

REFLEXIONES EN TORNO A LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LO CORPORAL EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

MARCELINO VACA ESCRIBANO

RESUMEN

Trata este artículo en primer lugar de contar una sesión de Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, elegida al azar entre las desarrolladas con un grupo escolar de 4 años en el Centro Público "Ramón Carande" de Palencia. Se reflexiona después sobre uno de los temas que se estudian en la experiencia de la que dicha sesión forma parte: la estructura de funcionamiento de las sesiones.

La expresión: *Estructura de funcionamiento* se refiere a las fases por las que transita la práctica y que forman un guión que vertebra las relaciones que se establecen en la acción entre el profesorado, el alumnado y lo que se pretende que el alumnado aprenda.

ABSTRACT

Firstly, this paper deals with the narration of a lesson/session of what we call Pedagogic Treatment of the body (a model of Physical Education). The lesson/session has been chosen at random among all those carried out with a group of 4 year old children in an Infant and Primary School (Ramón Carande) in the city of Palencia.

Afterwards, we consider one of the themes that constitute the object of our research. The theme is The structure of the session/lesson. With this expression we try to call attention to the significance of the phases of the practice. Such phases shape the script of the relations between teachers, pupils and the curriculum established during the action.

PALABRAS CLAVE

Educación Infantil, Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, Sesión, Estructura de funcionamiento de la sesión, Reflexión sobre la acción.

KEYWORDS

Infant Education, Pedagogic treatment of the body (a model of Physical Education), Session/lesson, Structure of the session/lesson, Reflection on the action.

Con la intención de simplificar la densa complejidad que suele darse en las clases en las que se aborda el ámbito corporal y hacer posible la explicación de lo que en ellas ocurre, comenzamos estas Reflexiones relatando lo ocurrido un día cualquiera (12 de Abril de 1999; Sesión 22) en un grupo de niños y niñas de segundo curso, de segundo ciclo de Educación Infantil.

Una vez visto lo ocurrido en esta clase, pasaremos a explicar el marco en el que se desarrollan y la estructura que contiene y hace posible los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LO QUE OCURRIÓ

<p>Entran en la sala-gimnasio en fila; les acompaña Marisol, su tutora.</p> <p>Se sientan en el recinto de bancos construido, como cada día, cerca de la puerta de entrada. Allí organizan sus bolsas de calzado, se ayudan unos a otros en estas tareas. También Eva, maestra especialista de Educación Física, ayuda en las tareas de atuendo y responde a las preguntas que le formulan.</p>	
---	--

<p>Cuando regresan al recinto, después de cambiarse y situar su bolsa en el cajón del plinto, habilitado para ello, hacen lo que ellos denominan “posturas raras” en los bancos.</p> <p>Mirar boca abajo, es la actividad que aglutina el intercambio entre el alumnado y Marisol.</p>	
--	--

<p>“Vais cambiando de postura sin ruidos. Yo os veo”.</p> <p>Ante estas palabras de Marisol podemos observar como los esquemas corporales se modifican y el murmullo, en la sala prácticamente desaparece.</p>	
--	--

<p>“Sabéis colocaros sin tocar el suelo”. Los niños y niñas se afanan por responder a la nueva solicitud de Marisol.</p>	
--	--

<p>Se modifica el recinto de bancos para poder observar mejor los dibujos. Hoy, por primera vez, están coloreados. Volvemos a observar en la acción el alto interés educativo de esta fase: Las posibilidades de intercambio personal de recuerdo de lo hecho, el encuentro con lo que en la sala es posible...</p>	
---	--

<p>De nuevo modifican el recinto de bancos. Pretenden ahora observar la sala y, a la vez que recuerdan cómo estaban los objetos, recuerdan también lo que en la sala puede hacerse, las precauciones que se deben tener en cuenta, los lugares por los que es posible distribuirse, los objetos a utilizar...</p> <p>Van saliendo del recinto de bancos de uno en uno y se dirigen a los diferentes lugares que la sala ofrece.</p>	
---	--

