

07262

DC 11



Actualización Curricular

7º grado

Documento de trabajo

Educación Física

2001

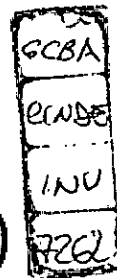
Actualización Curricular



DC 11

7º grado

Documento de trabajo



Educación Física

2001

ISBN 987-9327-69-1

• Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Currícula. 2001

Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Currícula

Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires

Teléfono/fax 4375 6093

e mail curricu@capital.cf.rffdc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Educación Física

Ideas y propuestas para la enseñanza
de la Educación Física en 7° grado.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno.

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaría de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de
Educación de Gestión Privada

PROF. MARCELO PRIVATO

Directora General
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General
de Educación

PROF. FANNY ALICIA G. DE KNOPOFF

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

ACTUALIZACIÓN CURRICULAR. 7º GRADO
DOCUMENTO DE TRABAJO

Coordinación: Estela Cols • Silvina Feeney

EDUCACIÓN FÍSICA
Ideas y propuestas para la enseñanza de la Educación Física en 7º grado
Redacción: Adriana Elena, Eduardo Prieto, Liliana Díaz, Silvia Ferrari.

ÍNDICE

Introducción general	9
Presentación	13
Parte A	13
1. Las características de 7º grado y la enseñanza de la Educación Física	13
2. Las propuestas de enseñanza	15
Criterios de selección de los contenidos	15
3. Cómo enseñar: las propuestas de enseñanza	16
4. El propósito de la Educación Física escolar	19
Parte B	20
Secuencia de contenidos por eje	20
Los ejes en la organización de los contenidos	20
1. Eje: Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento	21
2. Eje: Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio físico	24
3. Eje: Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio social	26
Anexo I. La comunicación y el respeto en las clases de Educación Física	30
Anexo II. Criterios para la selección de juegos y minideportes	32
Anexo III. La enseñanza de las habilidades motoras en 7º grado	33
Anexo IV. Las capacidades motoras en la enseñanza de la Educación Física	34
Anexo V. La evaluación en la enseñanza	37
Bibliografía	40

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

Coordinación editorial: Virginia Piera.

Diseño gráfico y supervisión de edición: María Emma Barbería, María Victoria Bardini,
María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Durante los años anteriores, la Ciudad ha llevado a cabo un trabajo de elaboración de propuestas curriculares para los seis primeros años de la escuela primaria. El trabajo de renovación curricular iniciado no había alcanzado aún el séptimo grado, debido a que se decidió esperar las definiciones normativas acerca de la estructura del Sistema Educativo que debería proponer la Ley de Educación para la Ciudad. La definición de los aspectos curriculares por considerar en el séptimo grado en muchos casos ha tenido que ser resuelta por cada institución, y en la mayoría, por cada maestro aisladamente. Así lo evidencian los distintos relevamientos y trabajos realizados en las escuelas por la Dirección de Currícula y la Dirección de Investigación.

Son variados los recursos que utilizan los docentes para planificar su tarea en séptimo grado. En algunos casos, los maestros apelan al *Diseño Curricular* del año 1986, en otros se guían por las propuestas de las diferentes editoriales. En algunos casos, han distribuido entre los cuatro grados finales (incluyendo el séptimo) los contenidos que el *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica* (Educación Primaria y Media, según denominación vigente) del año 1999 establece para el segundo ciclo. En la mayoría de los casos, la propuesta de enseñanza para séptimo es el resultado de una combinación variable de estos componentes. De este modo, qué es lo que "corresponde" que los alumnos de séptimo aprendan, cuál es la responsabilidad del maestro en cuanto a lo que tiene que enseñar, son cuestiones que se responden de maneras muy variadas. Sin duda, esta falta de direccionalidad en cuanto a qué contenidos y qué ejes priorizar en séptimo dificulta la selección de contenidos, la planificación didáctica, la elección de textos de estudio. Por lo anterior, y dado el presente contexto, se propone encarar la tarea pendiente con la elaboración y la difusión de estos documentos de trabajo.

Sabemos que ser maestro de séptimo grado constituye para el docente una experiencia que en parte tiene rasgos comunes con la enseñanza en otros grados, pero en gran medida también presenta características, desafíos y dificultades propias de un año marcado para los alumnos por la transición que supone el cierre de una etapa y el inicio de otra. Sabemos también de las dificultades de articulación entre estas dos instancias y de los altos niveles de fracaso que se producen en los dos primeros años de la actual escuela media, lo que hace necesario atender de distintas formas a este segmento crítico de la escolaridad. En este sentido fueron concebidos los documentos elaborados en años anteriores por la Dirección General de Planeamiento para apoyo a los alumnos de séptimo grado y primer año en su preparación como estudiantes.¹ En el mismo sentido se producen estos documentos de actualización curricular para séptimo grado.

Desde el punto de vista curricular, el momento actual hace necesario prestar especial atención al séptimo grado y desarrollar algunas líneas de actualización para el año 2001 que den continuidad al trabajo iniciado desde la Dirección de Currícula para la EGB, en el marco de los actuales niveles del Sistema Educativo de la Ciudad. La propuesta que se plantea debe ser entendida entonces como una respuesta a la situación de transición en cuyo marco se genera, con el propósito de desarrollar a futuro una propuesta completa de diseño curricular una vez que sea definido desde la normativa el carácter de este año en la estructura general del Sistema.

Durante el año 2000, los equipos de la Dirección de Currícula avanzaron en la producción de propuestas para séptimo grado, teniendo como propósito dar continuidad a la prescripción curricular formulada para EGB 1 y 2. La producción resultante de cada una de los equipos ha originado una serie de Documentos de

¹ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento:

- *Apoyo a los alumnos de séptimo grado en su ingreso al nivel medio*. Documento nº 1: "Presentación de la línea de trabajo. Propuestas de actividades" (1999); Documento nº 2: "Estrategias relativas a la formación de los alumnos como estudiantes. La organización para estudiar" (1999); Documento nº 3: "Estrategias relativas a la formación de los alumnos como estudiantes: comunicar lo aprendido" (1999).

- *Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio*. Documento nº 1: "La formación de los alumnos como estudiantes. Propuestas de trabajo" (2000); Documento nº 2: "La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática" (2000); Documento nº 3: "La formación de los alumnos como estudiantes. Las Prácticas del Lenguaje en la vida académica" (2000).

Actualización Curricular para Séptimo Grado en todas las áreas curriculares que ya están presentes en los *Pre Diseños Curriculares* (1999).

Las propuestas que aquí se presentan intentan responder a las cuestiones planteadas, atender a algunos temas vacantes y algunas dificultades propias de la enseñanza en este grado, aportando recomendaciones y propuestas posibles de ser trabajadas e incorporadas progresivamente por el equipo docente a cargo de este año final de la escuela primaria.

Los documentos elaborados no tienen un formato homogéneo: algunas áreas han priorizado la selección de temas de trabajo para séptimo grado y otras han hecho una selección de contenidos más exhaustiva. No obstante, todas las producciones intentan acercar una propuesta de trabajo a los docentes de séptimo grado para la transición que supone el año 2001, que por sus características pueda ser retomada por ellos en el contexto concreto de la enseñanza.

Entre las áreas que han priorizado la selección de algunos temas para el trabajo en séptimo grado se encuentran Prácticas del Lenguaje y Matemática. El área de Prácticas del Lenguaje focaliza la mirada en la enseñanza de la gramática haciendo un aporte al problema de cómo seleccionar contenidos gramaticales que sean operativos para resolver problemas vinculados a la lectura y la escritura, y qué hacer para no disociar el aprendizaje de la gramática de las prácticas del lenguaje.

Desde el área de Matemática la entrada en prácticas esencialmente diferentes plantea un juego delicado de rupturas y articulaciones con el *Pre Diseño Curricular* para el primero y segundo ciclo de la EGB. Se trata de responder a la pregunta: ¿cómo pensar un trabajo en séptimo grado que colabore en la construcción de herramientas que permitan al alumno enfrentar en mejores condiciones las inevitables rupturas que se avecinan en el siguiente nivel de la escolaridad? En este sentido, se propone un trabajo diferente sobre contenidos ya conocidos como son los números naturales y hay avances en actividades en torno a la búsqueda de regularidades y la escritura de fórmulas.

Ciencias Naturales desarrolla una propuesta de contenidos para el año que procura dar continuidad a las líneas trabajadas en EGB 1 y EGB 2. Los maestros encontrarán también ejemplos y orientaciones para la enseñanza de los contenidos en el aula.

Ciencias Sociales focaliza su atención en temas y problemáticas propios de la enseñanza en el área: el pensamiento de los alumnos acerca de lo social y las principales estrategias orientadas a la enseñanza centrada en conceptos. Por otra parte, desarrolla de modo particular la cuestión de las herramientas del pensamiento propias de las Ciencias Sociales como contenidos de enseñanza por trabajar con especial atención.

Otras áreas han tomado como eje un tema alrededor del cual hacen sus propuestas para el trabajo durante el año. En el caso de Artes, el tema seleccionado es el trabajo en el taller; Educación Física analiza algunos inconvenientes de la enseñanza de la disciplina en séptimo grado y propone una serie de criterios para la selección de contenidos y la organización del trabajo en clase; y Educación Tecnológica presenta una propuesta para la selección de contenidos a partir de tres ideas básicas: los procesos de estructuración técnica del tiempo, el control de procesos tecnológicos y el sistema de las tecnologías; aporta también sugerencias didácticas para el desarrollo de cada tema.

Una mención aparte merecen Informática y Formación Ética y Ciudadana, cuyas propuestas van más allá del maestro de séptimo grado o de los profesores. Informática hace un aporte al maestro de sexto y séptimo grado a propósito del tra-

bajo con planillas de cálculo y cómo esta herramienta puede ser utilizada para organizar y comunicar información en el trabajo de las distintas áreas. El área de Formación Ética y Ciudadana hace una propuesta que incluye a los maestros de séptimo grado en los proyectos transversales planteados en el *Pre Diseño Curricular* para el segundo ciclo. Cabe aclarar que en el caso de Formación Ética y Ciudadana, la propuesta será editada en una serie distinta de documentos de la Dirección de Currícula, que se distribuirá en las escuelas durante el año 2001, serie de documentos que incluye la transcripción de experiencias de Desarrollo Curricular que se han llevado a cabo a partir de las propuestas de los *Pre Diseños Curriculares* (1999).

Esperamos que la lectura de los documentos sea un aporte al trabajo de los maestros y coordinadores de séptimo grado de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, que contribuya a especificar la enseñanza en este grado y que sume a los esfuerzos que el Sistema Educativo realiza para mejorar los aprendizajes en el nivel primario y asegurar que el pasaje de los alumnos a la escuela secundaria se realice en las mejores condiciones que la escuela primaria puede garantizar.

PRESENTACIÓN

Este documento de trabajo reúne algunas reflexiones con el propósito de ayudar a revisar, repensar, nuestra práctica con este grado, y aportar a una necesaria discusión.

