



Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: Construir el significado educativo de una práctica desde la interpretación y explicación compartida de lo ocurrido

■ Marcelino Vaca Escribano & Manuel Medina Vaquero

Resumen

Con este artículo pretendemos contar el trabajo semanal del Seminario: Práctica educativa e investigación en Educación Infantil que, desde hace siete años, está compuesto por un grupo de tres profesoras de Educación Infantil de un centro público de Palencia, la orientadora del mismo, uno de los asesores del Centro de Profesores de dicha ciudad, un profesor de la Escuela Universitaria de Educación y un pequeño grupo de alumnos/as estudiantes de magisterio. Versa sobre el análisis de una sesión práctica de educación corporal, realizada con un grupo de alumnos/as del segundo ciclo de Educación Infantil.

Palabras clave

Educación Infantil, Práctica educativa, Ambito corporal, Desarrollo profesional.

Abstract

With this article we try to tell the weekly work of the Seminar: Educative practice and research in Child's Education which, for the last seven years, is formed by a group of three female teachers of child's education of a state school in Palencia, the guider of the same course, one of the advisers of the trainin school of this town, a teacher of the University School of Education and a small group of students from the teaching school. It deals with the analysis of a practical session of physical education, carried out with a group of students of the second cycle of child's Education.

Keywords

Child's Education, Practical education, Physical Field, Professional development.

Introducción

En el curso anterior a la implantación de la EI en nuestra provincia, 1988-1989, acordamos, en un curso de formación permanente del profesorado de la etapa en el que también participaban los órganos directivos de los centros, llevar a término una experiencia de TRATAMIENTO PEDAGOGICO DE LO CORPORAL (TPC) en uno de los colegios en los que la EDUCACION INFANTIL (EI) se ponía en marcha de forma experimental: C. P. «Ramón Carande» de Palencia.

De acuerdo con la dirección y el profesorado de la etapa que se hacía cargo de los más pequeños, diseñamos un trabajo que consistía en el desarrollo de una sesión de aproximadamente una

hora de duración con cada uno de los dos grupos matriculados, la tarde de los lunes.

Antes de que la experiencia comenzara, el Centro de Profesores (CPR) solicitó permiso para filmar en vídeo dichas sesiones a lo que por supuesto accedimos integrándolo en el plan de trabajo. Desde entonces, cada año transcurrido se ha ido ajustando esta, en principio, experiencia de innovación educativa, hasta que tres años más tarde se transformó en un proyecto de Investigación-Acción Colaborativa. (VACA ESCRIBANO, 1995).

Dada la extensión que se asigna a las comunicaciones y ponencias, vamos a explicar sucintamente la metodología con la que hemos trabajado. Desde el primer momento nos dejamos guiar



por las sugerencias de ELLIOTT (1987) y KEMMIS Y McTAGGART (1988), principalmente.

El problema educativo práctico a convertir en objeto de estudio se fue concretando en la siguiente pregunta: **¿Es posible desarrollar una práctica en la que el alumnado viva, experimente, reproduzca y transforme la cultura primera que manifiesta a través de las actividades motrices espontáneas, dentro de la institución escolar?**. Para dar respuesta a dicha pregunta elaboramos un proyecto que suponía que cada sesión de trabajo pasaba por un ciclo de **planificación, acción-observación y reflexión**.

Días antes de que se celebrara la sesión, el profesorado implicado en la experiencia tenía en su mano un plan en el que se declaraban las ideas y estrategias a seguir en la **acción**, que se convertía a su vez en el punto de referencia para la **observación** y la **reflexión** posterior (PÉREZ SERRANO 1994, 187).