<p>Las primeras exploraciones se realizan en el circuito. Se habían destacado al observar la sala algunos de sus ingredientes:</p> <ul style="list-style-type: none">— El banco vuelto.— El hueco que hay entre el plinto y la mesa alemana.— El plano inclinado que hay delante del colchón.	
---	--

<p>Pero la sala pronto se llena de actividades diferentes en los distintos lugares de la misma, con los objetos puestos a su disposición:</p> <ul style="list-style-type: none">— circuitos— espalderas— aros— toboganes— ...	
---	--

<p>Hoy las trepas por las espalderas son muy altas, el desplazamiento por el circuito más rápido, los “senderos” de aros bastante complejos...</p> <p>Cada uno va buscando/encontrando el nivel de competencia motriz que le resulta más adecuado. Eva y Marisol van de un lugar a otro, de un proyecto personal a otro.</p> <p>Clara trepa por lo más alto, se lanza al colchón desde un barrote elevado, va de un lugar a otro con un ritmo muy vivo...</p> <p>Nos llama la atención su decisión.</p>	
---	--

<p>Hoy parece ser un día de pruebas, de comprobaciones de posibilidades y limitaciones motrices en el circuito, espalderas, toboganes... (esta observación se repite en el relato sobre cualquier primer sesión después de un periodo de vacaciones).</p> <p>Entorno al recorrido por el sendero de aros va buscando, primero Eva y después las dos juntas: Marisol y Eva, una tarea en la que todos puedan participar.</p>	
---	--

<p>La mayoría de los niños y niñas se acercan a realizar estos recorridos. Eva y Marisol muestran hoy un interés especial por esta actividad.</p>	
<p>En este primer tiempo del Momento de Actividad Motriz conviven dos fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Exploración y expresividad. — Ensayo de tareas compartidas. En una de ellas: los recorridos por el sendero de aros, se emplean a fondo las maestras. <p>Han pasado trece minutos explorando sus posibilidades y limitaciones motrices con un gran margen de autonomía.</p>	

<p>Marisol les llama a los bancos. Allí comentan sobre algunos pasajes desarrollados; hacen algunos ejercicios de respiración, dado que estaban muy agitados; hablan del recorrido por el sendero de aros ...</p> <p>“Veamos cómo pasáis por el sendero cada uno”, comenta Marisol.</p> <p>Lo hacen.</p>	
--	--

<p>Observamos que cuando ven un aro pisan a la pata coja y que descansan con un pie en cada uno cuando ven dos.</p> <p>A la gran mayoría les cuesta coordinar el gesto: pisan sobre el aro en vez de en su interior, como pretenden; de vez en cuando han de parar para reequilibrarse. También les cuesta conseguir el ritmo; a veces se detienen en medio del recorrido.</p> <p>Hay grandes diferencias de habilidad que no pasan desapercibidas para los observadores.</p> <p>Mientras uno hace, el resto observa. No se limitan a esperar que les toque el turno o que la actividad finalice, sino que participan de lo que hace su compañero.</p>	
--	--

<p>Cuando terminan de pasar todos, coloca cada uno su aro de tal manera que se forma un círculo. Cada niño/a se mete en su aro. Cuando Marisol dice: ¡Cambio!, han de trasladarse a otro aro, “uno que esté lejos”, dice Marisol.</p>	
<p>Marisol y Eva enseñan y animan en el juego. Lo cierto es que no necesitan mucha ayuda, ya que lo entendieron muy bien. Las actividades que en estos momentos se desarrollan tienen un gran interés para el desarrollo de capacidades motrices como la coordinación dinámica general.</p>	
<p>El tiempo que queda es poco y los niños y niñas comienzan a recoger, dándole los aros a Eva.</p>	

