esto hay que apetecerte. A la vez, debe existir una disponibilidad lúdica, que es apasionarse, imaginar, participar verdaderamente, poner el cuerpo, disfrutar, jugar en serio.

Mientras se juega, mientras se está en el juego hay un ir y venir del movimiento, un cambio, una seriación, enlace y desenlace. El juego cobra forma sólida estructura como forma cultural. Una vez que se juega permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento que constituye una de las principales propiedades esenciales del juego (Huizinga, 2007, p.23).

Se procuró visibilizar cómo las habilidades sociales de lxs estudiantes se fueron desarrollando a través de los juegos cooperativos y/o inclusivos. En esta constante ida y vuelta que propone el juego, es en la acción misma donde cada estudiante potencia sus capacidades para mejorar y/o fortalecer aquellos aspectos que se encuentran debilitados. Durante el juego, el cuerpo se convierte en un dispositivo expresivo que habilita múltiples formas de comunicación: la palabra, el gesto, el movimiento y la interacción. En este despliegue, convergen deseos compartidos —participar, colaborar, alcanzar un logro común—, y es allí donde la impronta docente adquiere un papel central para orientar estos encuentros hacia el fortalecimiento de las habilidades sociales, evitando que las conductas inapropiadas devengan en actos de violencia.

No se pretende que los juegos eliminen los conflictos, sino, por el contrario, que habiliten oportunidades pedagógicas para aprender a convivir.

Desde la Educación Física, este proceso implica negociar sentidos, establecer reglas claras y promover espacios de reflexión que permitan que lxs estudiantes pongan en práctica las habilidades sociales trabajadas.

Este proyecto invita a seguir construyendo horizontes posibles. La escuela, como espacio de resguardo, transformación y oportunidad, puede contrarrestar lógicas individualistas y competitivas cuando ofrece experiencias basadas en la cooperación, la solidaridad y la construcción de vínculos significativos. Apostar al juego como herramienta formativa implica apostar a una

educación que habilita nuevas formas de ser, sentir, convivir y proyectarse hacia el futuro.

El desafío continúa abierto: sostener propuestas que integren cuerpo, palabra y emoción para acompañar a lxs adolescentes en la construcción de una vida más plena, justa y compartida. La intención de dar continuidad al proyecto en próximos años se mantiene vigente, así como la posibilidad de extenderlo de manera horizontal a otras instituciones de Villa Nueva, donde se observan problemáticas similares que podrían encontrar en esta propuesta una vía de intervención significativa.

15. Referencias bibliográficas

- Alfaro, M. (2005). La planificación por proyectos: sus potencialidades en el mejoramiento de la gestión institucional y de aula. Encuentro educacional. UNEXPO-UCLA-UPEL-IPB.
- Alves (1998). Compendio de didáctica general. 2da. Edición. Buenos Aires. Kapeluz.
- Bracht, V. (1998). Educación física: teoría y práctica. Ediciones del Ser.
- Cagigal, J.M (1981). Conceptos de Educación Física: Evolución y desarrollo de los distintos conceptos. Tema 1.ATP Posiciones. Madrid. Recuperado www.oposicionesatp.com/wp/wp-content/uploads/2020/09/Maestros-en-Educación-Física-T01.pdf
- Cagigal, M. (2005). Educación Física: historia y perspectivas. Editorial Paidotribo.
- Caillois, R. (2000). Los juegos y los hombres. México: EFE
- Carrizo, C. M. (2021). El juego como facilitador de las prácticas docentes inclusivas y su impacto positivo en la trayectoria escolar de los estudiantes del I.P.E.M. N.º 193 José María Paz, Córdoba, Argentina (Trabajo final de grado). Universidad Siglo 21. Recuperado de <https://repositorio.21.edu.ar/bitstreams/32108128-e16b-4348-b931-561e23c37e75/download>
- CEIP. Virgen de la Ribera (s/a). Proyecto del Centro. “Vive tu patio” (Proyecto Institucional). Educa Madrid. Plataforma Educativa. Comunidad de Madrid.
- Chervel, A. (1988). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. París. Berlín. Revista de Educación, 295, 1991, pp. 59-111].
 - Delgado, R. (2000). Material alternativo en educación física. En -Barbero Álvarez, J. (Ed.), Didáctica de la educación física. Paidotribo.
 - Di Virgilio, M.M y Solano, R. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF
- Devis-Devis, J. (2019-2020). Actividad Física. Deporte y Salud. Inde