Cuando el alumnado llegaba a la sala-gimnasio comenzaba la **acción** dirigida por el profesor de la Escuela Universitaria de Educación (EUE), y la **observación** para el resto del profesorado. A las cinco de la tarde finalizaba la segunda sesión y nos trasladábamos a la tutoría de EI para comentar lo sucedido durante el horario de exclusiva. Una hora más tarde nos desplazábamos hasta el aula de audiovisuales del CPR para observar las imágenes filmadas y continuar intercambiando interpretaciones y elaborando explicaciones sobre lo sucedido. Con frecuencia se incorporaban, una vez estábamos en el CPR, otros educadores que echaban más leña al fuego. Procurábamos rodearnos de lo que GAARDER (1994) denomina «adversarios enardecidos» que nos ayudaban a revisar nuestras maneras de proceder.

De cada sesión, además de las imágenes filmadas, nos quedaba el perfil de sesión (WALKER Y ADELMAN 1975 en ELLIOTT 1987, 34) elaborado por dos alumnas de la EUE, y una serie de opiniones, sensaciones, interpretaciones, reflexiones, preguntas y explicaciones (KEMMIS, 1988, 133) escritas por el profesorado de EI y la orientadora del centro al cotejar lo que en la sala-gimnasio observaban con su experiencia durante el resto del tiempo en la escuela. Todos estos datos eran debatidos con lo que se fue desarrollando y consolidando a lo largo de los años una cultura reflexiva que fue propiciando una **triangulación intersubjetiva** que nos fue aportando datos aceptables (GUBA en PÉREZ SERRANO, 1994, 91; VACA ESCRIBANO, 1995, 175).

Uno de los objetivos en el tratamiento de los datos recogidos era la confección del plan para la sesión siguiente. Este ritmo no permitía ver la práctica realizada con suficiente sosiego y distancia lo que nos condujo a un replanteamiento metodológico durante el curso 95-96 que puede considerarse un nuevo ciclo en el proceso de Investigación-Acción.

Durante la experiencia desarrollada en la sala-gimnasio, 1989-1995, y una vez acabada ésta, se han elaborado diferentes informes. Durante el curso 1995-1996 nos hemos propuesto elaborar un documento con el que ofrecer una **visión global del trabajo realizado durante los tres cursos del segundo ciclo de EI con los dos grupos de alumnos matriculados entre septiembre de 1992 y junio de 1995**. Para elaborar este documento decidimos reducir la experiencia a tres sesiones por año en cada uno de los

grupos de alumnos/as, lo que resulta un total de dieciocho sesiones. El trabajo semanal en estos momentos es el siguiente: La última media hora de la sesión anterior se utiliza para observar el vídeo de la sesión correspondiente y hacer una primera lectura de la crónica de la sesión. Con estos documentos y el acta-diario correspondiente a la sesión elegida, cada miembro del equipo construye una opinión sobre lo ocurrido. La sesión siguiente del seminario comienza con la lectura individual de las diferentes interpretaciones y explicaciones. Finalizada esta lectura se inicia un debate que cortamos media hora antes de terminar para contemplar el vídeo y escuchar el relato de la siguiente sesión. Las opiniones particulares y lo sucedido en su triangulación conforman el acta-diario del Seminario en este nuevo ciclo. Esta dinámica sólo se interrumpe cuando en vez de una sesión nos detenemos a analizar un conjunto de ellas, un curso completo.

Lo que aquí presentamos es el relato de una sesión, la última analizada y un resumen de las interpretaciones y explicaciones vertidas en el acta mencionada que tiene fecha de lunes quince de abril de 1996, con la intención, ya manifestada en el resumen del artículo, de hacer públicas las características del trabajo semanal que durante el curso 1995-1996 está desarrollando el Seminario: *Práctica educativa e investigación en EI para **construir el significado educativo de esta práctica desde la interpretación y explicación compartida sobre lo ocurrido en ella.***

Segundo Ciclo de Educación Infantil, Curso tercero.

GRUPO B. Sesión del 28 de Noviembre de 1994.

Van pasando uno tras otro al recinto de bancos que conforma un cuadrado dentro de la sala-gimnasio. Iván en vez de entrar por el lugar asignado, el que queda entre dos de los bancos, trata de hacerlo saltando por encima de uno de ellos. Le imita Conchita. El profesor saluda a cada uno cuando pasan al recinto, llama la atención a los que no cumplen la norma hace tiempo pactada de pasar por la abertura del recinto y les dice que esperen sentados que tiene algo que decirles antes de que se cambien el calzado.