<p>Otros ayudan a Marisol a colocar en el recinto bancos. Van recogiendo su bolsa de calzado y pronto comenzarán las tareas relacionadas con el atuendo, que dan paso al “Momento de Despedida”.</p>	
--	--

<p>Se calzan, se ayudan unos a otros, organizan su calzado y pasan a mostrárselo de uno en uno a Marisol, antes de formar la fila para trasladarse al aula.</p>	
---	--

MARCO EN EL QUE SE DESARROLLAN ESTAS SESIONES

Las tardes de los lunes, en el centro escolar “Ramón Carande” de Palencia, las actividades en relación con esta experiencia se suceden del siguiente modo:

De tres a cuatro de la tarde, observamos el desarrollo de una clase en la sala-gimnasio, con alumnado de primero de primaria. Imparte la sesión Soledad (maestra especialista de educación física en el centro) y le acompaña Teresa (tutora del grupo).

A la hora siguiente, la clase se corresponde con el grupo de cuatro años, con el que ya trabajamos el curso anterior y al que se refiere el relato presentado en las páginas anteriores.

De cinco a seis, nos trasladamos, con la excepción de las maestras tutoras que han de atender a las familias en este horario, a un lugar silencioso y cómodo para elaborar nuestra opinión sobre lo observado en las clases de primaria e infantil.

De seis a ocho treinta, exponemos nuestra interpretación de lo ocurrido, escuchamos las del resto del equipo y discutimos sobre los diferentes puntos de vista. Las intenciones generales en la discusión son conocer en profundidad el valor educativo de estas prácticas, los problemas que conllevan, las estrategias y recursos que permiten superarlos, y ayudar en la programación del plan de la siguiente sesión, que será de nuevo el lunes próximo en el mismo horario.

El equipo de profesores que, desde el curso anterior, participamos en el seguimiento del proceso educativo del grupo de educación infantil es el siguiente:

Como explica el relato, hay dos adultos que actúan en la práctica: Marisol, la tutora, y Eva, una maestra especialista en educación física que, desde el curso pasado, acompaña a Marisol la tarde de los lunes, para, entre otras cosas, estudiar las relaciones que se establecen entre tutores y especialistas en un proyecto de estas características. Marisol, después de pactarlo con Eva, nos entrega su programación para la sesión. Se trata, como puede verse a continuación, de un texto muy resumido, difícil de entender en todo su significado cuando no se tiene un conocimiento detallado de la experiencia.

Educación Infantil. Sesión nº 22. 12 de abril de 1999

Momento de Encuentro

- Saludo colectivo e individual
- Autonomía en el cambio de calzado
- Primeras manifestaciones motrices: observarlas y aprovecharlas si se puede.
- Observar y comentar sus dibujos.
- Completar, si fuera necesario, la sala.
- Invitarles personalmente a jugar.

Momento de Actividad Motriz

- Expresividad espontánea.
- No olvidar animarles y estimularles en todo momento.
- Recordar todas las fases y pasar por ellas, aunque sea de forma breve.
- Dar tiempo para enriquecer esta fase con varias ideas.
- Entrar y salir en sus actividades SIN PRISA.
- Recordar que a esta edad les cuesta mantenerse en un tema.
- Reflexionar en y para la acción cuantas veces sea necesario.
- Tener en cuenta que estos primeros agrupamientos deben encauzarse hacia el tema de la tarea compartida.
- No olvidar compartir con ellos el proyecto. Hablarles de los retos, las dificultades, tareas, etc.

- La tarea común saldrá de sus sugerencias a no ser que, por la razón que sea, haya que cortar y la tarea deba ser impuesta.

Momento de Despedida

- Recoger la sala.
- Cambiarse.
- Despedida individual.