- Fernández Arroyo, N. & Schejman, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF.
- Fittipaldi G. (2015). El deporte como dispositivo de inclusión: algunas reflexiones, en La recreación y el deporte social como medio de inclusión. Conceptualizaciones, reflexiones y debates. Buenos Aires. ADLULP.
- Garello, M (2018). Inteligencia interpersonal. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_interpersonal
- Giménez, A. (2012). Historia de la Educación Física en la escuela argentina. Editorial Universitaria.
- González, M. (2010). La cultura pedagógica del movimiento. Editorial Universitaria.
- Guariglia, O. & Vidiella, G. (2011). Breviario de ética, Buenos Aires, Editorial Edhasa.
- Huelmo, G. (2024). Tejiendo vínculos a través del juego (Ensayo pedagógico). Escuela de Práctica N.º 32 de Rocha "José H. Figueira". Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2768/Huelmo%2C%20G.%20Tejiendo.pdf?isAllowed=y&sequence=2>
- Huizinga, J. (2007). Homo Ludens. Madrid. Alianza Editorial.
- Huizinga, J. (2005). Homo Ludens. Madrid. Alianza Editorial.
- Ley de Educación Provincial. Ley 9870. (2010). Principios generales y fines de la Educación: Disposiciones fundamentales de la Provincia de Córdoba. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Le Boulch, J. (2000). Educación psicomotriz: enfoque global. Editorial Paidotribo.
- López, R. (2018). La Educación Física en contextos socioculturales. Ediciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011-2015). Dirección General de Planeamiento e Información Educativo. Diseño curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Provincia de Córdoba.

- Ministerio de Educación Secretaría de Educación. (2011). Subsecretaría de Promoción de igualdad y calidad educativa. Proyecto: Apuntes para una Memoria de Gestión.
- Miramontes, J.; Beer, D. (2017). Transposición didáctica y Educación Física. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. EN: Actas (2017). Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10169/ev.10169.pdf
- Monereo, C. (coord.) (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. España. Grao. 6º Edición.
- Negro, V. y Montoya Saab, A. (2022). Clase 1: Recreación ¿educativa? Educación física, juego y recreación educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Omeñaca, J., & Ruiz, F. (1999). Juegos cooperativos en educación física. Editorial Gymnos.
- Orlick, T. (2006). The Cooperative Sports and Games Handbook. Human Kinetics.
- Ortegón, E. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento, y la evaluación de proyectos y programas. Naciones Unidas. Santiago de Chile. CEPAL
- Osornio Callejas, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía (Trabajo de intervención). Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811029.pdf>

- Pantoja Vallejo, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En M. Pérez Solís (Ed.), La orientación escolar en centros educativos (pp. 319-356). Secretaría General de Educación. Recuperado de https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Pérez Triviño, J. L., "La filosofía del deporte: temas y debates" en Dilemata, Año 2, N.º 5, 2011, pp. 73-98.
- Pichón- Riviere, E. (1980). Teoría del vínculo. Buenos Aires. Edición Nueva visión.
- Renzi, G. (2018). "Concepciones sobre actividad física, educación física y deporte". Seminario Teoría de la enseñanza en la educación física y el deporte. Maestría en Educación Física y Deporte. UNDAV. Avellaneda: Escuela de posgrado.
- Sanz, A. (2015). Educación Física: una mirada crítica y democrática. Ediciones del Sur.
- Santin, A. (1998). Educación física y corporeidad: fundamentos y perspectivas. Ediciones del Ser.
- Tamburrini, C. (2001). ¿La mano de Dios?: una visión distinta del deporte. Buenos Aires: Ediciones Continente Archivo.
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. Anales de la Educación Común, 2(1-2), 114-126. —
- Tonucci, F. (2017). Juego, cuerpo y movimiento. "El juego necesita variedad de entornos para hacerlo más rico". Área Políticas Socioeducativas.
- Tuñón, I., Laiño & F. Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. Educación Física y Ciencia, 16(1). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a04>.
- Vilas F. (2001). Juegos Creativos y Derechos Humanos. Buenos Aires, efdeportes, revista digital, año 7 número 41. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd41/ddhh.htm>.

- Vieira e Cunha, M. S. (1998). Educación física y cultura motriz. Editorial Paidotribo.
- Waichman, P. (1993) Tiempo Libre y Recreación. Un desafío pedagógico, capítulo 11. Buenos Aires, PW ediciones. Disponible en: <http://bibliotecarecreacion.blogspot.com/2012/06/waichman-tiempo-libre-y-recreacion-un.html>.
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones Filosóficas, Barcelona, U.N.A.M./Crítica. [Parágrafos 31, 52-54, 66-75, 81-87, 100,109, 198-202].