Desanuda su propia zapatilla muy despacio a la vez que explica como hay que hacerlo.

Tardan muy poco en cambiarse y colocar su bolsa de zapatos en el lugar asignado. Vuelven al recinto de bancos para subirse a éstos y saltar de frente, de espaldas, etc. «*¡Yo digo quién salta!*», «*¡preparados para saltar!*», grita el profesor. Cuando están todos de pie encima de los bancos les dice: «*¿Sabéis lo que ha pasado en la otra clase?*». Arancha cuenta el coscorrón de Sergio y asegura que se ha enterado en el cruce de las filas en la puerta de la sala. Aprovecha el profesor para ejemplificar cómo puede haber un accidente si saltan dos a la vez. Vuelve a la actividad prometida y va nombrando al que tiene que saltar. Podemos observar las dificultades de Tello al realizar la tarea. «*Ahora de espaldas*». «*El que quiera puede agarrarse a mis manos*». Les cuesta un poco más esperar a que les llegue la vez, por lo que el profesor va más deprisa, se detiene a comentar alguna anécdota y continúa.

Se colocan frente a los dibujos. El profesor nombra al autor y va diciendo si hizo una o dos viñetas (cuando alguno de los alumnos pretende hacer dos se lo pide a la seño y esta le divide el folio en dos partes con su rotulador). «*¿Cuántos dibujos ha hecho*

fulanito?». Se detiene en un dibujo que muestra el juego que ellos identificaron la sesión anterior como «el lobo». Los niños y niñas hablan atropelladamente de la sesión del día anterior.

Salen del recinto de bancos gritando que van a jugar al lobo, algunos se quedan junto al profesor diciéndoselo. Este les indica donde están los bancos, las colchonetas, etc. invitándolos a que construyan el escenario del día anterior. Mientras, Oscar y Toquero colocan el circuito¹, Oliver y Tello hacen carreras por el lugar acolchado², pareciendo ajenos a lo que está ocurriendo a su alrededor.

El profesor se va acercando y participa en las actividades de los alumnos nombrados. No toma demasiado protagonismo en la organización del escenario del juego de «el lobo».

Poco más tarde, se reúnen cerca de la pizarra y el profesor va pasando lista con la ayuda de su maestra. Escribe los nombres que ella le dicta y se detiene cuando alguno de los nombrados aún no ha sido lobo (el que trata de pillar al resto). Les corresponde a Víctor y Hugo. Se trasladan al escenario de juego que ya está totalmente preparado: Una fila de colchonetas al fondo de la sala, otra cerca de la entrada nada más pasar el recinto de bancos. En uno de los laterales está el circuito que con la ayuda del profesor construyeron Oscar y Toquero, en el otro, bancos en hilera para que se sienten los atrapados por los lobos.

En el lugar de los pillados se sientan Víctor y Hugo (los lobos). El profesor anima al resto a que se trasladen de una «casa» a otra, ahora que los lobos están descansando.

Oliver sube hasta lo más alto de la espaldera; Toquero y José Ignacio corretean por el lugar acolchado para terminar revolcándose en la zona donde las colchonetas tienen mayor grosor.

Cuentan hasta cinco y salen a jugar. Se lo piensan antes de salir dado que Víctor y Hugo son unos extraordinarios perseguidores.

Oscar se queda tumbado en una colchoneta observando, le imita Oliver. Elsa pone un pie fuera y vuelve rápidamente a la colchoneta. Aitor le dice que salga pero ella rechaza la invitación.

Rodrigo llora, le ha pegado Oscar. El profesor está cerca; comenta a Oscar a qué hay que dedicarse. Un momento después Oscar no se deja pillar por muy poco y oímos al profesor que le grita: «¡Muy bueno Oscar, así quiero verte!»