Se tratarán sólo algunas de las cuestiones posibles, para lo cual se consideró oportuno organizar dos partes bien diferenciadas y anexos:

- La **PARTE A** presenta las ideas sobre el qué y el cómo enseñar Educación Física en 7° grado.
- La **PARTE B** presenta los contenidos a enseñar, organizados por ejes.
- Los **ANEXOS** aportan elementos de análisis acerca de:

ANEXO I. La comunicación y el respeto en las clases de Educación Física.

ANEXO II. Criterios para la selección de juegos y minideportes.

ANEXO III. La enseñanza de las habilidades motoras en 7° grado.

ANEXO IV. Las capacidades motoras en la enseñanza de la Educación Física.

ANEXO V. La evaluación en la enseñanza.

PARTE A

1. Las características de 7° grado y la enseñanza de la Educación Física

El desarrollo adolescente se manifiesta con cambios que requieren que estos chicos realicen una "nueva conquista" de su cuerpo, una reorganización de su orientación espacial, del registro de sus sensaciones y de sus posibilidades de acción. Estos cambios pueden producir inseguridad y, a la vez, esta situación puede influenciar sus relaciones sociales.

A esto se agrega el impacto de los medios masivos en la cultura de esta época, que estimulan el consumo de modelos de éxito y de fracaso, muy ligados al aspecto físico, a la ropa, a las relaciones con el otro sexo... y que tienen a los púberes y adolescentes como especiales destinatarios.

Detrás de las muchas formas de reaccionar ante este bombardeo, estos "grandes para unas cosas y chicos para otras" son personas que necesitan aprender cómo moverse en esta época, en esta edad, con referentes que los ayuden y grupos en los que sentirse incluidos.

Es una edad en que la trama grupal puede potenciar o aplastar las posibilidades individuales en una época en la que aumenta la tendencia al individualismo y al aislamiento, y crecen ciertas manifestaciones de violencia en la sociedad y en la vida cotidiana de la escuela.

Esta época también se caracteriza por el sedentarismo, el crecimiento de los índices de obesidad infantil y las enfermedades asociadas con ella: bulimia y anorexia.

En nuestras clases recibimos a estos chicos, y podemos hacer algo para "conquistarlos" o ponerlos en "la vereda de enfrente" de la Educación Física, del juego y el deporte, del reconocimiento de la posibilidad de disfrutar de su cuerpo y el movimiento.

Por otro lado, el lugar de séptimo grado en la escuela, el de ser los más grandes y diferenciarse por ello, necesita ser considerado especialmente.

En muchos casos, esa diferenciación recorre caminos diversos, en los que la acción docente es definitoria: puede ser "un grupo con un objetivo en común" (por ejemplo, hacer campamento, o viaje de egresados), puede ser "un grupo que tiene un rol diferenciado en la institución" ante todos los chicos de otros grados (organizar la radio de la escuela, enseñar a trabajar en la huerta), "un grupo que tiene un objetivo de ayuda hacia afuera" (apadrinar escuelas), y puede ser también "un grupo que intenta diferenciarse ante los demás por la trasgresión" (a las normas, reglas, tradiciones escolares, expectativas).

La historia de la constitución de ese grupo, las representaciones que ellos tienen sobre la escuela y la escuela sobre ellos (lo que los docentes "esperamos de ellos" ..., "son divinos" ..., "con ellos no se puede trabajar..." , "molestan todo el tiempo...") seguramente han influido e influyen en la determinación de este camino.

ES INDUDABLE QUE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA, LOS PROYECTOS EN LOS QUE PARTICIPAN Y SE LES OFRECE PARTICIPAR, LA CONFIANZA QUE LOS DOCENTES MANIFIESTAN EN SUS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE TIENEN UN PESO IMPORTANTE EN LA DETERMINACIÓN DE ESE CAMINO.

Para pensar estas propuestas de enseñanza, cabe destacar una característica que se presenta con este grado, que lo convierte, en esta época particularmente, en un gran desafío para la escuela y para la enseñanza:

- Desde un punto de vista, como en todos los grados anteriores, los aprendizajes realizados hasta el momento están presentes, y será importante relevarlos para continuar los procesos de aprendizaje y no permitir que se detengan.
- Pero, desde otro punto de vista, estos procesos de aprendizaje no pueden ser considerados únicamente como una continuidad de los de grados anteriores: las características de la edad y los cambios corporales mencionados requieren una reorganización muy especial de los saberes adquiridos hasta el momento.

Hay, además, otro dato más para perfilar esta característica particular: en 7º grado se reciben chicos que, seguramente, no son representantes del "perfil ideal del egresado de 2º ciclo".

Son chicos reales, alumnos de profesores reales y que, por lo tanto, tienen algunos saberes y no tienen otros. Cargan con nuestra propia dificultad de enseñar ciertos contenidos, o con su propia dificultad de aprenderlos, con el "esto lo dejo para el año que viene", y los recibimos con plena conciencia de que ya no tenemos otro "año que viene...".

Los docentes se debaten entre las "dos puntas": lo sabido, lo no-sabido, y el poco tiempo que queda para terminar la -por ahora- escolaridad obligatoria.

Este documento aspira a ubicarse allí, en esa difícil tarea de plantear estos problemas y tratar de resolverlos.

Por eso aspiramos a promover la discusión sobre qué y cómo enseñar.

Para que nuestra acción educadora llegue lo mejor posible a todos los alumnos y los habilite para vivir mejor en este momento de su vida, apostando (como es lógico que lo haga cualquier proyecto educativo) a su futuro.

Porque esta época necesita que la escuela proponga situaciones que aporten a la confianza: en las propias posibilidades de aprender, de aprender en conjunto y,

desde allí, de poder cambiar lo que se considere necesario en función del respeto mutuo y de la elaboración compartida del sentido que éstas tengan.

2. Las propuestas de enseñanza

Criterios de selección de los contenidos

En la Parte B de este documento se acerca una propuesta de contenidos de Educación Física para 7º grado. Junto con ella, irá la aclaración de que no pueden enseñarse todos en un año, que un documento es un proyecto sobre el que es indispensable tomar decisiones:

- Al hacer la evaluación diagnóstica de la institución, cada equipo de profesores organizará el proyecto curricular de Educación Física, integrado al proyecto institucional
- Al hacer la evaluación diagnóstica del grupo, cada profesor elaborará el proyecto de enseñanza para "ese" 7º grado.

Esta toma de decisiones implicará una selección, y la necesidad de definir y explicitar los criterios utilizados.

Porque aún en una época de "cultura zapping" podemos ofrecer a los chicos un modelo alternativo en el que el criterio de selección de contenidos no se basó en la novedad, el facilismo y la variación, sino en ciertos sentidos compartidos, en la posibilidad de profundización, de reconocer que aprenden, que con esfuerzo todos pueden "mejorar" y que cada uno puede encontrarse mejor consigo mismo y con los otros.

Al hablar de los criterios de selección de contenidos nos parece interesante formular algunas inquietudes respecto a la importancia que tiene en 7º grado la participación en los Torneos Deportivos Interescolares.

En primer lugar, consideramos que la preparación para los torneos no debiera ser el único criterio de esta selección, por más que los alumnos presionen con su entusiasmo.

Peró, avanzando un poco más, podemos preguntarnos:

¿Cuántos de los saberes relacionados con la participación en un torneo pueden pasar de ser "preocupaciones del profesor" para ser "oportunidades de enseñanza de contenidos" que le permitan a los alumnos desenvolverse con autonomía, con solvencia organizativa, con responsabilidad?

Los torneos pueden, y quizás deben, ser una especie de "organizador" de la enseñanza de muchos contenidos, pero no centrados en los aspectos técnicos de los minideportes sino en el fenómeno social, grupal, que la participación de todos produce.

Desde el mismo momento de prepararse para el torneo surge la idea de superarse. Y ésta otorga sentido a la enseñanza de la organización táctica, de los aspectos técnicos y organizativos que se pondrán en juego.

Simultáneamente cabe señalar que la enseñanza de la Educación Física en 7º grado no puede, solamente, organizarse alrededor de los torneos.

Hay otros datos de la realidad que es necesario tener en cuenta en el momento de las decisiones. Tanto las prioridades determinadas por nuestra formación docente, las demandas explícitas de la mayoría de chicos y padres, como las

...
La selección en función de la evaluación diagnóstica del grupo y del perfil institucional del "egresado" resultará un criterio fundamental.
...

...
*Aportar a una Educación Física
 aprendida y disfrutada por todos,
 apostando a que los chicos elijan
 alguna propuesta corporal más
 allá de la escuela, en el contexto de
 aprender a cuidar la salud,
 requiere ampliar esta mirada.*
 ...

expectativas que el Sistema Educativo deposita en la Educación Física, convergen en una línea: la enseñanza de los deportes o, para ser más precisos, de "algunos" deportes.

Por ejemplo, requiere incluir un conocimiento más amplio de los diversos deportes (aun los que no se profundicen en la escuela) y disciplinas corporales, individuales y de conjunto, occidentales y orientales, expresivas como danzas y murgas, habilidades circenses, tanto como los saberes respecto de su propio cuerpo y el cuidado de la salud.

OTRO CRITERIO FUNDAMENTAL ES, ENTONCES, EL DE OFRECER UNA PANORÁMICA LO MÁS VARIA-
 DA POSIBLE DE LA CULTURA CORPORAL DE ESTA ÉPOCA.

La idea de criterio nos remite a un "motorcito" que promueva reflexiones y búsquedas.

Está claro que la formación docente no habilita totalmente para enseñar cualquier contenido...

Cada docente, según hayan sido sus inquietudes e intereses, o recorridos profesionales, ha ido desarrollando un cierto perfil... Sabemos más algunas cosas que otras... Y es muy probable que no enseñemos algún contenido si no tenemos la suficiente seguridad.

Pero si, más allá de nuestras limitaciones profesionales, tenemos la convicción de la necesidad de enseñar algo, podremos empezar a buscar el cómo....

En las escuelas conviven chicos con experiencias y posibilidades muy diversas... Quizás haya alumnos que pueden compartir en pequeños grupos algunos saberes aprendidos en su vida cotidiana o en una actividad extraescolar. Quizás se pueda acercarlos a una disciplina a través de un espectáculo, o invitar a algún especialista para que, en un taller, pueda poner en contacto a los chicos con otras formas de "jugar con el cuerpo".

Y quizás también, en este juego de enseñar, de probar y de aprender "otras cosas", sea posible disfrutar y enriquecer la tarea cotidiana.

Pero hay algo más, además de la necesidad de enseñar estos contenidos.

Muchas veces el mundo escolar va "achicando" las expectativas de chicos y docentes.

¿Qué lugar tiene en la enseñanza lo inesperado..., el momento mágico de la sorpresa...? ¿El impacto que produce en los grupos una salida, el compartir una charla en el vestuario, el trabajo conjunto, una utilización distinta de un espacio escolar, un juego "de otro tipo", preparar una comida en la escuela y compartirla?

Estaría bueno que en estas reflexiones respecto a la selección de contenidos y la programación, dejemos un poco de lugar a la imaginación, para enriquecer más las propuestas, y de esa manera aportar para mejorar las expectativas sobre la escuela, para cambiar algo de lo que es necesario (y urgente) cambiar.

