La educación física en el nivel inicial pensada desde un enfoque sociocultural. Modalidades de planificación, saberes y evaluación

Por Leonardo Gómez Smyth[49]

Introducción

Durante las próximas líneas buscaremos realizar una breve descripción acerca del sentido y función social que posee la educación física en términos generales, para luego poder abordar la especificad del área en el nivel inicial. Ubicados en esa etapa del sistema educativo ahondaremos en analizar cuáles son los saberes de la cultura corporal, sus modos de planificación y propuestas relacionadas con el lugar

[49] UFLO Universidad – UNPAZ/IESCODE.

de la evaluación cuando se concibe a la educación física desde un enfoque culturalista y, por consecuencia, gestando prácticas pedagógicas progresistas.

La educación física desde un enfoque sociocultural o culturalista (Da Silva, 2018) tiene un punto de partida, en términos escritos, con las contribuciones del Movimiento Renovador Brasileño de los años 80, donde se genera un rompimiento con visiones tradicionales de la educación física, y se le configura a ésta una nueva identidad y sentido. "Educación física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura corporal" (Colectivo de autores, 1992, p. 50).

El establecimiento de este sentido social de la educación física permite instaurar que existen ciertos objetos culturales, a los cuales la disciplina como área de conocimiento (Rozengartd, 2018) buscará generar experiencias de vinculación con la diversidad de prácticas corporales y motrices de forma que niños y niñas y adolescentes tengan la oportunidad de conocer, practicar y saber practicar (González, 2016, 2019). En consecuencia, no solo debe existir el derecho a la oportunidad de acceder a todo el capital cultural existente, sino que a su vez la asignatura intentará generar condiciones para percibirse como un lugar donde pueda crearse nueva cultura corporal y, a su vez, se analice críticamente aquellos aspectos que por sentido común se establecen como hegemónicos y dominantes (Gramsci, 2003). Por consiguiente, aparece un saber vinculado no solo con la disponibilidad corporal (Gómez, 2015, 2017; Minkevich, 2015), sino con aquello que denominaremos identidad corporal y más adelante ampliaremos (en términos de ensayo reflexivo).

En próximas líneas expondremos aquellos saberes de la cultura corporal que desde el enfoque sociocultural vendrían a ser eso que la pedagogía y didáctica tradicionalmente llama como contenidos. Antes de mencionar las diversas clasificaciones de saberes, nos gustaría retomar una idea de Rodríguez (2009): "(...) consideramos hacer una distinción: los contenidos son saberes, por lo que las manifestaciones genéticas podrán ser cualquier cosa, pero no contenidos" (p. 207). Esta posición

desarticula que las habilidades motoras, las capacidades condicionales y coordinativas sean contenidos de la educación física.

El enfoque sociocultural no dispone de una didáctica acomodaticia o reformista, la piensa y la sostiene de un modo diferente. Por consiguiente, no nos detendremos a realizar comparaciones, sino a exponer proposiciones que dados los cambios legislativos (MECyT, 2006) y Núcleos de Aprendizaje (MECyT, 2004, 2007, 2011a, 2011b) han permitido hacer evidente otra educación corporal. Retomando la idea de expresar los saberes de la cultura corporal que la educación física se encargaría de socializar, discutir y ampliar experiencias, podemos encontrar las siguientes propuestas:

Temas y subtemas estructuradores de la Educación Física (González, 2016, 2019)

TRES GRANDES CONJUNTOS

- Posibilidades de movimiento humano.
- Prácticas corporales vinculadas al ocio y a la promoción de la salud.
- Conocimientos sobre las estructuras y representaciones sociales que atraviesan el universo de las prácticas corporales y la educación corporal (González, 2019., p. 39).