El grupo de observadores externos está formado por: Soledad, como ya dije, maestra especialista de educación física en el centro, su observación es libre; Marta, maestra especialista de educación física, que desde el curso pasado hace el seguimiento de una niña del grupo, por indicación expresa de Marisol; Beatriz, maestra especialista de educación física, que elabora un perfil de sesión, siguiendo las indicaciones de Walker y Adelman (1975), en Elliot (1993, p. 34); Alfonso, profesor de la Escuela Universitaria de Educación, entre otras, de la asignatura Educación Física en Educación Infantil; Marcelino, profesor de la Escuela Universitaria de Educación, interesado por la formación del profesorado para el desarrollo de este tipo de prácticas educativas. Eva, Marta y Beatriz participan en la experiencia a petición propia. Esta es también la situación de Asun, a la que citaremos dentro de un momento.

Cada miembro del equipo tiene su cometido y, desde él, elaboran su opinión sobre lo ocurrido, que es escuchado y debatido, como ya dijimos, entre las seis y las ocho treinta de la tarde, un debate al que se incorporan también Asunción, maestra especialista de educación física que hace las mismas funciones que Beatriz, pero ella con el grupo de Primero de Primaria; Camino, profesora de inglés del centro, que observó la práctica desarrollada en el grupo de primaria y Teresa, tutora de dicho grupo. Entre las seis y las siete y cuarto, aproximadamente, se triangulan opiniones sobre uno de los grupos y de ahí hasta las ocho treinta sobre el otro.

No nos detendremos a detallar el diseño, objetivos, metodología,... del Estudio global que estamos realizando en este centro escolar, tampoco vamos a informar de los diferentes estudios emprendidos: relación entre tutores y especialistas, contenidos a impartir en el ámbito de lo corporal, etc. Tan sólo vamos a explicar, ayudándonos del relato expuesto, cuál es el significado de la “*estructura de funcionamiento*” en la que se desarrollan estas clases y las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que dicha estructura posibilita.

ESTRUCTURA QUE CONTIENE Y HACE POSIBLE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Al hablar de “estructura” nos estamos refiriendo a una organización del espacio, el tiempo y las normas, es decir, a un guión que vertebra, acoge y explica las interrelaciones que se producen entre el alumnado, el profesorado y el contenido de aprendizaje, en el transcurrir de las sesiones de tratamiento pedagógico de lo corporal.

Temporalmente, la sesión es una sucesión de tres momentos que llamamos: *encuentro, actividad motriz y despedida*. Dentro de ellos, la práctica va pasando por una serie de hitos, que denominamos *fases*.

Los momentos de Encuentro y Despedida se desarrollan en el recinto de bancos, un pequeño espacio cercano a la puerta y la pizarra. El Momento de Actividad Motriz se desarrolla en la amplitud de la sala-gimnasio, donde hay diferentes lugares de acción y objetos que ayudan al alumnado a situar sus exploraciones motrices. La diversidad de posibilidades facilita las manifestaciones personales y potencia el interés por probar y comprobar su competencia motriz.

Normativamente hay diferencias entre unas fases y otras. En todas ellas, el alumnado sabe lo que hay que hacer, pero, como hemos podido observar en el relato de la clase contada, en algunas el margen para la actividad motriz autónoma es mucho mayor que en otras. En cualquier caso, todas las fases acogen un grupo vivo, por lo que su significado cambia en mayor o menor medida en el transcurrir del curso escolar. Dentro de cada fase, lo que hay que hacer y lo que es posible hacer favorece la participación del alumnado en la práctica educativa, informando a las maestras sobre aquello que debe ser tenido en cuenta en el intercambio pedagógico.

El alumnado, las maestras y el contenido de aprendizaje participan en la construcción del significado de las fases y, en consecuencia, de la *estructura de funcionamiento*. Dicha estructura, al ser un formato conocido y compartido, ayuda a acercar las sesiones realizadas y los aprendizajes en ellas conquistados a la última sesión que se esté desarrollando. En este sentido, siempre nos ha sorprendido el desparpajo y la seguridad que muestra el alumnado en la primera clase después de un periodo de vacaciones.