3. Cómo enseñar: las propuestas de enseñanza

Se han elaborado las propuestas de enseñanza a partir del contenido que hemos seleccionado.

Al pensar en los aprendizajes que queremos promover en los chicos, tenemos

clara conciencia de que se trata de un proceso que requiere de un tiempo y de una serie de acciones para lograr la apropiación de los saberes.

A través de las propuestas de enseñanza "organizamos" ese tiempo de aprendizaje en el que tenemos que lograr que se pongan en juego las complejas redes que involucran simultáneamente las dimensiones afectivas, expresivas, cognitivas, sociales, tanto como las capacidades motoras del niño.¹

Toda vez que el niño se mueve, juega, actúa, facilita el contacto consigo mismo y con su cuerpo, se despliegan diversos procesos que lo comprometen totalmente. Se ponen en juego, por ejemplo, su ubicación espacio-temporal, su fuerza, su memoria, su coordinación, su posibilidad de relacionarse con los otros, de expresarse y comprender, de animarse a enfrentar, de inventar...

LOS NIVELES DE DIFICULTAD Y LA RIQUEZA DE LOS PROBLEMAS PRESENTADOS PARA SU RESOLUCIÓN A LO LARGO DE ESTE PROCESO SERÁN LOS QUE ASEGUREN QUE EL NIÑO APRENDA CON EL COMPROMISO DE TODAS SUS CAPACIDADES Y SE INVOLUCRE INTENCIONALMENTE EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE.

Por esto resulta necesario lograr que los chicos puedan identificar los problemas que se presentan, como punto de partida para intentar su resolución tanto en sus propios desempeños, como en las organizaciones tácticas del propio equipo y del contrario, en cuestiones de organización, de convivencia, etcétera.

Esto es básico para la organización de la enseñanza porque no es lo mismo que el niño busque la solución de un problema que percibe como tal y desea resolver que realizar "una ejercitación" que propone el docente, sin que le encuentre relación con otras experiencias.

Es como dar respuestas sin que haya preguntas...

Para que los niños puedan identificar los problemas, anticipar, compartir sus resoluciones, reflexionar juntos, arribar a conclusiones; resulta indispensable que el docente propicie en su propuesta la alternancia entre la experimentación y la conceptualización.

La posibilidad de expresar ideas y sentimientos, de escuchar, el dominio del lenguaje específico y una actitud comunicativa permiten la comprensión de consignas del docente, el diálogo entre pares para resolver conflictos o la organización táctica en un juego, la definición compartida de los problemas que se presentan.

Cuando mencionamos la palabra "alternancia", no estamos sugiriendo que toda propuesta requiera en todo momento una reflexión para tener validez; lo que sí estamos afirmando para nuestra propia revisión como docentes es la urgente necesidad de reconocer que, para enseñar ciertos contenidos, para resolver ciertas posibilidades de acción compartidas, es necesario, como en cualquier otra disciplina que se enseña en la escuela, un momento de "parar, mirar lo realizado y analizarlo en conjunto".

Porque, como las demás, la Educación Física es una disciplina de enseñanza, y no sólo de "moverse y descargar".

¹ Consideramos oportuno profundizar en especial el tema del desarrollo de las capacidades motoras y su tratamiento escolar, dadas las diversas posturas que coexisten en esta época: véase Anexo IV, Las capacidades motoras en la enseñanza de la Educación Física, en este documento.

UNA CLASE ES UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA.

LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA REQUIERE UN CONTEXTO DE COMUNICACIÓN EN EL QUE SE JUEGUEN LOS MÁS DIVERSOS CÓDIGOS.

NO TODO ES MOVERSE, NO TODO ES "MOSTRAR" SI NO ENTENDIERON UNA CONSIGNA.

HAY EXPRESIÓN GESTUAL, CORPORAL Y VERBAL.

TODAS SON NECESARIAS PARA PROPICIAR LOS APRENDIZAJES Y PERMITEN INCREMENTAR SUS CAPACIDADES EXPRESIVAS EN UN MOMENTO EVOLUTIVO EN EL QUE LOS CHICOS SUELEN "ENCERRARSE" EN SÍ MISMOS O EN CÓDIGOS INTRAGRUPALES.

TAMBIÉN PERMITEN LA ENSEÑANZA DEL ESCUCHAR, ACORDAR, CUESTIONAR, ETC., QUE SON SABERES NO ESPECÍFICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, PERO TAMPOCO AJENOS A ELLA.

Los profesores de Educación Física tienen mucho que hacer, tanto para lograr otra representación de la importancia de la Educación Física en chicos, padres y colegas, como para lograr otra "calidad de aprendizajes".

Para finalizar estas reflexiones sobre las propuestas de enseñanza, parece indispensable mencionar la importancia de que éstas incluyan la posibilidad de reconocimiento de los aprendizajes.

Quizás enunciada así parece una afirmación obvia, pero se relaciona con lo que comentado en el primer apartado: "es una edad en la que la trama grupal puede potenciar o aplastar las posibilidades individuales".

Y es sabido cuánta influencia tiene para cada alumno el reconocimiento de eso que puede, de eso que aprende, de lo que progresa.

Es responsabilidad del profesor convertir la clase en un espacio de aprendizaje grupal: no es suficiente para los chicos, en especial en estas edades, el solo reconocimiento del docente. Tampoco son suficientes los "pequeños progresos" si no son valorados por los pares.

Hace falta un grupo que se encuentre en un "ámbito de aprendizaje", de confianza mutua: es indispensable enseñarles a reconocer las diferencias, a respetarlas, a valorar los aportes de todos.²

Y también se necesita el reconocimiento de sus compañeros y el propio, además del de su docente. Por lo que es, también, indispensable, enseñarles a evaluar y evaluarse.³

Es necesario aportar a la conformación de un grupo con objetivos comunes, que participe en variadas experiencias de aprendizaje.

Pero..., ¿qué hacemos con un grupo con el que es difícil armar un "clima de trabajo"?

No es fácil, pero las pistas pueden estar dadas:

- Por facilitar la posibilidad de disfrutar de su cuerpo en movimiento en las más variadas situaciones, no sólo relacionadas con deportes de competencia, para que cada chico encuentre la "que le sale bien", y le gusta más.
- Por promover la confianza en ellos, que se manifestará:

1. En la oportunidad que se les ofrezca de asumir una responsabilidad y de sentirse partícipes de un grupo que los incluye en un proyecto común o, mucho mejor, en varios proyectos... Que puedan enseñarles algo a los otros grados..., que organicen juegos para los más chicos (para el día del niño o cualquier otra ocasión),

² Véase Anexo I, La comunicación y el respeto en las clases de Educación Física, en este documento.

³ Véase Anexo V, La evaluación en la enseñanza, en este documento.

que presenten un "pequeño festival" con contenidos que han aprendido tanto en la clase de Educación Física como fuera de ella (danza, murga, esquemas sencillos gimnásticos, destrezas deportivas o circenses, un "dígalos con mímica" en sombras...), que organicen salidas al medio natural, que compartan encuentros con otras escuelas en los que no sólo se ponga en juego la competencia interinstitucional, que conozcan juntos instituciones deportivas, deportes y deportistas de la más variada gama de disciplinas (no sólo de las que es posible enseñar en la escuela), que puedan ampliar, además, su conocimiento de la "cultura corporal y lúdica" de esta Ciudad, poniéndose en contacto con disciplinas orientales, artísticas, que abordan lo corporal desde las más diversas perspectivas.

2. En la posibilidad de gestionar, de tomar decisiones con creciente autonomía, en las diversas instancias, para la concreción de estos proyectos, y aun del proyecto de aprendizaje. Porque si los profesores tienen que "sostener" en forma permanente cada una de las etapas previstas, es posible que les enseñen muchos contenidos pero no les enseñen a disponer de sus posibilidades de acción con confianza, con criterio, con cuidado, con placer.

Y esto lleva a explicitar una definición del sentido que adquiere hoy la inclusión de la Educación Física como disciplina escolar "que se ocupa de la educación del cuerpo y el movimiento", entendiendo que educar al cuerpo es educar a la persona en su totalidad.

4. El propósito de la Educación Física escolar

Esta propuesta para la Educación Física escolar se fundamenta en la idea de que "cuerpo y movimiento constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y de resolución de problemas".⁴

Por esto, el sentido de la presencia de la Educación Física en la escuela es importante.

Es quizás en honor a la urgencia por revisar ese sentido que, en el *Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica* se sostiene que es necesario enseñar para que, al finalizar su escolaridad, los chicos puedan:

■ ENCONTRARSE EN CONDICIONES DE COMPRENDER QUE LA REALIZACIÓN DE UNA ACTIVIDAD FÍSICA ELEGIDA Y PLACENTERA, EN EL MARCO DEL CUIDADO DE SU SALUD⁵ CONSTITUYE UN DERECHO DE TODOS.

■ HABER PARTICIPADO EN PROCESOS DE ENSEÑANZA QUE LOS HABILITEN PARA REALIZAR ESA ACTIVIDAD FÍSICA EN FORMA INDEPENDIENTE, PUDIENDO ELEGIRLA SIN PREJUICIOS DE NINGÚN TIPO, SABER DÓNDE REALIZARLA, TENER INICIATIVA, SABER GRADUAR ESFUERZOS Y PREVENIR RIESGOS.

■ PODER COMPARTIR ESA ACTIVIDAD FÍSICA CON OTROS VALORANDO LAS PROPIAS POSIBILIDADES Y RESPETANDO LAS DIFERENCIAS DE CUALQUIER TIPO QUE PUEDAN EXISTIR (LAS DE GÉNERO O DE DIVERSOS NIVELES DE "RENDIMIENTO", POR EJEMPLO).

⁴ Del capítulo "Educación Física" de los CBC, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1995.

⁵ Para la OMS (1946), la salud "es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades". Terris (1980) propone una modificación, y sostiene que la salud es "un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no únicamente la ausencia de afecciones o enfermedades". M. Terris, *La revolución epidemiológica y la medicina social*. México, Siglo XXI, 1980.

PARTE B

Secuencia de contenidos por eje

Los ejes en la organización de los contenidos

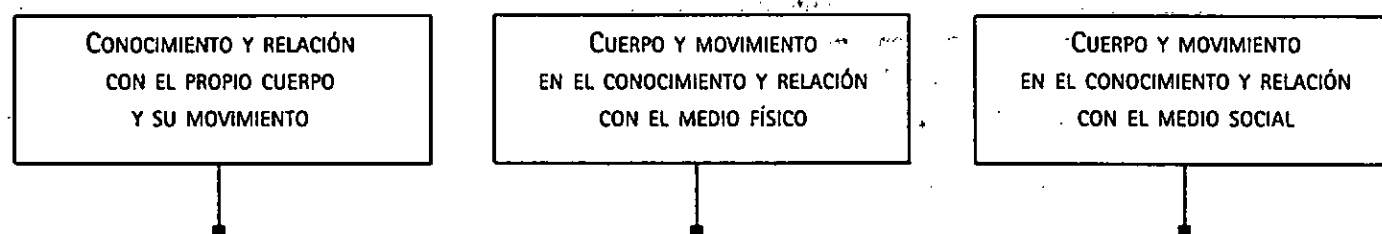
En la estructura y la organización de los contenidos de la enseñanza en la Educación Física para la Educación General Básica se considerará la organización presentada en los últimos documentos curriculares de la jurisdicción para el área, atendiendo a la conformación de ejes organizadores de contenidos:

Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento.
Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio físico.
Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio social.