Prácticas corporales sistematizadas

- Deportes
- Gimnasias
  - Acrobacias
  - Ejercicios físicos
  - Prácticas corporales introspectivas

- Juego motor
- Luchas
- Prácticas corporales expresivas
    - Danza
    - Expresión corporal
- Prácticas corporales junto a la naturaleza
    - Actividades de aventura
    - Actividades de contemplación
- Actividades acuáticas

Representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimiento

- Prácticas corporales y sociedad
    - Prácticas corporales como manifestaciones culturales
    - Cuerpo y sociedad
- Prácticas corporales y salud
    - Implicaciones orgánicas
    - Implicaciones socioculturales

Por su parte, Acosta (2018) propone que los objetos culturales son:

- Prácticas gimnásticas
- Prácticas deportivas
- Prácticas acrobáticas, malabares y equilibrismos (prácticas circenses)
- Prácticas alternativas (propias de la cultura juvenil)
- Prácticas lúdicas (los juegos motores, los juegos, las propuestas recreativas)

Teniendo en cuenta lo anterior, esbozamos que las prácticas corporales y motrices están en estricta relación con los sujetos, que al intentar apropiarse de esos objetos configuran de manera consciente e inconsciente sus maneras de disponerse (o no, pero es una manera de disponerse) en las prácticas y éstas al mismo tiempo generan influencias en las identidades corporales de los niños y las niñas. A veces, éstos quedan sujetos a las prácticas y por tanto le configuran identidad o,

en ocasiones, pueden establecerse desconstrucciones y definiciones de deseos, intereses, gustos y sensibilidades que le son propias a cada niño o niña, pero como la propia cultura los y las atraviesa nunca dejan de ser personales, sino siempre colectivas.

¿Cuáles son los saberes de la educación física en el nivel inicial? ¿Cómo planificar desde el enfoque sociocultural?

Del conglomerado de prácticas corporales y motrices expuestas anteriormente, podríamos decir que en el caso del nivel inicial el objeto cultural es el juego y los modos de jugar que expresan los niños y las niñas. Esto ya ubica que existe un tema que no le es propio a la educación física, sino que ese saber de la cultura es transversal en la vida de los niños y las niñas, o por lo menos poseen derecho que sea parte central. Posiblemente, con la intención de que la educación física tuviese algo propio, el desarrollismo (Mansi, 2019) ha expresado que las habilidades motrices, la conciencia corporal, el esquema corporal, la lateralidad, la equilibración, la coordinación dinámica, la manipulación, las relacionales objetales y espaciales, etc., son los contenidos del área.

Retomando una idea de Pavía (2018), en el juego por sinergia se desarrollan todos esos componentes y muchísimos otros de carácter moral y ético. En efecto, el juego y los modos de jugar serían el binomio indisoluble que por derecho los niños y las niñas tendrían que experimentar durante su transcurrir en el nivel inicial, incluida la educación física. Cabe mencionar que la propuesta se inspira en un contexto histórico donde el enfoque culturalista se evidencia en leyes y diseños curriculares, lo que no quiere decir que en otro momento histórico la educación física infantil necesite seguir pensando su identidad y sentido de legitimidad.

En tanto ciertos cambios legislativos, socioculturales e históricos, la educación física en el nivel inicial tendría que estar discutiendo y dando cuenta acerca de qué perspectiva autónoma desea construir en la propia práctica pedagógica del siglo XXI.

Sabemos que la educación física crítica no se lleva a cabo solo con su práctica en las escuelas. Es necesaria una perspectiva crítica integral en la elaboración de los currículums y de decisiones políticas e ideológicas que no respondan a la perspectiva capitalista. Sostenemos que los procesos de constitución de la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004) han generado un escenario renovado para la aparición de cambios y transformación de la educación física, pero, claro, necesitan todavía de investigaciones y discusiones que permitan ir legitimando prácticas pedagógicas progresistas en una relación dialéctica.

Nos preguntamos: ¿cuál es la función de la educación física en el nivel inicial? ¿Cuál es el sentido de la presencia de docentes especializados/as en el área? Sostenemos que la función social de la educación física en el nivel inicial se orienta en promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a los niños y las niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil.