Hugo y Víctor no dejan de perseguir, incluso al profesor.

De nuevo se reúnen en la pizarra. «¿A cuántos has pillado?, ¿y tú?» ... «Jugaremos la seño y yo. También a nosotros se nos puede pillar». De nuevo se recurre a la lista de clase para identificar al lobo. Ahora le ha tocado a Eva y Oliver.

También ahora el profesor les pide que se trasladen de una casa a otra mientras los lobos descansan. Cuentan y comienza la acción. Belén y Marcelino juegan cerca de los niños y niñas menos hábiles, más despistados, perezosos, etc. Aitor y Toquero permanecen en el banco asumiendo su condición de pillados. Eva corretea, persigue a todo el mundo, pero no pilla. Oliver es más capaz de pillar. El profesor está atento para que cumplan la norma de permanecer en el banco cuando les atrapan, se lo tiene que recordar a Felipe. Tello chillaba, pero no sale. Más tarde se le ve corretear junto con Oscar por el lugar acolchado. El espacio donde se da la

persecución está más poblado que cuando eran lobos Víctor y Hugo.

Una nueva reunión junto a la pizarra. Algunos comentarios sobre lo ocurrido en la acción. Se le da la palabra a los lobos. De nuevo se recurre a la lista para elegir a los perseguidores. Quedan tres alumnos sin haber sido y ésta es la razón de que haya tres lobos: Elsa, Aitor y Rodrigo. «¿Pillarán más o menos ahora?, pregunta el profesor. Se oye decir: «¡Más!, ¡Menos!, ¡No se que pasará!, ...»; «¿Qué haremos para que nos pillen menos?». «Poner más colchonetas para que haya más casas», contesta Raquel. De nuevo en la acción, el profesor está muy atento a que se cumpla la norma de ir al banco cuando le han pillado.

Oscar juega ajustándose a las normas. Los profesores siguen animando y el juego es más dinámico. Verónica y Rocio se trasladan agarradas de la mano.

El profesor detiene la actividad y les propone que le ayuden a recoger. Tienen algunos problemas para llevar las colchonetas a su sitio.

Mientras la mayoría ha iniciado las tareas de cambio de calzado, Oscar está empeñado en bajarle el pantalón a Tello. Insiste hasta conseguirlo.

La actividad continúa con unos saludos personales de despedida al modo habitual.

Oliver se queda solo en el recinto y hace que se cae del banco, parece esperar algo de alguien.

Algunas claves desde las que el equipo de profesores explica lo sucedido

A continuación, vamos a narrar lo que nos parece más significativo del conjunto de interpretaciones y explicaciones que le otorgamos a lo sucedido. El relato no pretende ser neutral. Una sesión es una construcción social que puede tener diferentes lecturas, la que hace el profesor es la verdaderamente importante pues desde ella interviene y organiza la actividad del alumnado durante la acción y en las sucesivas sesiones, de aquí que incluyamos en la metodología la posibilidad de ayudar al profesor a comprender un trabajo que repercute en nuestro desarrollo profesional.

La explicación que hacemos de esta crónica (escrita y visual) de la sesión, es la que el equipo de profesores ha construido en esta segunda vuelta de reflexión sobre la práctica en la que, como ya dijimos, nos hemos dado otro ritmo, otra distancia de la acción.

Las claves que a modo de temas conforman la explicación de lo sucedido han ido surgiendo y consolidándose a lo largo del año. La sesión que hoy analizamos es la segunda del tercer curso lo que supone que se corresponde con la número catorce de las dieciocho que concretan la experiencia para la elaboración de una visión global a la que este informe parcial pretende contribuir como ya explicamos.

1. La estructura de funcionamiento

Cuando los niños y niñas llegan a la sala-gimnasio entran en una estructura material y simbólica a la que se ajustan y a la que

dan un significado singular cada día. Las fases por los que pasa la acción van cobrando significado a lo largo de las sesiones y estos significados se convierten en contenidos que el profesor desarrolla en aquellas situaciones en las que, como hoy, es necesario defender la estructura de funcionamiento: «*El profesor les llama la atención para que cumplan la norma pactada*».