En este conjunto de contenidos se considerarán las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales; no obstante, la organización curricular propuesta no atenderá esta clasificación para su presentación:

Los ejes mencionados organizarán la presentación de los contenidos de la Educación Física en este documento, según el siguiente criterio:

EJES EN LA DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS



El docente elegirá uno de estos ejes si su idea es, por ejemplo...

... enseñar a los chicos a relajarse, o que reconozcan la importancia de la actividad física en su relación con el concepto de salud, o que resuelvan problemas poniendo en juego habilidades cada vez más complejas, en el campo de los deportes o de otras disciplinas corporales y del movimiento...

... enseñarles a tener en cuenta el medio físico en el que se desarrolla la clase de Educación Física, atender a la orientación adecuada en el espacio disponible en los juegos y los deportes, atender a las características de los objetos para ajustar sus acciones, a integrar las variables espaciotemporales y objetales.

... enseñar juegos y deportes, a organizarse para jugar y elaborar resoluciones tácticas para los problemas que presenta un juego en particular, o atender a la construcción de reglas y normas, analizar críticamente actitudes y valores que regulen la vida grupal en la clase (en las tareas y en los juegos).

Secuenciación de contenidos por años

Los contenidos que se presentan a continuación requerirán del proceso de selección anteriormente mencionado, para especificarlos en la curricula institucional y en la planificación de cada grado. En esta última instancia será conveniente que la formulación de los contenidos no presente el mismo nivel de generalidad que en este documento, sino que se precise para poder orientar mejor el proceso de enseñanza.

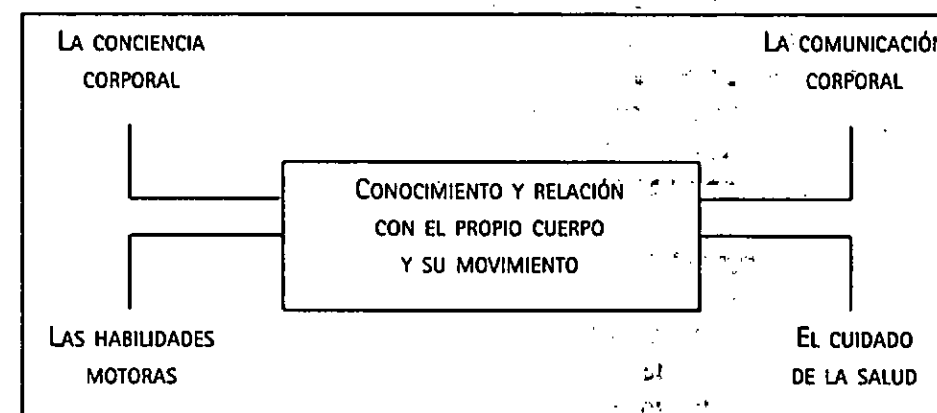
1. Eje: Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento

Durante mucho tiempo se consideró que el conocimiento sobre el propio cuerpo era una "consecuencia" del aprendizaje de las habilidades motoras, del moverse, del hacer corporalmente, más allá de la conciencia que se pusiera en esto.

Esta creencia es una verdad a medias.

El conocimiento del cuerpo se logra a partir de:

- accionar para resolver múltiples problemas de movimiento,
- comprender cómo es, cómo funciona y registrar las sensaciones propioceptivas,
- reconocer la posibilidad de comunicación corporal,
- valorar el cuidado del propio cuerpo.



EL CUIDADO DE LA SALUD

En este grado, enseñar a cuidar la salud implica enseñar a los niños a conocerse y registrar su propio cuerpo, y también aprender a conocer y analizar críticamente los mensajes culturales que de alguna forma pueden influenciar estas actitudes de cuidado.

En este apartado se mencionan los contenidos que aportan al conocimiento de las relaciones entre la actividad física, la salud y el cuidado del cuerpo.

- Los cuidados que requiere la realización de una actividad física; fundamentados en el conocimiento del cuerpo (el fundamento de la entrada en calor, la adecuación a las características y posibilidades personales, la edad, etc.). Anticipación de riesgos.
- El reconocimiento de la sensación de cansancio: el esfuerzo por superarlo o la necesidad de descanso. Registro de diferencias.
- Registro y control de la postura adecuada en diversas situaciones.
- La relación entre la higiene y el cuidado de la salud: respeto por las normas elaboradas.

LA CONCIENCIA CORPORAL

Se organizan en este apartado los contenidos que permiten profundizar el conocimiento del propio cuerpo, que ayudarán a que los chicos de 7º grado puedan reconocerse en los cambios de esta edad, ajustando la noción de sí construida en años anteriores. La posibilidad de "interiorización", de registro de diversas variables simultáneas, permitirá integrar muchos saberes ya aprendidos para percibir y diferenciar la totalidad.

- La noción y registro de "unidad corporal", de "equilibrio de fuerzas": la dinámica del funcionamiento de esqueleto, músculos y articulaciones.
- Registro de postura en quietud y movimiento.
- Diferenciación de las posiciones y los desplazamientos de los distintos segmentos y articulaciones durante la realización de habilidades motoras.
- Registro de las funciones de los diferentes grupos musculares en distintos tipos de movimientos.
- Registro global y segmentario de variaciones del tono muscular, en situaciones de quietud.
- Técnicas de relajación (que posibiliten un control sobre diferentes grupos musculares y la recuperación luego de diversas tareas).
- Autorregulación del esfuerzo por registro de ritmo cardíaco y respiratorio.
- Respiración torácica y abdominal.
- Determinación del propio ritmo respiratorio en el esfuerzo prolongado.
- Reconocimiento de los ejes y planos corporales en diferentes posturas y en la realización de movimientos simples.
- Registro de la estructura rítmica de diversas habilidades motoras combinadas y específicas.
- Acomodación de la propia acción a las acciones de otros de acuerdo con variaciones de posiciones y velocidades globales y segmentarias.
- Registro y diferenciación de la duración de los movimientos globales y segmentarios combinados, tanto propios como de otros.
- Registro y diferenciación de la simultaneidad y alternancia a nivel segmentario, en forma simétrica y asimétrica, en los movimientos propios y en su relación con los de los otros.
- Registro y verbalización de sensaciones exteroceptivas y propioceptivas en diferentes situaciones de quietud y movimiento.

LAS HABILIDADES MOTORAS

En este apartado se presentan los contenidos que hacen referencia a la adquisición y la construcción de las habilidades motoras específicas propias de esta edad. Los alumnos de 7º grado se encuentran iniciándose en el dominio de estas técnicas que les permitirán resolver variadas situaciones. Será conveniente sostener un proceso de aprendizaje abierto y variado (no centrándose en solo uno o dos deportes) ofreciendo múltiples posibilidades de exploración y utilización de las mismas.

- Iniciación a las habilidades motoras específicas de por lo menos dos juegos deportivos adaptados (minideporte).
(Los planeamientos docentes especificarán como contenidos las habilidades de que se trate: "Iniciación al golpe de manos altas en situación de armado en el juego 3 vs 3".)
- Combinaciones de dos o más destrezas (ruidos con giros, saltos, desplazamientos y posiciones de equilibrio) en enlaces fluidos.
- Creación individual y grupal de combinaciones y secuencias de habilidades integrando movimientos disociados.
- Uso de los pases adecuados en situaciones de oposición y en función de objetivos táctico estratégicos.
- Recepción con control y dominio de objetos en situaciones de oposición.
- Manejo de dos o más objetos en forma simultánea y alternada, evidenciando pleno control.
- Impulso o golpe con un elemento a una pelota en movimiento con control de la dirección en situaciones de oposición.
- Utilización adecuada del *drible* y la conducción para resolver diferentes situaciones de oposición manteniendo el control del elemento.
- Empleo de las técnicas de movimiento adecuadas para:
 - el transporte, la tracción y el empuje de objetos de distintos pesos y formas;
 - trepa, suspensión y balanceo sobre aparatos, sobre elementos naturales o construcciones rústicas.
- Habilidades motoras propias del medio natural en atención a las demandas y necesidades de las actividades al aire libre y en los campamentos.
- Identificación de problemas de movimiento que requieran diferentes resoluciones individuales y grupales.
- Análisis de las formas de ejecución técnica de las habilidades motoras en función de una acción más fluida y económica.
- Selección anticipada de las habilidades motoras oportunas en el contexto de una organización táctica estratégica.
- Evaluación de situaciones de juego y detección de la necesidad de práctica de las habilidades motoras específicas.

LA COMUNICACIÓN CORPORAL

En este apartado se considera una selección de contenidos que pueda propiciar el reconocimiento de los aspectos expresivos del cuerpo y el movimiento en el contexto de la clase de Educación Física.

- La posibilidad de moverse al ritmo de distintas músicas (desde folclore o tango, pasando por murga, diferentes ritmos latinoamericanos, etc.), centrando dicha acción en la expresividad y no en la "coordinación de un cierto paso" o en una forma técnica que pierde sentido para los niños.

- La comunicación y contracomunicación motriz, la comunicación que se encuentra en los juegos de oposición y colaboración, y se realiza a través de las acciones motoras propias de dichos juegos

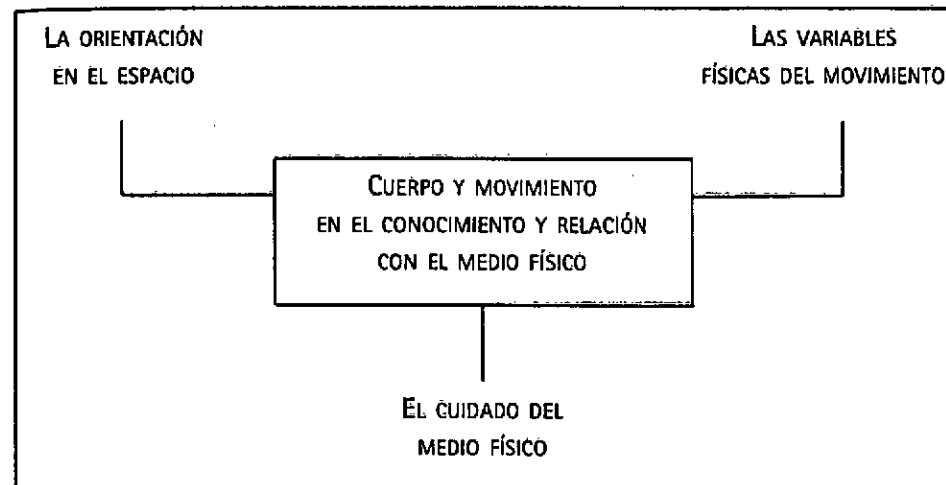
- La posibilidad de contactos de diversas características (el reconocimiento del cuerpo propio y el del otro; los juegos que requieran contacto; el realizar masajes; las luchas; las cinchadas; el presionar o resistir la presión en el juego).