Saberes de la cultura, cultura corporal y educación física en el nivel inicial

Expresamos un diagrama que busca brindarle cierta visibilidad a los conocimientos que surgen del binomio juegos y modos de jugar:

<table>
<tr><th colspan="4">JUEGOS Y MODOS DE JUGAR</th></tr>
<tr><td>Identidad de cada niño/a (Disponibilidad corporal).</td><td>Conocer juegos de la cultura.</td><td rowspan="2">Sentidos que otorga el juego o le otorgan quienes juegan

Actuación: Aparentar – Simular.
Huir – Perseguir – Atrapar;
Ocultar – Buscar – Descubrir;
Crear – Construir – Desarmar;
Emulación – Prueba – Desafío – Reto;
Encontrarse con otros y otras;
Vértigo;
Suerte (azar);
Sensación de poder hacerlo: jugar a realizar prácticas motrices.</td><td rowspan="6">Temas transversales

Educación sexual integral con perspectivas de género.

Educación ambiental.

Construcción de la moralidad infantil ante episodios de conflictos intersubjetivos.

Análisis críticos de situación de desigualdad, discriminación, meritocracia, segregación o competición.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Identidades colectivas (Construcción de grupalidad y relaciones simétricas).</td><td>Crear instancia y guiones de juegos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Expresión corporal / Prácticas corporales.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Expresivas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Prácticas introyectivas.</td></tr>
<tr><td>Prácticas corporales junto con la naturaleza.</td><td>Prácticas acuáticas.

Actividades de aventura.

Actividades de contemplación de la naturaleza.</td></tr>
</table>

Cuadro: Elaboración propia.

Modalidades de planificación

Actualmente existen gran cantidad de modalidades de planificación que se utilizan para la gestión y organización del área de la educación física escolar, siendo las más conocidas: unidades didácticas, unidades temáticas (alternadas o intermitentes), planes de clase, secuencias didácticas y proyectos didácticos.

Sostenemos la posición de que cada docente puede pensar su práctica pedagógica a partir de una serie de documentos interrelacionados. En primer lugar, y brindando respuesta a aspectos legales y burocráticos, cada docente podría elaborar aquello que nombramos como Proyecto (pedagógico y didáctico) de Educación Física (PEF) como una escala macro de planificación, pero siempre en relación a la posición personal de cada docente. Este proyecto también, intenta tener en cuenta las pésimas y flexibles condiciones laborales, léase demasiadas escuelas, alta densidad de niños y niñas y adolescentes en cada grupo, condiciones edilicias, disponibilidad de materiales, sumado al interés por llevar a cabo una propuesta que rompe las tradiciones históricas. Por ende, como demuestran las investigaciones de Da Silva y Bracht (2012), son docentes que perciben la culpa de estar haciendo algo diferente para lo que fueron formados. Aquí cabe mencionar que estos formatos de planificación vienen siendo llevados por docentes que, a palabras de Rozengardt (2018), González, (2019), Dupuy (2019) y Gómez Smyth, et al (2017), son expuestos como innovadores o progresistas.

Se nos ocurre reflexionar que un proyecto de educación física se articula en primer lugar con un posicionamiento ideológico respecto a la sociedad y la pedagogía que posee cualquier docente. Eso implica disponer de una visión, sentido y función social que se le otorga a la educación física en el marco escolar. Es decir, los y las docentes necesitamos hacernos la pregunta: ¿qué es la educación física? ¿Cuál es su función social según mi propia perspectiva ideológica?

La educación física no puede ser igual si uno posee una visión capitalista, anarquista, socialista, comunista o cualquier otra tendencia política. Pensar la educación física y su sentido ya demarca una posición ideológica y política. No descubrimos nada nuevo que grandes

pedagogos ya han manifestado y fundamentado. Sí nos permitimos reflexionar que cada docente de educación física puede disponer de diferentes modalidades de planificación. Es decir, posee la libertad y la autonomía didáctica (Caparroz y Bracht, 2007) de elegir diferentes modelos de previsión que sean acordes a su manera de pensar, hacer y sentir la educación física. No deberían de existir exigencias determinadas pero sí la exigencia de planificar.

Consideramos que pensar la planificación como un Proyecto de Educación Física, necesita, además de la posición ideológica y pedagógica, articularse con las trayectorias educativas de los diferentes grupos. Tendría que aparecer un diálogo deliberativo y democrático entre las propuestas de saberes sostenidas por los y las docentes como así también por los educandos y las educandas. Aquí la idea de González (2016), sobre planificar prácticas corporales para conocer o planificar prácticas corporales para saber practicarlas cobra sentido.