La sucesión repetida de momentos y fases, sesión tras sesión, actúa como un contenedor de la vida del grupo y ello libera al profesorado de algunas tareas de control del grupo y gestión de la acción, ayudándole a centrarse en el desarrollo de los proyectos previamente planificados.

La participación en la construcción de la *estructura de funcionamiento* hace que ésta sea para los miembros del grupo una tarjeta de identidad, que se renueva cada día y que hemos visto fortalecerse con la llegada de un niño nuevo al que hay que ayudar a entender lo que en estas situaciones educativas ocurre.

Dicho todo esto, es obvio que la *estructura de funcionamiento* no es un esquema a copiar o proponer sin más, sino un contenido a construir en el que participa la experiencia del profesor, sus saberes, su capacidad de diálogo con el alumnado, los aprendizajes desarrollados, objetivos conseguidos,... Lograr una estructura de funcionamiento acorde con el contexto y el plan programado, en la que se llegan a acuerdos entre la tendencia discente (la fuerza que se infiere de los intereses, deseos y necesidades del alumnado) y las orientaciones educativas de las maestras; en la que es posible desarrollar proyectos personales, es decir, adaptaciones particulares de la enseñanza; en la que la estructura de las relaciones sociales, que se entablan en la práctica, no impide sino que propicia el

desarrollo y aprendizaje en el ámbito de la motricidad; en la que, además, se concreta y sintetiza la complejidad de la vida en la sala-gimnasio hasta hacerla comprensible en los procesos de planificación, instrucción y evaluación; es el resultado de un trabajo sistemático que intenta comprender la práctica educativa reflexionando, a ser posible colaborativamente, sobre lo que en ella sucede.

Entendiendo de este modo, la *estructura de funcionamiento* pasa a ser uno de los temas recurrentes que participan en la programación y en la reflexión sobre el interés educativo del proceso desarrollado, pues siguiendo el guión de “Momentos y fases”, resulta más fácil identificar las posibilidades de aprendizaje, la respuesta educativa que los diferentes alumnos/as reciben, así como el papel desarrollado por el profesorado en los procesos de instrucción.

Quizás no sea el tema más importante que se da en la práctica educativa, pero es en el que se integran los demás (los que se refieren al alumnado, profesorado y contenido de aprendizaje), en el que cobran sentido, dado que les sitúa interrelacionados, tal y como tienen lugar en la sala-gimnasio.

Gracias a los perfiles de sesión elaborados por Beatriz sabemos, entre otras cosas, que el Momento de Encuentro tuvo una duración media en el primer trimestre de 21 minutos y que disminuyó después hasta los 18; que el Momento de Actividad Motriz en el primer trimestre tuvo una duración de 29 minutos, aproximadamente igual que en el segundo y tercero, y que en el Momento de Despedida las cifras oscilan en torno a los 5 y 6 minutos. Estas cifras nos ayudan también a reflexionar sobre la experiencia desarrollada.

Dentro de cada uno de estos Momentos, la acción va pasando por una serie de fases, las del Encuentro y Despedida son bastante estables, en comparación con las del Momento de Actividad Motriz, aunque todas tienen una vida interna que hace variar los tiempos de dedicación y los significados de lo que en ellas ocurre.

MOMENTO DE ENCUENTRO

En el Momento de Encuentro, el *saludo* y el *atuendo* han ido necesitando de menos tiempo cada vez: 4 minutos en el primer trimestre, 3 en el segundo y continúa bajando en el tercero, mientras que las tareas motrices, que se desarrollan cuando finaliza el cambio y la organización del calzado, y que conocemos como *primeros agrupamientos*, se han ido estabilizando en torno a los 5 minutos. Las fases de *comentario de los dibujos* realizados sobre la sesión anterior y la *observación y construcción de la sala* gozan de un tiempo más o menos estable: 5 minutos en el primer trimestre, 6 en el segundo, cada una de ellas.