- Exploración de capacidades y recursos expresivos del gesto y la postura (por ejemplo, mímica).
- Juegos de comunicación, de roles.
- Lectura de mensajes corporales:
 - interpretación de movimientos, gestos, posturas, actitudes en juegos y/o diversas situaciones;
 - coherencia y discordancia entre mensaje verbal y corporal.
- Producción de mensajes individuales y grupales con un sentido expresivo (en la corporización de imágenes, sensaciones, emociones, situaciones y ritmos).
- Danzas.

2. Eje: Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio físico

En relación con este eje y los saberes que deben ser contemplados en el marco de la enseñanza de la Educación Física escolar, sería necesario considerar tres cuestiones:

- orientarse en un espacio y al mismo tiempo orientar sus acciones;
- acomodar constantemente sus acciones a la información variable del medio;
- reconocer la importancia de este medio y en consecuencia proceder a su cuidado como requisito fundamental para el equilibrio de este consigo mismo.



LA ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO

En este apartado se hace referencia al reconocimiento de las variables "estables" del espacio (un campo de juego, el espacio escolar, el de un campamento, el recorrido por la ciudad para una salida, etc.).

Se tratará de ayudar a los alumnos a observar, buscar puntos de referencia, reconocer y representar adecuadamente dimensiones, direcciones y sentidos, utilizando las nociones aprendidas.

En forma simultánea se intentará habilitarlo para su ubicación en espacios no "perceptibles" directamente, aportando a su posibilidad de representación mental.

- Reconocimiento de la lateralidad con respecto a otros y los objetos en diferentes situaciones dinámicas.
- Anticipación en la orientación de las posiciones y los recorridos en los espacios de juego con un sentido táctico y estratégico.
- Los espacios convenientes y no convenientes, de "conflicto", de los distintos campos de juego y en los minideportes.
- Rotaciones en los juegos y en los minideportes, la ubicación y sentido.
- Relación entre el espacio de juego y la superioridad e inferioridad numérica.
- Relevos y circulaciones en las posiciones y funciones en los juegos deportivos adaptados o minideportes.
- Juegos con espacios y organizaciones espaciales "no convencionales" o poco habituales con respecto a las usadas cotidianamente. Adaptación de las estrategias, tácticas y del tipo de acciones que se realizan en los mismos.
- Ubicación de posiciones y determinación de desplazamientos en el espacio en grandes extensiones de terreno habituales y no habituales.
- Representación gráfica del espacio: plano del patio, de las instalaciones básicas del campamento, de un campo de juego, del barrio o de la ciudad (confección y/o interpretación de los mismos).

LAS VARIABLES FÍSICAS DEL MOVIMIENTO

En este apartado se hace referencia a los contenidos que deben enseñarse con relación a las variables espaciales, temporales y objetales del movimiento propio, de los otros y de los objetos

- Observación y análisis de las diversas trayectorias que puede imprimir a cada objeto. Análisis de las mismas en función de las conveniencias tácticas.
- Anticipación de trayectorias de objetos y determinación del lugar más adecuado para la recepción, intercepción o impacto con otro objeto para ajustar del propio desplazamiento.
- Observación simultánea de la trayectoria de los objetos y de los desplazamientos de los otros (compañeros y adversarios) en diferentes situaciones de juego para la acomodación de las propias acciones.
- Observación y análisis sobre la velocidad, la duración y las formas de las trayectorias de los objetos, y elaboración de hipótesis sobre los ajustes necesarios en función de objetivos.
- Manipulación de dos objetos móviles en forma simultánea y alternada en combinación con el propio movimiento, en forma individual o con otros.

EL CUIDADO DEL MEDIO FÍSICO

- La prevención de situaciones de riesgo: observación en función de conceptos aprendidos respecto al cuidado de la salud, y elaboración de normas para los diferentes ámbitos de las clases.
- El cuidado de la escuela y de sus objetos.
- El medio natural: relación de contenidos aprendidos en otras disciplinas para fundamentar la formulación conjunta de normas para su cuidado y preservación.

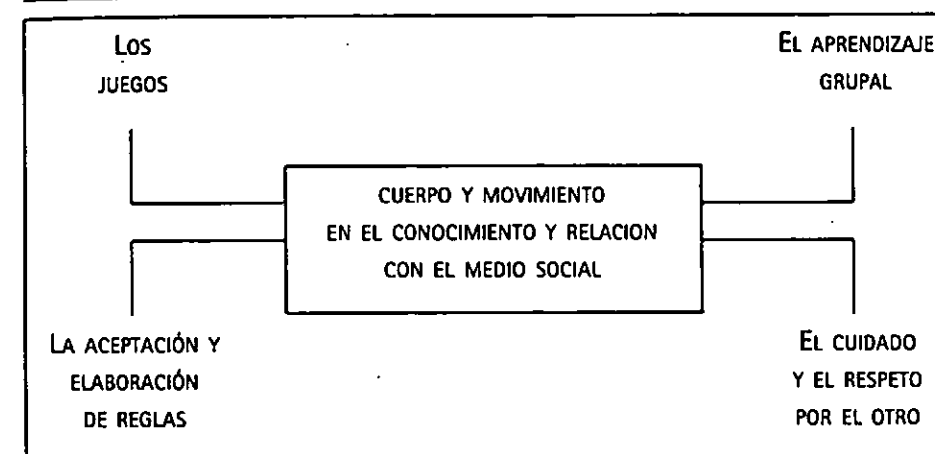
3. Eje: Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio social

A través de la acción motriz y la palabra que la acompaña, el niño busca recabar información sobre el medio social en el que vive, intenta conocer a otros, comunicarse con ellos, aceptar y proponer normas y adaptarse a las características de este medio.

Todo esto lleva a la necesidad de agrupar contenidos alrededor de un eje que considere este conocimiento y los aprendizajes que es necesario promover.

Es necesario considerar:

- los distintos tipos de juego que los niños realizan, y cómo estos se complejizan a medida que se suceden nuevos aprendizajes;
- la construcción de nuevas relaciones con los otros a partir de la aceptación, la creación y la recreación de normas y reglas;
- el cuidado y el respeto por los otros como base del concepto social de salud.



LOS JUEGOS

Los contenidos presentados en este apartado se refieren tanto al conocimiento de juegos y deportes como al "saber jugar".

- Juegos en grupos (1 vs 1, 2 vs 2, etc.; 1 con 1, 2 con 2, etc.) y equipos cuyos problemas requieran la combinación de diferentes habilidades motoras.
- Juegos en grupos y equipos de iniciación a los diferentes juegos deportivos.
- Juegos deportivos adaptados o minideportes (aproximando a la enseñanza de, por lo menos, dos deportes diferentes).
- Juegos cooperativos que impliquen tratados, acuerdos y diferentes tipos de resoluciones estratégicas de los problemas presentados.
- Juegos tradicionales propios de la edad, originarios de la comunidad o de las diversas comunidades de pertenencia que coexisten en la comunidad escolar.
- Juegos grupales en el ámbito natural que requieran la utilización de los conocimientos sobre las características y particularidades del medio.
- Anticipación y evaluación de la organización táctica de los juegos y minideportes.
- Valoración de la competencia, del ganar y el perder: respeto por el compañero y el adversario.
- La comunicación motriz en los juegos deportivos adaptados: posibilidad de interpretar las acciones y los mensajes de los compañeros y los adversarios.
- Reconocimiento y aceptación de las diferencias de posibilidades y limitaciones entre los diferentes integrantes de un grupo y/o equipo.
- Aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por sí mismo y por los otros.
- Análisis de diversos espectáculos deportivos (vistos en vivo o en video).
- Los clubes y las instituciones barriales: la oferta de actividades corporales y lúdicas que ofrecen los alrededores de la escuela.

ACEPTACIÓN Y ELABORACIÓN DE LAS REGLAS

En esta edad se encontrarán nuevas posibilidades en la enseñanza porque se podrá profundizar en la comprensión del sentido de las reglas como reguladoras del juego, del deporte y de la convivencia.

- Sentido e importancia de las reglas y las normas para el desarrollo de los juegos.
- Noción de justicia y de equidad en la aplicación de reglas y normas en los diferentes juegos.
- Respeto por las reglas inventadas, y explicadas o acordadas entre el docente y el grupo de juegos o minideportes.
- Diferenciación entre las reglas acordadas en los juegos y las reglas institucionalizadas en el deporte: criterios para su modificación.
- Reconocimiento de las posibilidades que brindan y de las limitaciones que establecen las reglas de los juegos deportivos adaptados.
- Las normas como reguladoras de la convivencia (tanto en la clase como en periodos prolongados como las salidas y los campamentos).
- La evaluación en función de reglas acordadas.

EL APRENDIZAJE GRUPAL

En este apartado se presentan contenidos que resultan indispensables de enseñar a fin de crear las condiciones para que todos puedan aprender.

- Resolución de conflictos en el grupo, a partir de enunciarlos como problemas, con independencia del docente, con mediación de él o de un compañero.
- La interacción como objeto de conocimiento.
- Organización del grupo para planificar, realizar y evaluar una salida y/o campamento.
- El ámbito escolar: un espacio para enseñar y aprender respetando el disenso y el consenso.
- Reconocimiento, asunción y cambios de roles en la clase, en los juegos y en la preparación de salidas y/o campamentos.
- Los diversos roles: reconocimiento de la importancia de cada uno para el objetivo grupal.
- Análisis crítico individual y compartido sobre los mensajes de los medios de comunicación con respecto a los modelos de conducta.
- Análisis crítico individual y compartido sobre los mensajes de los medios con respecto a los modelos ideales de cuerpo femenino y masculino.
- Análisis crítico individual y compartido sobre los mensajes de los medios en la valoración del ganar y perder.
- Análisis crítico individual y compartido sobre los mensajes de los medios con respecto al comportamiento deportivo de los diferentes actores y participantes.
- La autonomía y el sentido de cooperación en los juegos, los deportes, las tareas, las salidas y los campamentos.
- Valorización de la verbalización de las emociones, las necesidades y las expectativas en las diferentes situaciones a las que se enfrenten en la clase y en los juegos.
- Actitud de tolerancia ante las diferencias y los errores propios y de los otros.
- La evaluación individual y grupal en el seno del grupo (de los procesos de enseñanza y de aprendizaje).
- La organización de juegos o talleres para enseñar algo de lo que saben a los grados precedentes.

CUIDADO Y RESPETO POR EL OTRO

- Anticipación de situaciones de riesgo para el cuidado de los otros en la programación y la realización de tareas, juegos y deportes en general.
- Participación activa en la organización grupal para el cuidado propio, de los compañeros, de cada uno de los elementos y del lugar de la clase en los diferentes ámbitos.
- Respeto por la diferencia de nacionalidad, costumbres, capacidad, género en el derecho a participar, jugar y aprender.
- Respeto y aceptación de las diferencias existentes en el grupo en términos no comparativos ni valorativos.
- Valoración de la clase de Educación Física como un ámbito de aprendizaje grupal para todos y cada uno.
- Valoración de la posibilidad individual y grupal de escuchar y ser escuchado, proponer y aceptar, evaluar y ser evaluado.