De modo más concreto, cada proyecto podría contener algunos apartados que respondan a ciertos lineamientos burocráticos administrativos que el sistema educativo exige. Por ello alegamos que la planificación no implica solo el hecho de colocar contenidos, objetivos, competencias o expectativas de logro. Creemos que antes de mencionar los temas y saberes que pueden planificarse pensando en las trayectorias de experiencias significativas para el grupo, como previsión anticipatoria que los docentes diseñamos, se hace preciso que los y las docentes en ese proyecto podamos anticipar dos puntos claves. Por un lado, la perspectiva ideológica y pedagógica desde donde nos anclamos a trabajar. Definir cómo entendemos la educación física, con qué sentido llevamos a cabo las clases ya es un punto fundamental de toda planificación. Luego, siguiendo una lógica tecnocrática, se podría pensar en que deben estar explicitadas las maneras de trabajo, es decir, las diferentes propuestas de enseñanza y de intervención docente que llevaremos a cabo durante las diferentes clases. No podemos saber todo lo que se hará, pero sí puede preverse a los demás cómo se irá actuando, qué puede ir pasando en los encuentros y que posee estricta relación con una posición ideológica y pedagógica que antes se expuso.

Luego sí podría ubicarse un apartado en donde se expongan los temas y/o saberes que podrían ser propios del proyecto. Claro que, ya denotando una posición constructivista, estos saberes no pueden no estar en relación con los intereses, necesidades, problemáticas y deseos de los educandos y las educandas, aquello que Vicente Pedráz (2016) menciona como otorgarle la palabra y voz. Tal vez, dentro de ese proyecto, puede existir una organización de los temas por unidades temáticas, las cuales están hoy tan de moda y que como una situación de transición me parece adecuada. Pero las unidades no pueden estar fuera de relación con la fundamentación expresada en el proyecto. Por eso volvemos a insistir en que un proyecto sobre y para la educación física escolar tiene que poder disponer de una clara, precisa y profunda fundamentación teórica.

Eso ya es planificar. Saber para qué voy, no saber el contenido y/u objetivo a enseñar hoy, sino cuál es el sentido que le voy a ir dando a todos y a cada uno de los encuentros donde los saberes circularán gracias a que existen personas que se involucran en una clase, y es imposible que todos aprendan homogéneamente los mismos saberes al mismo tiempo sin contemplar las diferencias y las pluralidades.

Creemos que ya no es tiempo de planificar por contenidos u objetivos para la clase. Sentimos que eso oprime al docente o practicante en educación física, nos suena que puede servir para otra materia pero no para la educación física, donde se transitan experiencias corporales con gran impacto en lo intra e intersubjetivo ligado con la interpretación simbólica que cada persona le otorga a las prácticas corporales. Pensar "la clase" por contenido (sobre todo de índole psicomotriz y/o condicional) es no pensar la clase como un encuentro de personas. No van niños y niñas y adolescentes a aprender contenidos específicos, se acercan niños y niñas a vivenciar y experimentar posibilidades de conectarse con saberes de la cultura corporal que circulan en un ámbito social público denominado educación física.

Por eso es posible pensar en un formato de planificación más abarcativo, más flexible, que no implica no tener rigurosidad, sino que simplemente no puede pensarse desde una perspectiva instrumentalista, donde el único sentido de la planificación sea saber y conocer

qué contenido del diseño curricular y actividad se enseñará cada día. Sí, en todo caso, lo importante es empoderar a los educandos y las educandas de herramientas para que puedan ir tomando decisiones sobre los aspectos simbólicos y valorativos que la cultura corporal dominante impone.

¿Por qué los y las docentes deben especificar los contenidos que determinen la identidad corporal de las personas?

Son las primeras reflexiones sobre la planificación. No son las últimas, porque generalmente para empezar a pensar una manera diferente de cumplimentar la tarea docente de planificación hay que también argumentar las diferencias con las demás modalidades ya aprobadas. Como expresamos al inicio del escrito, todas las modalidades son interesantes y pueden ser parte de un Proyecto de Educación Física, entendiéndolo como la narrativa en donde los docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos y las educandas, así como también su perspectiva frente a la evaluación.