En el informe sobre el curso anterior (cuatro años), resumíamos la **estructura de funcionamiento** de la sesión en los siguientes momentos y fase³:

MOMENTO DE ENCUENTRO

Fases:

- ♦ Saludo: personal y colectivo.
- ♦ Atuendo.
- ♦ Una breve tarea común.
- ♦ Comentario sobre los dibujos realizados sobre la sesión anterior.

MOMENTO DE ACTIVIDAD MOTRIZ

Fases:

- ♦ Exploración y expresividad.
- ♦ Ensayo de tareas compartidas.
- ♦ Tarea compartida.
- ♦ Reflexión-acción.
- ♦ Vuelta al orden inicial.

MOMENTO DE DESPEDIDA

Fases:

- ♦ Atuendo.
- ♦ Saludo.

El tiempo de Actividad Motriz, en la sesión de hoy, ha estado girando durante mucho tiempo en torno a una **tarea compartida**. Ya en la fase de exploración la mayoría del alumnado se organizó alrededor de una actividad que se venía construyendo desde el día anterior (hablamos en estos casos de **actividades con historia**, que puede protagonizar un niño/a, un pequeño grupo o, como en este caso, la mayoría del alumnado).

El profesor trata de prolongar la práctica en torno a este singular juego de pillar, alrededor de esta **tarea compartida**, y ello, por varias razones:

▪ Por la riqueza que supone en el equilibrio entre las tendencias docente y discente⁴. Las tareas compartidas gozan de un buen nivel de encuentro de intereses del alumnado y profesorado.

▪ Porque ofrece mayores posibilidades al educador de desarrollar a la vez proyectos individuales. Hay mayores opciones para una educación comprensiva.

▪ Por la oportunidad que brinda al desarrollo de la competencia motriz, en este caso, a los factores relacionados con la comprobación y el ajuste de la competencia motriz a las características y exigencias de la tarea. El espacio donde se da la

persecución está más poblado que cuando eran lobos Víctor y Hugo.

▪ Porque facilita el trabajo compartido entre la tutora y especialista.

▪ Porque en ellas el alumnado nos sorprende a veces con comportamientos perseguidos en otros momentos, en otras actividades: Aitor y Toquero permanecen en el banco de pillados. Asumen su condición de forma sorprendente.

Son tareas, en suma, en las que se alimenta el entusiasmo por explorar las posibilidades y limitaciones motrices en colaboración con los compañeros.

2. Sobre el desarrollo profesional

La estructura de funcionamiento de las sesiones se va inventando y consolidando a diario convirtiéndose en un ritual que, entre otras cosas, libera al profesor permitiéndole actuar donde él cree oportuno. En ocasiones, la sesión que nos ocupa tiene este sesgo, el alumnado pone en cuestión los acuerdos alcanzados situando su actividad en el límite permitido. Cuando esto ocurre, el educador trata de encauzar la práctica dentro de la estructura de funcionamiento, que es, en definitiva, el pacto entre el alumnado y el profesor que facilita y asegura el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵.

En este proceso de defensa y utilización de los acuerdos establecidos, de los saberes construidos, el profesorado va descubriendo, tomando nota, poniendo en práctica, discutiendo, etc., sobre una serie de recursos:

▪ Desviar dinámicas obsesivas utilizando el comentario de una anécdota: «Tengo algo que deciros», «sabéis lo que ha pasado en la otra clase».

▪ Analizar con mayor profundidad actividades con significado dentro de la estructura de funcionamiento: «El profesor va desanudando su zapatilla a la vez que explica como hay que hacerlo».

▪ Llamar la atención sobre un pasaje compartido: «Se detiene un momento en el dibujo que muestra el juego que ellos conocen como «el lobo».