Anexo I. La comunicación y el respeto en las clases de Educación Física

Quizás hoy más que nunca los profesores de Educación Física pensamos que es necesario que los chicos enriquezcan sus posibilidades de expresarse, comunicarse y respetarse. Una de las tareas más difíciles que se nos presenta es la de "recortar" contenidos y resolver cómo enseñarlos.

En primer lugar, queremos especificar que al hablar de expresión en el contexto de la Educación Física no estamos haciendo referencia a la disciplina "Expresión corporal".

Definimos desde Jean Le Boulch: *"Aunque los movimientos pueden ser comprendidos respecto a una forma de relación con el medio, también reflejan una cierta manera de ser de la personalidad 'en situación' y son reveladores de las emociones y de los sentimientos que aquella experimenta. El carácter expresivo del movimiento remite a la persona y no a un objetivo exterior que debe ser alcanzado"*.⁶

Estamos pensando, entonces, en la necesidad de plantear qué reconocimiento tienen en nuestras clases los aspectos expresivos en el sentido de favorecer una comunicación más auténtica en el grupo y, más específicamente, en los juegos. *"En un juego colectivo es tan importante la propia habilidad motriz como la capacidad de descentración, de ponerse en el lugar del otro, de prever conductas ajenas, de adelantarse a sus acciones, etc."*⁷

La enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en un contexto de comunicación. La comunicación es, según Krech (1965), *"el intercambio de significados entre las personas"*.⁸ La calidad de estos intercambios influirá, entre otras variables, en los aprendizajes que se produzcan.

*"El movimiento del hombre se desarrolla en presencia de la mirada de otros individuos por lo que reviste una relación de significativo a significado, o dicho de otra forma, sólo existe cuando es recibido por otro 'ser expresivo' que lo acoge y lo interpreta. De esta forma, la expresión deja de ser una simple manifestación subjetiva para convertirse en una expresión para otro."*⁹

Dado que la escuela es el ámbito definido para el aprendizaje y la enseñanza, y es la institución pública que tiene la sociedad para socializar a través del conocimiento y reasegurar su futuro, es indispensable que ponga en juego y permita el reconocimiento de los diversos significados que aporta cada uno de los sujetos para la construcción de aquellos que puedan ser comunes.

Esta es la base de la enseñanza del respeto por el otro, a partir de la cual cada alumno podrá profundizar, fundamentar o contrastar sus conocimientos, adquiridos en diversos ámbitos.

Es una tarea común,¹⁰ y se hace necesario perfilar el aporte específico de la Educación Física, que es de gran relevancia, dado que al jugar "se ponen en juego" actitudes, valores, prejuicios, estilos de relación que pueden mantenerse en un segundo plano en otras situaciones de clases.

Hablar de propiciar la expresión y la comunicación implica, entre otras cosas, hablar de comprensión. Retomando lo que dicho en otro lugar de este documento respecto de las "urgencias de esta época", es claro que una sociedad como la nuestra necesita que la escuela ofrezca elementos que ayuden a comprender al otro. Porque comprender al otro, reconocerlo como distinto, permite reconocer y reconocerse en las diferencias, base para respetarse a sí mismo y respetar al otro.

Las diferencias que más se evidencian en la clase de Educación Física, y que suelen ser motivo de "problemas" en el momento de jugar, de elegir equipos, de reunirse por parejas o pequeños grupos, son las de "nenas y varones", "de rápidos o más lentos", "de hábiles y no hábiles", "gordos y flacos" (y otras variantes morfológicas o de aspecto corporal). A estas se agregan, en algunos lugares, otras relacionadas con la integración de alumnos con diversas capacidades, religiones, nacionalidades o proveniencia social.

ENSEÑAR A RESPETAR IMPLICA ENSEÑAR A ACEPTAR IDEAS, FORMAS DE SER Y DE ACTUAR, ACTITUDES Y POSIBILIDADES DIFERENTES DE LAS PROPIAS.

ES ALGO MUY DISTINTO DE LA CORTESÍA O DE LA "URBANIDAD".

ES RECONOCER QUE TODOS SON PERSONAS, CON SU DIGNIDAD, CON EL DERECHO A SER BIEN TRATADO, CON DERECHO A APRENDER, CON DERECHO A JUGAR.

Las nenas y los varones son diferentes. Claro que, además de la diferencia estructural, hay una diferencia cultural. Hay una educación y un estímulo para cada género. Hay representaciones sociales y expectativas puestas en cada uno.

Los docentes no podemos ignorar todas estas cosas. Ni ignorar que somos mujeres u hombres formados en esta sociedad y con estas influencias, con nuestra propia postura ante este tema. Pero, más allá de estas cuestiones personales, tenemos un rol que asegure una Educación Física para todos y cada uno de nuestros alumnos.

Niños y niñas conviven en la sociedad, como también conviven personas de características disímiles en los diversos sentidos antes mencionados. Es la escuela la encargada de enseñarle a ser respetuosos y aceptarse unos a otros.

Para favorecer que se evidencien las diferencias sin que se "encasillen" los protagonistas, para dar lugar a la posibilidad de aprender a comunicarse y respetarse, será interesante tener en cuenta:

- Una selección de contenidos variada en la que todos puedan tener su protagonismo, en la que pongan en juego la comunicación, las habilidades motoras, la creatividad y la organización, el esfuerzo y la recreación, y las diversas capacidades coordinativas, condicionales y cognitivas. De esta forma, habrá chicas y chicos que se motivarán con todo, otros con unas propuestas más que con otras. Habrá chicos y chicas que se tendrán que esforzar más por aprender unos u otros contenidos, pero todos pasarán por la experiencia de que algo "les salga fácil" y de tener que esforzarse para resolverlo, la de ayudar y ser ayudado, la de ofrecer y pedir colaboración.

- Una gran atención a la aparición de los inevitables conflictos que implican la convivencia y el juego compartido. No hay que pensar que "algo anda mal" si hay conflictos. Si es necesario pensar que, si se logra ayudar a los chicos a aprender a analizarlos, a dialogar, a reconocer las actitudes que ponen en juego, a acordar con sus compañeros con o sin la ayuda o la mediación del docente, los habremos habilitado un poco mejor para la convivencia en la sociedad.

- Una alternancia entre las situaciones de oposición y cooperación, de tal modo que las clases no presenten un énfasis prioritario en la competencia.

⁶ J. Le Boulch, *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona, Paidotribo, 1998.

⁷ B. Vázquez, *La Educación Física en la Educación General Básica*. Madrid, Gymnos Editorial, 1989.

⁸ Citado por F. Sánchez Bañuelos, *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid, Gymnos Editorial, 1992.

⁹ J. Le Boulch, *op. cit.*

¹⁰ Véase "Formación Ética y Ciudadana" en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General*; y en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo*, *op. cit.*

- Una participación real de todos los alumnos en los juegos. Cuando decimos "real", aludimos a que los chicos pueden estar en el campo de juego, pero no jugar. Porque los chicos que son discriminados, dejados de lado por sus compañeros, no juegan. Porque, si sufren, si no disfrutan, si no entienden o no están comprometidos plenamente, no juegan.

Anexo II. Criterios para la selección de juegos y minideportes

La enseñanza en este 7º grado se presenta como una continuación y a la vez un cierre de lo iniciado en años anteriores.

- Continuación porque debiera encuadrarse en la idea de la *multilateralidad* en la enseñanza (atendida desde los primeros juegos iniciadores).
- Cierre porque concluye en la expresión previa al deporte formal, que es el "mini-deporte".

La idea de la *multilateralidad* en la enseñanza hace referencia a un enfoque múltiple con respecto a dos aspectos fundamentales:

- por un lado, a la cantidad y variedad de juegos, que comprometan saberes y capacidades de todo tipo y no sólo tendientes a lo deportivo;
- por el otro, a la consideración de juegos deportivos que habiliten tanto para aprender más de un minideporte en el curso del año como para tener bases para futuros aprendizajes.

Con relación al primer aspecto, la elección institucional y de los docentes con respecto a los juegos por enseñar en las clases tendrá en cuenta, en la medida de lo posible, que esos juegos presenten diferentes **estructuras de organización**.

Cuando se habla de estructuras de organización, se hace referencia a las diferentes posibilidades que presentan cada uno de los juegos con respecto a las siguientes variables:

- **Espacio**, en cuanto a formas, dimensiones, tamaño, distancias, zonas, áreas, sectores, líneas, alturas, obstáculos, metas, que los diferentes juegos pueden llegar a presentar.
- **Reglas**, posibilidades y limitaciones de la acción con respecto a la determinación del espacio, al manejo de los objetos, y en el contacto con los otros, formas de considerar el tanteo del juego y de establecer el resultado del mismo.
- **Estrategias**, resoluciones individuales y grupales que los participantes presentan como respuestas a las múltiples situaciones que se ofrecen durante el juego.
- **Formas de ejecución motriz, técnica**, que permiten la resolución estratégica de las diferentes situaciones y tienden a mejorar la eficiencia, el resultado y la economía de esfuerzos.
- **Comunicación**, que se establece en diferentes niveles (verbal, gestual y motriz) y direcciones (unidireccional, bidireccional o multidireccional), y manifiesta la forma de relacionarse con los otros, sea que se encuentren estos en un rol de colaboradores u opositores.

Una propuesta de este tipo, que considere una práctica diversificada y variada, responde al interés y a la intención de habilitar a los alumnos de este 7º grado para el aprendizaje de múltiples formas de movimiento. De tal manera que les posibilite no sólo integrarse y participar de variados juegos deportivos, sino que, al mismo

tiempo, los ayude a construir una disponibilidad variable de esquemas para afrontar y resolver nuevas situaciones que se les presenten.

No es suficiente la mera experiencia para tomar conciencia de la propia disponibilidad o para registrar el propio placer. Esta propuesta de contenidos incluye tematizar las relaciones con los compañeros en el contexto del juego y de la convivencia en la clase con el fin de habilitar a los alumnos para analizar y reflexionar sobre el desempeño de sí mismos y de los otros, sobre el derecho de todos al aprendizaje, a la salud, al juego, al respeto y al reconocimiento de su singularidad.

En cuanto al segundo aspecto, si en la enseñanza de los minideportes se seleccionan sólo dos con una estructura similar, como el *handball* y el *basquetbol*, podrán realizarse interesantes transferencias pero los alumnos no habrán recorrido experiencias, como las de controlar una pelota sin retenerla, con otros límites y organizaciones espaciales o reglas que delimiten de otras formas el accionar individual y grupal.

Anexo III. La enseñanza de las habilidades motoras en 7º grado

a) Las estrategias de enseñanza de las habilidades motoras abiertas¹¹ en los juegos deportivos

La enseñanza de las habilidades en los juegos deportivos, planteada desde la resolución de situaciones problemáticas (estableciendo base en el aprendizaje exploratorio), necesitará inevitablemente considerar las experiencias previas con relación a estos tipos de aprendizaje.