Evaluación en la educación física del nivel inicial

Sabiendo que la educación física del Nivel Inicial en Argentina se encuentra en un proceso de transformación de sus prácticas, posicionados desde una mirada progresista hemos de notar que los dispositivos evaluativos han quedado sumergidos bajo la marea tradicionalista. Ello se debe a la influencia y dependencia de la vertiente psicomotricista, inmigrada a la Argentina en 1970, mediante la cual la educación física de la primera infancia, conformando su impronta desarrollista (Mansi, 2018), se ha encontrado argumentada bajo el progreso de las habilidades motoras y conformación del esquema corporal, siendo estos elementos los indicadores al momento de evaluar por parte de los y las docentes.

En función del pensar y reflexionar sobre la educación física del nivel inicial, nos encontramos construyendo modelos de evaluación pensados desde y para los niños y las niñas protagonistas de los encuentros, y para los y las docentes que intentan transformar sus propuestas y evaluar en coherencia a su ideología. Por estos motivos, iniciaremos nuestro escrito con una revisión crítica a lo que entendemos en términos históricos como un modelo tradicional de evaluación en educación física del nivel inicial, continuando en párrafos subsiguientes con una propuesta evaluativa abierta y permeable a ser discutida, reflexionada y modificada. No dejaremos de tener en cuenta, aquellas tensiones generadas en el seno de las instituciones educativas, comprendiendo la impronta burocrática de la evaluación, la masividad de estudiantes en los cursos y la flexibilidad laboral que acrecienta sobre los y las docentes de educación física.

Tradicionalmente, la evaluación en educación física de la primera infancia ha sido un dispositivo de medición de acciones motoras, en relación a los estadios evolutivos de los niños y las niñas (González y Gómez; Gómez e Incarbone, 1994; González de Álvarez y Rada, 1997), invisibilizando aspectos subjetivos y culturales de la infancia.

Desde entonces han circulado modelos de evaluación sistematizados, medibles y estratificados respondiendo al aprendizaje (o no) de las habilidades o destrezas de índole motriz. Diremos con ello que se continúan observando evaluaciones centradas en el desarrollo motor de cada niño o niña (Gómez Smyth, 2015a). De esta manera, el/la docente encuentra su posicionamiento como dador y evaluador de ejercitaciones motrices, y a los niños y las niñas como reproductores de tareas motoras, intentando realizar en todo momento los movimientos estereotipados y esperados por el/la profesor/a.

Nos preguntamos en este fragmento del escrito: ¿qué se evalúa en el nivel inicial?, ¿qué tipo de evaluación debo generar en base a mis propuestas pedagógicas?, ¿por qué evaluar algunos saberes y otros no?, ¿cómo evalúo aquello que no es objetivable?, ¿qué tipo de sociedad queremos conformar desde y con la educación física?, ¿qué tipo de evaluación corresponde a esa nueva sociedad?, ¿para qué sirve la información que se generando?, ¿a quién debe ir dirigida?, ¿por qué

generalmente la evaluación se piensa como calificación?, ¿por qué se arman informes para directivos, maestras y padres/tutores?, ¿cómo circula la evaluación durante cada encuentro con lxs niñxs?, ¿sobre qué aspectos se evalúan los niños y las niñas entre sí?

En respuesta a algunos de los interrogantes explicitados, comenzaremos diciendo que la evaluación en la educación física del nivel inicial se ha ido construyendo históricamente, correspondiente a intereses dominantes que han salpicado las prácticas pedagógicas escolares. Tras la llegada de la psicomotricidad, con sus argumentaciones científicas y su articulación a la gimnasia infantil, han generado legitimidad a nuevas propuestas corporales, consecuentemente modelos esquemáticos de evaluación.

Éstos últimos corresponden a un enfoque utilitario y eficientista de la educación física, produciendo un reduccionismo sobre la labor evaluativa docente, convirtiendo a las habilidades motoras básicas y la configuración anatomicista del esquema corporal como los núcleos de los contenidos de la educación inicial. Hemos de estar acostumbrados a oír que se evalúa en tres momentos frente al grupo: una evaluación inicial o diagnóstica, una intermedia y una final de los aprendizajes.