Esta sesión nos permite estudiar el comportamiento del profesor cuando el alumnado mayoritariamente solicita la **tarea compartida** del día anterior. Este tipo de acontecimientos es frecuente en la práctica: los niños y niñas del grupo disfrutaron desarrollando una actividad y muestran un gran interés porque se repita. Al comentar este pasaje, el equipo de profesores dudaba si lo que el alumnado solicita en estos casos es que se repita la actividad en sí o recuperar el ambiente que rodeó la tarea el día anterior, las oportunidades que brindó a su protagonismo, a su alegría, etc. En cualquier caso, consideramos que en estas situaciones hay que dar un tiempo, actuar indirectamente, para que se vayan cribando y adecuando sus intereses a la situación, antes de hacernos cargo de la coordinación de la actividad.

A la luz de lo acontecido hicimos el siguiente listado de estrategias utilizadas, el profesor responde a las iniciativas del alumnado invitándolos a construir el escenario de la tarea que

ellos ya conocían y, una vez convencido el profesor de que puede ser una tarea interesante hoy, actúa:

- Última el escenario.
- Les reúne junto a la pizarra para hacer explícitas las características de la actividad.
- Se detiene ante algunas normas de juego:
- Elegir «lobo»: Todos tienen derecho a ser protagonistas.
- Vivenciar la tarea con y sin la emoción de poder ser atrapados.
- Elige algunos colaboradores que ayudan a consolidar la propuesta.
- Organiza la tarea (el alumnado la identifica como «**el juego del lobo**») en momentos de significado diferente: acción / descanso / reflexión / reorganización.

En estos procesos surgen casos, nombres propios sobre los que nos detendremos a continuación. Hemos contemplado un pasaje con Oscar en el que se puede observar como se interviene valorando positiva y/o negativamente el **hacer** del niño y no al sujeto que lo hace. Una estrategia que en el caso concreto de este alumno consideramos de gran interés.

3. Nombres propios

Los nombres que aparecen se distribuyen en dos zonas:

- a) Cuando la práctica pasa por fases en la que destaca la estructura de las relaciones sociales: Primeros instantes del Momento de Encuentro, la primera fase del Momento de Actividad Motriz, ... Los motivos para decir ¡YO! parecen estar invadidos por temas relacionales.
- b) Cuando la práctica está pasando por fases tomadas por la estructura de las tareas disciplinares. Aquí, aunque algunos siguen manifestando un ¡YO! relacional, alejándose de las tareas compartidas por ejemplo, en la mayoría de los casos, observamos un ¡YO! ligado a la competencia motriz: dificultades y excelencias motrices.

En el primer caso los nombres que aparecen están relacionados con su comportamiento personal: Iván, Oscar, Oliver, etc., que puede ser debido a diferentes circunstancias como hemos podido observar: Gritar ¡YO! fuera del hacer general (Oscar), alejarse de las actividades que exigen respetar ciertas normas (Oliver), etc. En el segundo caso, los nombres están más relacionados con la motricidad: «*Las dificultades motrices de Tello*», «*Eva corretea ... pero no pilla*», «*Tello chilla pero no sale de la colchoneta, no se arriesga a ser atrapado*», «*Elsa pone un pie fuera y vuelve rápidamente a la colchoneta*», ... En numerosas ocasiones la torpeza motriz es un ingrediente que facilita el abandono y el rechazo de la tarea compartida (Tello, José Ignacio, ...). También las dificultades relacionales impiden participar en las tareas compartidas, por ejemplo: «*Oscar está empeñado en bajar el pantalón a Tello*». Sabe que se requiere de él otro tipo de comportamiento en estos momentos pero le es muy difícil superar su deseo relacional.