De esta manera, si los alumnos han transitado los años anteriores con reales posibilidades de construir experiencias exploratorias con respecto a sus aprendizajes motores, la enseñanza propuesta desde la resolución de problemas los encontrará disponibles para asumir las situaciones variadas de aprendizaje.

Si, por el contrario, las experiencias priorizadas anteriormente estuvieron centradas en la repetición mecánica de acciones, muchas veces alejadas de la posibilidad de comprensión de lo que se ejecuta, la intencionalidad del docente estará puesta en *recuperar el camino perdido*. Esto supone promover un aprendizaje basado en la resolución de problemas, brindar tiempo para el abordaje exploratorio de esas situaciones por resolver y ofrecer múltiples formas y variadas complejizaciones en su presentación.

Este recorrido posibilitará a los alumnos la adquisición y la elaboración de esquemas de acción que representan las primeras acciones motoras previas a la técnica deportiva y, al mismo tiempo, base de éstas.

b) La enseñanza de las destrezas gimnásticas y las habilidades motoras cerradas

Las destrezas gimnásticas son movimientos codificados, que se constituirán en un interesante desafío para los alumnos en la medida en que se presenten con los niveles de dificultad adecuados a sus aprendizajes anteriores.

A partir de estos saberes previos, el proceso de aprendizaje que se propicie, cualquiera sea la instancia en que se encuentre (adquisición, afinación o perfeccionamiento), aportará al conocimiento del propio cuerpo, a la regulación tónica, al

¹¹ "Poulton en 1957 y Knapp en 1975 popularizaron los conceptos ABIERTO y CERRADO para destacar el papel que el contexto espacio-temporal tiene en el aprendizaje y en la realización de las habilidades motrices.

A partir de este momento, se habla de habilidades motrices de carácter abierto y de habilidades motrices de carácter cerrado.

El contexto espacio-temporal tiene que ver con todo lo que ocurre, o puede ocurrir, en la situación de aprendizaje o de realización de la habilidad.

La noción de ABIERTO pone de relieve lo que anteriormente destacábamos como cambiante, incierto, variable, y que exige operaciones cognitivas que permiten anticipar y evaluar lo que puede, o no puede ser. Se dice que los deportes de conjunto son de carácter abierto, porque es difícil que se repitan las mismas acciones una y otra vez; es más, se trata de que el oponente conozca lo menos posible cómo actuaremos. Se dice que una actividad deportiva es de carácter cerrado cuando el contexto espacio-temporal es estable y con pocas modificaciones. Es el caso del tiro libre en el baloncesto... Las habilidades llamadas gimnásticas pertenecerían a esta categoría". L. Ruiz Pérez, *Deporte y aprendizaje*, Madrid, Visor, 1994.

equilibrio estático y dinámico, al control postural, a la disociación segmentaria y, por ende, al logro del control del movimiento.

La forma acabada de estas destrezas requerirá de una enseñanza centrada en los modelos, si bien en algunos momentos de dicha enseñanza se podrá proponer un abordaje exploratorio (las formas de salida de un rol, por ejemplo).

La infraestructura, los materiales, el tiempo disponible, los saberes previos, la complejidad, la dificultad y el riesgo que impliquen las habilidades serán algunas de las muchas variables que los docentes consideren en la elección de estos contenidos y en la forma de enseñarlos.

Es necesario destacar que los procesos de aprendizaje que requieran del ensayo, la prueba, la elaboración y la reflexión para llegar al modelo presentado aportarán mayor riqueza a la construcción de la propia disponibilidad corporal y motriz.

c) El aprendizaje de la técnica en 7º grado

EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES, SEAN ESTOS DE HABILIDADES MOTORAS ABIERTAS O DE HABILIDADES MOTORAS CERRADAS, LA CORRECCIÓN DE LA TÉCNICA DEPORTIVA SE REALIZARÁ CON EL PROPÓSITO DE FAVORECER EL LOGRO DEL MEJOR RENDIMIENTO INDIVIDUAL POSIBLE, DE UN NIVEL DE EFICIENCIA Y PRECISIÓN EN SU EJECUCIÓN ACORDE CON LAS POSIBILIDADES DE CADA ALUMNO, ADECUANDO DICHA ACCIÓN A LAS LIMITACIONES REGLAMENTARIAS Y ESTRUCTURALES QUE EL DEPORTE PRESENTE.

Estos conceptos (rendimiento, eficiencia, precisión, adecuación) definen la técnica; pero esta sólo podrá ser entendida en la situación que la requiera.

Un movimiento aislado, descontextualizado, repetido mecánicamente, con escasa o nula significatividad para el alumno, no puede ser considerado una técnica; sobre todo cuando en la situación que se la requiere el alumno no puede utilizarla, lo hace mecánicamente, o desvirtúa su forma de realización (tan minuciosamente ejercitada) perdiendo eficacia en su accionar.

En los procesos de aprendizaje que las diferentes técnicas deportivas requieran, será esperable y necesario en este ciclo la contrastación de las formas de resolución logradas por los alumnos con otras que actúen como modelos y que permitan, a través de la conciencia de las diferencias entre ambas, la corrección del propio movimiento en función de su eficiencia.

La presentación de uno o varios modelos permitirá a los alumnos no sólo acomodar su accionar a la información visual que estos modelos aportan sino, fundamentalmente, contrastar sus propias producciones, presentes como diferentes esquemas de acción, con la ejecución de los otros.

Anexo IV. Las capacidades motoras en la enseñanza de la Educación Física

En las clases de Educación Física de los últimos años de la escolaridad primaria, y fundamentalmente en este séptimo grado, las capacidades motoras merecen un tratamiento particular. Este tratamiento se realizará en el contexto de las siguientes ideas:

- la construcción de la conciencia sobre la propia disponibilidad corporal;
- la prevención y el cuidado de la salud;
- el respeto por las diferencias en cuanto a las posibilidades y limitaciones individuales;
- la priorización de los procesos formativos por sobre el rendimiento competitivo;
- las conclusiones en el campo de la investigación fisiológica en niños y adolescentes;
- una evaluación articulada con la propuesta metodológica.

Tomándolas como soportes avanzaremos sobre ciertos conceptos.

a) El concepto y los tipos de capacidades motoras

Cuando se habla de capacidades motoras, se hace referencia a particularidades del movimiento humano que representan aspectos cuantitativos y cualitativos del mismo, prácticamente estables y fijas en cada sujeto, pero variables de uno a otro.

Dichas capacidades no son observables directamente, sino que se infieren, estiman, calculan o miden a partir de observar a la persona en movimiento, es decir que la manifestación de las capacidades motoras estará dada por las habilidades motoras en sus variadas formas de expresión.

En el concepto de capacidades motoras es posible diferenciar dos grandes tipos de capacidades que hacen referencia a los diferentes aspectos mencionados, y un tercer grupo que se ubica entre los dos primeros:

- Las denominadas *capacidades condicionales*, entre las que se encuentran la fuerza, la resistencia, y la velocidad.
- Las denominadas *capacidades coordinativas* (que diversos autores denominan simplemente como la *coordinación*); se podrán encontrar al respecto variadas clasificaciones que profundizan el análisis de este tipo particular de capacidad.¹²
- En un tercer lugar y sin poder definirse plenamente en alguno de los dos tipos anteriores, ciertos autores (Meinel, Schnabel) ubican la movilidad y la flexibilidad como capacidades destacables. Este grupo de capacidades presenta la particularidad de poseer tanto aspectos relacionados con las condicionales como con las coordinativas.

Cuando se habla de coordinación, se hace referencia a la disponibilidad variable del movimiento en cuanto a la capacidad de ajuste de la propia acción con respecto a la información que proviene del medio, dando cuenta de la posibilidad de aproximar el movimiento a un modelo previamente observado o de acomodar dicha acción a las modificaciones espaciales y temporales de los objetos y los sujetos que interactúan en un mismo medio.

EN LO SUCESIVO, PARA EL ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES MOTORAS, SE HARÁ REFERENCIA AL PRIMER Y TERCER TIPO DE CAPACIDADES, A SABER: FUERZA, RESISTENCIA, VELOCIDAD, FLEXIBILIDAD Y MOVILIDAD.

LAS CAPACIDADES COORDINATIVAS SE TRATAN EN LO REFERENTE A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES MOTORAS.

¹² "Las capacidades coordinativas son particularidades relativamente fijadas y generalizadas del desarrollo de los procesos de conducción y regulación de la actividad motora... representan, en combinación estrecha con otras cualidades, condiciones indispensables para el rendimiento, las cuales se expresan en el grado de la velocidad y calidad del aprendizaje, del perfeccionamiento y de la estabilización de las destrezas motrices, y en su utilización adecuada de acuerdo con la situación y las condiciones reinantes... Un modelo de trabajo en el campo de la teoría y la metodología del entrenamiento abarca las siguientes capacidades: diferenciación, acoplamiento, orientación, equilibrio, reacción, cambio, ritmización." K. Meinel y G. Schnabel, *Teoría del movimiento*, Buenos Aires, Editorial Stadium, 1988

b) Las capacidades motoras y los contenidos de la enseñanza

En este anexo, un aspecto por resolver estará referido a cuándo las capacidades motoras son consideradas como contenidos de la enseñanza.

Si es identificado como contenido aquello que el docente enseña, las capacidades podrán ser consideradas contenidos cuando se enseñen datos, ideas, conceptos, procedimientos o valores con respecto a las mismas.

En tanto y en cuanto las capacidades se estimulen para favorecer un mantenimiento o un mejoramiento de éstas, sin poner la intención en enseñar algo con respecto a ellas, no ocuparán el lugar de contenidos.

Por el contrario, las *habilidades motoras*, como manifestación observable de las capacidades, en tanto son objeto de enseñanza y de aprendizaje, ocupan el lugar de contenidos.

c) La estimulación y el entrenamiento en el tratamiento de las capacidades

En el tercer ciclo comienza una estimulación particular de las capacidades llamadas condicionales en el sentido de presentar tareas o ejercicios que atienden a cada capacidad por separado, lo que modifica el principio de estimulación global de las mismas que se mantuvo en los ciclos anteriores.

Esta modificación en los conceptos, que hace a lo que se podría denominar el "entrenamiento" de las capacidades, obedece a la necesidad de responder a una serie de principios y criterios que deben tenerse en cuenta, priorizando la concepción pedagógica que sustenta la propuesta del actual diseño.

Los conceptos de estimulación y entrenamiento muchas veces confunden. Se hace necesario destacar que no existe una incompatibilidad entre estos términos y la concepción de enseñanza que se sostiene en el actual *Pre Diseño Curricular*: la Educación Física escolar debe hacerse cargo de la enseñanza de saberes con respecto a estas capacidades e iniciar a los alumnos en el adecuado estímulo de las mismas.

Cuando se habla de estimulación de las *capacidades condicionales*, se hace referencia a la presentación de tareas que involucren su participación, la cual deberá ser acorde con la posibilidad individual de rendimiento de cada sujeto.