Dicha estratificación de la evaluación visibiliza una clara ideología dominante, desde la cual parecería que los niños y las niñas del nivel inicial tienen faltantes de habilidades y destrezas motrices y la educación física debería completar esa inhabilidad y carencia. Para comprender y evidenciar lo narrado anteriormente, observemos a continuación una estructura de evaluación otorgada a docentes del primer nivel educativo:

HABILIDAD	LOGRADO	NO LOGRADO	EN DESARROLLO
Salta con un pie.			
Salta con dos pies.			
Driblea.			
Esquiva objetos.			
Atiende a las consignas.			
Salta la soga.			

HABILIDAD	LOGRADO	NO LOGRADO	EN DESARROLLO
Salta la viborita.			
Empuja.			
Tracciona.			
Participa de juegos reglados.			
Equilibrio.			
Pasa y recepciona.			
Tiene puntería.			
Patea con precisión.			
Desplazamientos.			
Nombra las diferentes partes del cuerpo.			

Cuadro: Elaboración propia.

El modelo de evaluación aquí desarrollado corresponde a un dispositivo medible de aquello que es objetivable, es decir, de los componentes que logró evidenciar con tan solo observar o tomarles una prueba motriz, marginando a los aspectos subjetivos del comportamiento infantil, enriquecedores de ser registrados y evaluados, los cuales desarrollaremos una vez avanzado el escrito.

Continuando con la explicitación de los modelos de evaluaciones tradicionales que circulan frecuentemente en los jardines de infantes, podemos ver que "otorga valor (valora) a alguna de sus partes, y acto seguido, se desvalora a otra/s no consideradas" (Sarni Muñiz, 2018, p. 122). Haciendo base en lo manifestado por la autora, colocan el foco de atención al momento de evaluar en saberes considerados dominantes y desvalorizan otros, siendo ellos los rasgos subjetivos.

Sostenemos que, desde un enfoque tradicionalista-dominante de evaluación en educación física, los contenidos que históricamente se han conformado como hegemónicos se posicionan como productos del proceso de enseñanza, siendo el momento evaluativo el final de

dicho procedimiento, donde, claro está, el/la protagonista de esa metodología es el/la docente. Éste sostiene una falsa neutralidad, objetivación y credibilidad ante sus procedimientos frente a la evaluación.

López Pastor (2009) realiza fuertes críticas al modelo tradicional de evaluación en educación física, léanse:

- Crítica a la utilización de los test y su falta de justificación teórica.
- Reduccionismo de la educación física.
- Se superficializa el aprendizaje.
- Utilización de la evaluación como calificación.
- Búsqueda de un estatus en educación física en base a la evaluación.

En función de sus ideas, podemos pensar que la evaluación en la educación física del nivel inicial no solo ha de encontrarse midiendo las habilidades motoras y esquema corporal de los niños y las niñas, sino que ha de convertirse en un instrumento de información para las familias acerca del estado motriz de ellos y ellas. Desde allí nos preguntaremos: ¿cómo evaluar aspectos subjetivos y flexibles (Gómez Smyth, 2015a) sabiendo que desde los modelos tradicionales el/la docente no encuentra espacios de opinión o descripción? Una primera respuesta al interrogante es generar evaluaciones narrativas y descriptivas en función de indicadores propicios de ser desarrollados.

Teniendo en cuenta que el eje central está basado en el juego y jugar en estricta relación con la construcción de la identidad corporal sustentada en valores comunitarios, trataremos a continuación de sistematizar ciertos indicadores que nos permitan significar las observaciones y orientar los procesos de autorregulación. ¿Qué significa saber jugar? En función de la sistematización de procesos de investigación (Gómez Smyth, 2015b), creemos que algunos indicios del saber jugar en relación integral con la disponibilidad corporal serían los siguientes:

PRÁCTICAS CORPORALES PRÁCTICAS MOTRICES JUEGOS Y MODOS DE JUGAR	• Invitar/me a jugar. • Sostener la ludicidad. • Jugar más de un juego a la vez. • Conocer juegos distintos a la propia cultura. • Crear y recrear instancias de juego • Pasar por diversos sentidos del jugar (Azar - probar - desafiarse - competencia - azar - vértigo - aparentar - encontrarse con otros - oponerse por la emoción del resultado sin competir). • Percepción y atención de la motricidad en situaciones de prácticas motrices y/o juego.
IDENTIDAD CORPORAL (DISPONIBILIDAD CORPORAL)	• Expresividad en prácticas corporales con identidad propia. • Globalidad en las acciones corporales (diversos planos y ejes). • Interacciones con otros y otras, los diferentes espacios, lugares y materiales.