16. Anexos

Modelo de entrevista a docentes, directora, preceptores-Evaluación ex-ante-diagnóstico

- https://docs.google.com/document/d/1xNj3oRKNDH6_VWsOY-WZalHueWVRtxeC/edit
- https://docs.google.com/document/d/1RuUlgoil65TI-O66_NdFPtrBWJ89IoDV/edit
- <https://docs.google.com/document/d/136gjk87rRWWeS1qRKFcPEsgvV0XJrP9h/edit#heading=h.gjdgxs>
- <https://docs.google.com/document/d/1CfVhWsLEbZnly9fkqsK5P3gKZvUd3SwD/edit>

Respuestas a las entrevistas

- https://docs.google.com/document/d/1QyM_Rihig8ulM9vgz96IcPnQMh0e_udPLmRbc1KiR2Y/edit?tab=t.0 (Eugenia)
- <https://docs.google.com/document/d/1CWozEBdYbGL9hddBkc-48Jq0ImJCnQRCUouQgZYBR7I/edit?tab=t.0> (Rocío)
- https://docs.google.com/document/d/1NH-YFBmfKcumfSh05i2yfUOFqE2O6Mm7zEKFMn3M_54/edit?tab=t.0 (Directora)
- https://docs.google.com/document/d/1JbO7hNoQbLBG3FLaDkoehBukIIKT6NGNTnxD_hEnQ1U/edit?tab=t.0 (Preceptora Eugenia)
- <https://docs.google.com/document/d/1Hz1NwG4zTHWeITIsDcxetriuFp5bFjydC3yUzzjKlk0/edit?tab=t.0> (Preceptor Joaquín)

Modelo de encuesta a estudiantes- Evaluación ex-ante-Diagnóstico

- <https://docs.google.com/forms/d/1XwDk5VIXu6TTVdxu-oLawE6Rxhhec1j-3GbpWJlZF9A/edit> (formulario 1)
- https://docs.google.com/forms/d/1Rh0TgkwFlk5GF1KZogOynr_3h3xB5vd10WUrZ9x_inw/edit (formulario 2)

Cuadro Excel de respuestas de estudiantes de 2° año.

- <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1lagCLO6mc7F34ZqMWkpEYndVnhOYu5iTazEwXrdJFDc/edit?gid=1560013522#gid=1560013522> (formulario 1)
- <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1tr40WTlmdCvCbZieQyrix1GnQEUZ-XTbPrIDr9Lscus/edit?gid=1249576235#gid=1249576235> (formulario 2)

Grilla de preguntas y respuesta a docentes. Evaluación recurrente como monitoreo

- <https://docs.google.com/document/d/1NjUvoMCIL5fy3D1Wh61E71osrZPq2PP1/edit>
- <https://docs.google.com/document/d/18CMQ62aqbMbTcaZOqCBWBd0z-FcOvAJ7/edit#heading=h.n5zgos4jronf>
- <https://docs.google.com/document/d/1NjUvoMCIL5fy3D1Wh61E71osrZPq2PP1/edit#heading=h.n5zgos4jronf>

Encuesta a estudiantes. Evaluación ex-post.

- https://docs.google.com/forms/d/1a9XVbpZPd1PJ_u_sn5eh1iDev9vaYSJx04CSs6jAKOtA/edit
- https://docs.google.com/forms/d/1a9XVbpZPd1PJ_u_sn5eh1iDev9vaYSJx04CSs6jAKOtA/edit

Cuadro Excel con respuestas de encuestas a lxs estudiantes de 2° y 3° año.

- <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1iYmzmtNCZbVmusLSxD5OKhWXn7eP5cREqxS5suOP7RI/edit?gid=1588764205#gid=1588764205> (formulario 3)

Entrevistas a docentes implicadas en el proyecto-Respuestas-Evaluación-Ex-post

- <https://docs.google.com/document/d/178wuzGTnkCeJddM32RhoP1DVA7ofobON2PJ1cMvkTko/edit?tab=t.0>

Fotos de juegos caseros realizados por lxs estudiantes y llevados a la práctica
Clases compartidas con Ciencias Sociales y Ciudadanía y Participación y Artes
Visuales.

Primeras reuniones llevadas a cabo para la creación de los AEC

<https://docs.google.com/presentation/d/1BXpDEJiZM5NHUV73QIhvMiYjXyCricM5/edit#slide=id.p1>