El entrenamiento implica tener en cuenta que estos estímulos se aplicarán con una cierta regularidad y sistematicidad, en función de ciertos principios,¹³ pero dejando en claro que se hace exclusiva referencia a un rendimiento considerado pedagógico y no a los conceptos de rendimiento máximo que se juegan en muchas situaciones de competencia deportiva.

LA ESTIMULACIÓN Y EL TRATAMIENTO DE ESTAS CAPACIDADES EN EL ÁMBITO ESCOLAR SERÁN CONSIDERADOS EN EL CONTEXTO DEL CUIDADO DE LA SALUD.

Se debe pensar que la frecuencia semanal de estimulación que se pueda proponer desde las clases regulares de Educación Física no se acerca a la regularidad óptima de los esfuerzos para poder considerar un mejoramiento de estas capacidades condicionales (fundamentalmente hablando con relación a jornada simple), por

¹³ Hann, *Entrenamiento con niños*, Madrid, Martínez Roca, 1988.

lo cual puede resultar complejo y hasta inadecuado hablar de entrenamiento. Por esta razón, las expectativas del docente y de los alumnos al respecto deben acomodarse a esta realidad.

De esta forma, el logro del mejor rendimiento "pedagógico", o sea el mejor rendimiento individual funcional, ayudará a cada alumno a disfrutar de su cuerpo y el movimiento, a vivir placenteramente las clases de Educación Física, lo que, a nuestro entender, facilitará la elección simultánea o sucesiva de otras opciones.

Anexo V. La evaluación en la enseñanza

a) La evaluación diagnóstica

Por evaluación diagnóstica se entiende el reconocimiento de lo que los alumnos saben para seleccionar desde allí qué se va a enseñar y con qué nivel de dificultad.

Evaluar los saberes no es inicialmente revelar los no saberes. Al contrario. Es poner en común todo lo que se sabe para, desde allí, construir el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre lo que se puede hacer.

Es poner el "poder" en el centro de la escena: el "yo puedo" y el "nosotros podemos" anima a enfrentar lo desconocido, lo difícil, lo distinto, el desafío. En una palabra, a enfrentar la situación de aprender.

En cambio, si ese primer encuentro de docente, niños y tarea se orienta para evidenciar qué es lo que no se sabe, no hay pacto posible: el único que sabe es el docente, en el que queda depositada toda la energía de convertir expectativas diversas de movimiento y juego en procesos de aprendizaje.

En su mayoría, y más allá de las diferencias que pudieran observarse, los niños ingresan a 7º grado con una experiencia común. Hasta el 2º ciclo, las mismas maestras y profesores de Educación Física, la conformación del grupo y la vida grupal, habrán dejado una huella compartida, saberes y códigos comunes, expectativas algo condicionadas por los procesos anteriores de enseñar y aprender. Se habrán delineado liderazgos, admiraciones, discriminaciones, roles diferentes.

Será fundamental pensar muy bien qué observar, con qué criterios, con qué instrumentos, y cómo compartir la información obtenida. Las primeras formas que utilice el docente para reconocer sus saberes influirán, en gran medida, en su relación con las clases de Educación Física.

Se podrá abordar la evaluación de ciertos aspectos individuales, y otros grupales, que ofrezcan al docente y al grupo una idea general de estos puntos de partida.

Será conveniente prestar atención a algunos indicadores que puedan dar cuenta de aspectos generales y relevantes de las conductas de los chicos en la clase de Educación Física, mucho más que analizar en forma pormenorizada algún desempeño aislado.

La evaluación diagnóstica podrá realizarse:

- al principio del ciclo lectivo, como el punto de partida para el diseño del planeamiento disciplinar institucional y del grado;
- en cada situación en la que, a lo largo del año, el docente necesite precisar el punto de partida, el nivel de dificultad, para la elaboración de las propuestas de enseñanza de un contenido en particular.

b) La evaluación cotidiana

Se hace necesario revisar las formas más tradicionales de evaluar, que tenían en cuenta la ejecución aislada de una habilidad, o un concepto más general que incluía una suerte de promedio entre habilidad y "conducta".

Si se propone que los alumnos tengan una idea cada vez más clara de sus posibilidades y limitaciones, para que puedan cada vez más quererse por lo que son y cuidarse ante los riesgos, en lugar de desquererse y descuidarse en función de modelos circulantes, la posibilidad de aprender a evaluarse se constituye en una parte prioritaria no sólo de una metodología "novedosa" y "práctica" de evaluación, sino de la propuesta de enseñanza.

Los chicos pueden aprender a evaluarse. Requiere que el docente enseñe a evaluar, a observar. Y es necesario, para que esto sea posible, no quedarse con una sola experiencia, sino incorporarla como una forma de enseñanza.

Lo que parece interesante, además, es que los mismos alumnos reconozcan la posibilidad de ser evaluadores, observadores, comentaristas, ayudantes de los que lo necesitan o requieren. En el contexto de estas ideas se pueden pensar propuestas de evaluación a los compañeros, a ellos mismos, que se agregarían a la tradicional evaluación del profesor.

En este sentido, "la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que se considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo". (Álvarez Méndez, 1996.)¹⁴

Se recomienda evaluar el proceso de aprendizaje: cómo y qué aprenden los chicos, la posibilidad de poner en juego ese "algo" enseñado para resolver problemas más complejos, adecuados al nivel de ellos, y también la propuesta de enseñanza y su grado de adecuación para facilitar el aprendizaje.

El docente por su parte, o acompañado por sus alumnos, reconocerá y evaluará:

- Las características de la interacción que tiene lugar en el grupo, cuáles de ellas hacen aportes a una buena convivencia y al aprendizaje de los contenidos, cuáles es necesario modificar, qué podría mejorar cada uno para facilitar el aprendizaje de todos y para que todos disfruten de la actividad.
- Las características de la propuesta de enseñanza, qué hizo el docente para favorecer el aprendizaje, si las propuestas presentadas fueron adecuadas, es decir, si ofrecieron condiciones a todos para aprender. Se evaluará, entonces, cuáles de estas propuestas se requiere fortalecer y cuáles modificar. Este proceso evaluativo es la base para la elaboración de las secuencias en las propuestas de enseñanza.

c) Orientaciones para la evaluación

Se propone considerar algunas ideas para revisar qué, cómo y cuándo evaluar:

- Si se aspira a una formación integral, será necesario construir un proyecto de evaluación que atienda a todos los aspectos comprometidos en el aprendizaje: los motores, los cognitivos y los socio-afectivos.

- Los contenidos por evaluar se seleccionarán considerando los que han sido enseñados en las clases.
- Si bien el proceso evaluativo está inserto en "la cotidianidad" del proceso de enseñanza, no es indispensable evaluar todo lo enseñado.
- Se recomienda incluir dentro de la evaluación la posibilidad de elaborar hipótesis, de proponer diversos caminos y formas de resolución de variadas situaciones. Ello no quiere decir que hay aprendizaje sólo cuando se produce esa elaboración: son momentos de integración diferentes, no sucesivos, sino espiralados, que se enriquecen mutuamente y que es importante promover porque "son dos caras de una misma moneda".
- Sería deseable que la evaluación no se transforme en la constatación de las ideas previas que se elaboran respecto de los alumnos o de los grupos, sino que se convierta en una herramienta para comprender lo que el alumno pudo lograr en función de su punto de partida y de qué manera el proceso de aprender se ha ido realizando.
- El docente, al evaluar, no puede pretender "controlar" todo lo que sucede en la clase, como tampoco, en el otro extremo, suponer que los niños han aprendido "como consecuencia" de la realización de determinadas actividades.
- La evaluación para la acreditación o la promoción, la que se ve reflejada en los documentos públicos, no debería ser "una prueba" que se toma un día para determinar el alcance de un objetivo:
 - Porque es necesario que esta evaluación "sumativa" se sostenga en todas esas instancias realizadas en un proceso durante un tiempo determinado.
 - Porque es necesario considerar que los aprendizajes no son para todos iguales, ni se producen al mismo tiempo.
- Es importante tener en cuenta que "Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos".¹⁵ Ello significa que evaluar es más que medir y refiere a un proceso complejo en el que se buscan informaciones, se emiten juicios y se toman decisiones. Por lo tanto, se hace necesario diferenciar la evaluación de la medición y la calificación.
- Se propone pensar una cantidad suficiente de indicadores para la evaluación de lo aprendido en relación con los objetivos planteados.
- De acuerdo con el enfoque que se presenta, resultaría adecuada una evaluación preferentemente cualitativa y no centrada exclusivamente en la cuantificación de los desempeños. Quizás se tenga que hablar de un conjunto de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los chicos en un periodo determinado, y no sólo al finalizar dicho periodo, "para poner la nota en el boletín". En la aplicación de dichos instrumentos de evaluación es conveniente tener en cuenta que evaluar "aprendizajes" no es lo mismo que "evaluar al alumno",¹⁶ sino que los mismos proporcionan una información que es necesario interpretar.
- En cada situación, el docente definirá el momento en el que va a evaluar, por ejemplo, cuando lo aprendido pueda ser integrado en aprendizajes más amplios, más complejos, incluso más significativos para los chicos (una habilidad ejecutada en forma aislada no da cuenta por sí sola de un aprendizaje).
- El momento de evaluar no puede dividirse en "proceso y producto", sino que se presentan sucesivos y espiralados niveles de integración, sobre los que se efectúa un corte temporal y por tanto arbitrario.

En todo momento, el proyecto evaluativo aparecerá integrado en el proyecto de aprendizaje como alimentación de ese pacto de enseñar y aprender.

¹⁴ Alicia Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1998. Susana Celman, "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?"

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Para ampliar el concepto, véase A. Camilloni, "La calidad de los programas de evaluación", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Bibliografía

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca S. A., 1986.
- *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, INDE Publicaciones, 1995.
- CAMILLONI, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1998.
- CULLEN, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- DÍAZ, L. *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.
- FAMOSE, J. P. *Aprendizaje motor y dificultad en la tarea*. Barcelona, Paidotribo, 1989.
- HANN. *Entrenamiento con niños*. Madrid, Martínez Roca, 1988.
- HERNÁNDEZ MORENO, José. *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona, INDE Publicaciones, 1994.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, Documentos de Actualización Curricular números 1, 2, 4 y 5 de Educación Física. 1996-98; Desarrollo Curricular, 1995.
- LE BOULCH, J. *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona, Paidotribo, 1997.
- LORA RISCO, J. *La educación corporal*. Barcelona, Paidotribo, 1991.
- MEINEL, K. y G. SCHNABEL. *Teoría del movimiento*. Buenos Aires, Stadium, 1994.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física*. Brasília, 1997.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Consejo Federal de Cultura y Educación: *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina, 1995.
- RUIZ PÉREZ, L. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid, Gymnos, 1987.
- *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 1994.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid, Gymnos, 1992.
- SINGER, R. *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona, Hispano Europea, 1986.
- TERRIS, M. *La revolución epidemiológica y la medicina social*. México, Siglo XXI, 1980.
- UNESCO. *El niño y el juego*. París, 1980. *Estudios y documentos de educación* N° 34.
- VÁZQUEZ, B. *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos, 1989.