Este conjunto de fases organizan la vida del grupo en la primera parte de la sesión, buscando un objetivo básico: favorecer el tránsito del aula y lo que en ella ocurre a la sala-gimnasio y sus particulares posibilidades educativas. Cualquiera de las fases tiene dentro oportunidades pedagógicas que se van desarrollando en el transcurrir de las sesiones, asegurando los aprendizajes que en ellas son posibles.

Son fases que pretenden ayudar al alumnado a estar a lo que hay que estar, facilitando su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan.

La repetición de las fases un día tras otro no resta originalidad a cada sesión, pues el saludo personal tiene un significado diferente cada día en función de lo que ha venido sucediendo a lo largo de la jornada, los días previos a la sesión, la sesión última, la claridad y precisión del proyecto personal... Y esto mismo podríamos decir del resto de las fases que hemos ido nombrando en letra cursiva: la autonomía en el cambio y organización del calzado, por ejemplo, es muy diferente según el momento de curso en la que lo observemos. En consecuencia, la *estructura de funcionamiento* se comporta como una *estructura estructurante* en la que, si bien se repiten los planteamientos básicos de un día para otro dentro de las fases programadas, hay también, dentro de cada una de ellas, un amplio margen que posibilita la participación personal, siempre original, y la construcción de un diálogo educativo mediatizado por el momento del curso en el que la sesión se desarrolla.

La vida que se da en cada una de las fases, contemplada con una cierta perspectiva, gracias al trabajo de registro sistemático de la práctica, nos permite observar las modificaciones que se van produciendo en objetivos y contenidos. En este sentido:

- Han aumentado los *conocimientos* del alumnado. Su saber hacer en los bancos ha permitido propuestas cada vez más complejas, actividades que ellos no sólo han incorporado a su archivo motor, sino también a su vocabulario y a su experiencia motriz compartida. Han aprendido a identificar y desarrollar tareas motrices con soltura, y han aprendido también a gestionar su propia actividad, a intervenir en la construcción de los escenarios, a comentar sobre las posibilidades, limitaciones y precauciones que han de tener en cuenta en la acción. Y, como consecuencia de todo esto,
- han seguido desarrollando sus capacidades *verbales y de comunicación*, logrando una mayor facilidad en el diálogo profesor-alumno; *de equilibrio personal*, conquistando mayor dominio de sus tareas de cambio y organización del calzado, así como una mejor adecuación al ritmo de actividad del grupo; en relación con la *inserción social*, pueden observarse los progresos a la hora de hacerse con un lugar particular dentro de la dinámica general del grupo, dentro de la tarea compartida; y, en referencia a *las capacidades motrices*, el alumnado muestra mayor grado de habilidad y destreza en las tareas de calzarse y descalzarse o en las actividades que su maestra les propone, derivando los gestos motrices autónomos que realizan en el recinto de bancos hacia temas de equilibrio, conocimiento y control del propio cuerpo...

Este conjunto de cambios, registrados a lo largo del curso escolar, nos permiten identificar y evaluar lo que enseñamos y las razones que tenemos para ello, a la vez que nos ilustran sobre los aprendizajes conseguidos en el primer tiempo de la sesión, es decir, en el Momento de Encuentro.

MOMENTO DE ACTIVIDAD MOTRIZ

El Momento de Actividad Motriz comienza cuando Marisol les invita personalmente a jugar. El escenario de acción se modifica: hasta ahora todo ha transcurrido en el recinto de bancos, un espacio claramente delimitado dentro de la sala, pero a partir de este instante la acción se va a instalar en una sala vestida para la ocasión, en la que el alumnado ha participado en alguna medida, como hemos podido observar en el relato de la sesión contada.