4. La complejidad del ámbito corporal

La dimensión expresivo-comunicativa de lo corporal nos permite observar lo que hemos venido denominando ¡YO! relacional y ¡YO! ligado a la competencia motriz. Estos datos informan al profesor y le permiten reorganizar sus ideas y estrategias, tanto relativas al grupo como a cada individuo. Nos permite conocer el eco de las manifestaciones de unos para con otros. *Conchita imita a Iván. Oliver imita a Oscar. ...* El gesto, la mirada, la ocupación de espacios, las repercusiones de la actividad de unos para con otros, etc., nos permiten comprender la vida del grupo y actuar en consecuencia.

Durante esta sesión el alumnado ha puesto en juego sus posibilidades motrices, ha evaluado su competencia para dar respuesta a las situaciones que se le plantean, ha tenido la oportunidad de probar su coraje a participar en situaciones de riesgo, a experimentar el éxito y el fracaso en la decisión tomada, a hacer explícito todo ello, a intercambiar sus éxitos y dificultades con los demás. En una palabra, a explorar su motricidad construyendo significados que comparte con sus compañeros y el profesor.

Insistimos en que la localización de los nombres en las diferentes fases por las que transcurre la práctica y las acciones concretas a las que éstos se van ligando, son datos que ayudan al profesorado en la planificación, desarrollo y análisis de proyectos tanto colectivos como individuales.

* * * * *

Las claves: **estructura de funcionamiento, desarrollo profesional, nombres propios, la complejidad del ámbito corporal**, se repiten de una sesión a otra. En ocasiones, surgen algunas nuevas. Unas y otras van constituyendo los diferentes informes que sobre esta experiencia de Tratamiento pedagógico de lo Corporal estamos elaborando en relación con los diferentes cursos que comprenden el segundo ciclo de la Educación Infantil.

NOTAS

1. El circuito es un lugar de acción (lugar-acción) habitual en la sala que el alumnado reconstruye en cada sesión con algunos bancos suecos, la mesa alemana y el plinto.
2. Llamamos lugar acolchado al espacio de forrado de colchonetas a los pies de la pared en la que están ancladas las espalderas.
3. No será fácil entender el significado de las expresiones con las que resumimos el plan de clase resultante de nuestras experiencias pero cualquier intento de explicación superaría los límites que tenemos asignados en este artículo por lo que les remitimos a VACA ESCRIBANO, 1995, 1996.
4. Para ampliar el significado de estas expresiones, véase JACKSON (1975, 50-55).
5. Entendemos que para que las tareas escolares sean procesos de enseñanza-aprendizaje es necesario que se logre un equilibrio, siempre inestable, entre lo que venimos denominando tendencia docente y discente, entre el proyecto colectivo y los individuales, entre la estructura de las relaciones sociales y la de las tareas

Referencias bibliográficas

- disciplinares (VACA ESCRIBANO, 1995). De no ser así la práctica no logra la intencionalidad educativa bajo nuestro punto de vista. (Para profundizar en el significado de «estructura de las relaciones sociales y la de las tareas disciplinares» consultar en PÉREZ GÓMEZ, 1992, 94).
- ELLIOTT, J. (1987). *Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GAARDER, J. (1994). *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.
- GUBA, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO J. y PÉREZ, A. (1992), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- JACKSON, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación-acción?* Barcelona: Laertes.
- PEREZ GOMEZ, A. y GIMENO SACRISTAN, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- VACA ESCRIBANO, M.J. (1995). *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo*. Tesis Doctoral, UNED, Madrid, Julio-95.
- VACA ESCRIBANO, M.J. (1996). Reflexiones en torno al nacimiento y algunos supuestos fundamentales del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. *III Congreso Nacional de educación Física de facultades de educación y XIV de escuelas universitarias de magisterio*. Guadalajara, 26 al 29 de junio.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Dirección de los autores:

MARCELINO VACA ESCRIBANO

Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Educación
Camino de la Miranda, s/n
Palencia

MANUEL MEDINA VAQUERO

CPR de Palencia
Palencia

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- VACA ESCRIBANO, Marcelino & MEDINA VAQUERO, Manuel (1997). Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: Construir el significado educativo de una práctica desde la interpretación y explicación compartida de lo ocurrido. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0) [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>].