Cuadro: Elaboración propia.

La evaluación se comprende como una tarea constante y no de momentos oportunos, es parte de las acciones docentes antes, durante y posterior a cada encuentro. Las categorías e indicadores anteriormente propuestos se centran en orientar la mirada conceptual que los y las docentes en virtud al desarrollo de los niños y las niñas durante su paso por la educación física en el nivel inicial. En esa tarea cotidiana hacemos foco en la idea de ver cómo la educación física les permite a los niños y las niñas conocerse, revisarse, reflexionar en relación al juego, sus modos de jugar, su construcción continua de la disponibilidad e identidad corporal y las relaciones vinculares con otras personas.

Al intentar despojarnos de la histórica evaluación en educación física,

intencionada en medir las habilidades motoras, propondremos en las siguientes líneas un nuevo modelo de evaluación, posicionado desde un enfoque sociocrítico, el cual se encuentra flexible y permeable a nuevos criterios e indicadores.

INDICADOR	DESARROLLO	
Participación del niño/a en los encuentros.	Protagonista.	
	Espectador/a.	
	Imitador/a.	
Construcción de instancias de juego.	Individual.	
	Colectiva.	
	Variabilidad de materiales.	
	Variabilidad de espacios.	
	Recreación de juegos.	
	Invención de juegos.	
	Conocimientos de juegos populares y tradicionales.	

Sentido de las situaciones de juegos.	Juegos construidos y sentidos orgánicos.	De persecución - huir - perseguir.	
		De ocultamiento - buscar - descubrir.	
		Construir - desarmar.	
		Competitivos.	
		Prueba - desafío.	
		Actuación - aparentar - simular.	
		Simbólicos.	¿Qué personajes?
			¿Por qué?
			¿Cómo lo simboliza?

Relación con sus pares dentro de las situaciones de juego.	¿Invita a jugar a otros/otras?	
	¿Participa de juegos creados por otros/otras?	
	¿Con quiénes juega?	
	¿A qué juega?	
	¿Propone ideas materiales y/o espacios para jugar?	

Modos de jugar.	Lúdico.	No le interesa el resultado.
		Entra y sales de las situaciones de juego.
		Disfrute-placer.
		Invitación a compañeros/compañeras.
		Gesto de alegría: risas, gritos.
		Explora, prueba, descubre.
		Busca generar acuerdos entre jugadores/as para construir instancias de juego.
		Empatía, toma opiniones de los demás.
	No lúdico.	Mirada atenta ante el despliegue del jugar en los/as compañeros/as.
		Compite.
		Excluye.
		Burla.
		Desarma juegos de otros/otras.
		Interrumpe juegos de otros/otras.
		Domina e impone sus formas de pago.

Relación con el/la docente.	¿Invita al/la docente a jugar?	
	¿Qué le sucede ante las intervenciones del/la docente?	
	¿Qué le interesa compartir con el/la docente?	
Resolución de conflictos intersubjetivos.	Resolución autónoma.	
	Resolución con intervención docente.	
	Vínculo con sus pares en los encuentros.	
Disponibilidad corporal.	¿Qué prácticas motrices realiza?	
	¿Cuáles no?	
	¿Explora su motricidad? ¿Busca nuevas experiencias corporales?	
	Acciones motrices fluidas.	
	¿Copia o busca acciones propias (identidad)?	
Observaciones generales.		

Cuadros: Elaboración propia.

Los cuadros son una invitación a utilizar sus indicadores para la conformación de evaluaciones descriptivas y narrativas, alejadas de esquemas cerrados e impermeables. Como hemos de nombrar en líneas anteriores, se invita abiertamente a los y las docentes de educación física que desarrollan su labor en el nivel inicial, a pensar y reflexionar sobre los modelos de evaluación utilizados y generar propuestas emancipadoras, donde los niños y las niñas sean protagonistas de su proceso de aprendizaje y evaluación.

Bibliografía

ACOSTA, F. (2018). “Las experiencias corporales en la formación inicial”. En ACOSTA, F. F., KRIVZOV, F. y ROZENGARDT, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 272-287). Buenos Aires: Editores Asociados.

CAPARROZ, F y BRACHT, V. (2007). “O tempo e o lugar de uma didática da educação física”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.

COLECTIVO DE AUTORES (1992). *Metodología do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora.

DA SILVA, S. (2018). “Educación Física, cuerpo y cultura”. En ACOSTA, F., KRIVZOV, F. y ROZENGARDT, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 44-61). Buenos Aires: Editores Asociados.

DA SILVA, M. y BRACHT, V. (2012). “Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar”. En *Kinesis*, 30(1), 80-94.

DUPUY, M. (2019). “Prácticas pedagógicas críticas en Educación Física: un examen de la actuación”. En *13º Congreso Argentino y 8º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

GÓMEZ SMYTH, L (Coord.), DUPUY, M., IANONNE, A. y MORÉN, E. (2017). “Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física”. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

GÓMEZ SMYTH, L. (2015a). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar.* Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Flores.

GÓMEZ SMYTH, L. (2015b). “Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil”. Tesis inédita de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.

GÓMEZ SMYTH, L. (2017). “Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia”. En *Dones. Primera Infancia*, 1-7.

GÓMEZ, J. e INCARBONE, O. (1994). *Juego y Movimiento en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Novelibro.

GÓMEZ, R. (2015). “Saber disciplinar y saber didáctico en la Educación Física: entre epimeleia y transmisión en la cultura corporal de movimiento”. En ACOSTA, F. (Comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*, p. 101-122. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GÓMEZ, R. (2017). Prólogo. En BRENER, A. y ARIAS P. *Sentir y pensar la educación física. Profesoras y profesores como arte-sano de lo corporal*, p. 13-20. Buenos Aires: Paidós.

GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, M. y RADA DE REY, B. (1997). *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. Buenos Aires: A-Z.

GONZÁLEZ, F. (2016). “Desafíos para la educación física brasileña: una propuesta de currículum”. En *Retos*, 29, 166-170.

GONZÁLEZ, F. (2019). “Educación Física y currículo. Desafíos de una disciplina escolar”. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 64, 37-46.

GONZÁLEZ, L. y GÓMEZ J. (1978). *La Educación Física en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Stadium.

GRAMSCI, A. (2003). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LÓPEZ PÁSTOR, V. (2009). “Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida”. En *La Pampa en Movimiento*, 8, 13-18.

MANSI, D. (2018). “Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial”. Tesis inédita de maestría. Buenos Aires: UFLO Universidad.

MANSI, D. (2019). *Recorridos históricos de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Zeta Ediciones.

MECyT. (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

MECyT. (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MECyT. (2011a). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación y Tecnología.

MECyT. (2011b). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Pimaria y 1º año Educación Secundaria. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

MINKÉVICH, O. (2015). *Glosario de Educación Física. Términos frecuentemente utilizados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVÍA, V. (2018). “Formación docente y actividades lúdicas. Discusiones sobre la SAL y otros detalles en juego. Iº Discusión ¿Espacios de Laboratorio?”. Manuscrito no publicado. Neuquén, Argentina.

RODRÍGUEZ, N. (2009). “Los contenidos de la educación física”. En CRISORIO, R. y GILES, M. *Estudios Críticos en Educación Física* (p. 197-211). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

ROZENGARTD, R. (2018). “Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea”. En ACOSTA, F., KRIVZOV, F. y ROZENGARDT, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 245-256). Buenos Aires: Editores Asociados.

SARNI MUÑIZ, M. (2018). “Evaluación en Educación Física: entre teorías y prácticas”. En ACOSTA, F., KRIVZOV, F. y ROZENGARDT, R. *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (p. 118-139). Buenos Aires: Editores Asociados.