Dentro de la sala hay diferentes lugares que invitan y acogen la motricidad espontánea de los niños y niñas; son lugares intencionadamente colocados dentro de lo que es posible en la sala-gimnasio del centro, son los *lugares de acción*. *El circuito*, construido con bancos suecos, la mesa alemana y el plinto, es uno de estos lugares de acción sobre el que los niños y niñas se desplazan de diferentes modos; también hay una pared de *espalderas* y al pie de éstas un conjunto de colchonetas, que conocemos como *el lugar acolchado*; hay dos bancos suecos enganchados a las espalderas, que el alumnado conoce como *los toboganes*. Todos estos lugares invitan y facilitan la exploración de un conjunto de gestos motores que se complementan gracias a otros objetos móviles que entran y salen de la sala según las intenciones del profesorado. En la sesión que nos sirve como referencia el objeto móvil son los aros, como puede apreciarse.

La sala se concreta cada día, presentando el escenario que se considera más adecuado para desarrollar la programación prevista. Las relaciones entre el contexto y lo programado es una referencia básica tanto para las tareas de programación como para analizar lo sucedido.

Con la salida de los niños y niñas del recinto de bancos y su autoorganización por la sala comienza el Momento de Actividad Motriz y, dentro de éste, la primera fase que conocemos como *exploración y expresividad*. Exploración en cuanto que se dedican a probar y comprobar sus posibilidades y limitaciones motrices en los lugares-acción y con los objetos, y expresividad porque en la localización en la sala, en sus actividades, ritmo, dedicación..., pueden verse rasgos de personalidad y originalidad que ilustran al profesor/a sobre el conocimiento del grupo en la acción y de cada uno de sus individuos.

Las actividades motrices del alumnado en esta fase tienen, por una parte, una dimensión personal, ya que se dedican a comprobar, probar y confirmar sus particulares habilidades motrices y, por otra parte, una dimensión social, que aumenta según el curso avanza, en cuanto que se reproducen y transforman actividades compartidas en sesiones anteriores que les requieren hacer unos con otros. El aumento de tareas en las que el alumnado actúa en grupo facilita el encauzamiento y la derivación por parte de las maestras hacia *la tarea común*.

En el Diario de clase, en la primera sesión de este curso escolar: 5 de octubre de 1998, puede leerse:

La fase de exploración y expresividad nos muestra cuánto saben, recuerdan, ... Saben de actividades motrices y lo muestran, pero también manifiestan precauciones, recelos, interés por el reto, formas de intercambiar con los otros,... Y en este texto leen Marisol y Eva para comenzar a dialogar, a hacer ensayos de tareas compartidas.

Simultáneamente a la fase de *exploración y expresividad* se inicia la fase de *ensayo de tareas compartidas*, que durante bastante tiempo suele corresponderse con la iniciativa de las maestras, pero que a estas alturas del segundo curso, del segundo ciclo de educación infantil, podemos observar como actividad autónoma de algunos niños y niñas en los primeros instantes del Momento de Actividad Motriz.

Pondré un ejemplo de *ensayo de tareas compartidas* con la intención de ayudar a entender lo que queremos decir con esta expresión. Al comienzo del curso de tres años, algunos niños y niñas mostraban un fuerte interés por correr encima de las colchonetas colocadas a los pies de las espalderas; aún no dominan la carrera y el suelo mullido les anima aprobar y comprobar su equilibrio en el desplazamiento. Estamos interesados en estas actividades espontáneas ya que en ellas se ejercita la coordinación neuromuscular que posibilitará mejorar la carrera. Nos acercamos a uno de los extremos del recorrido y, después de acompañar algunos desplazamientos individuales, decimos en voz alta: ¡preparados, listos, ya!, y salimos corriendo. Algunos niños/as nos acompañan en el recorrido. En los siguientes intentos suelen apuntarse más. No insistimos en la actividad, nos retiramos a otro lugar, o a acompañar otros gestos motores que se están desarrollando con los objetos móviles. En ocasiones, oímos el “¡preparados, listos ya!, gritado por algún niño/a.

Algún día, cuando hayamos observado que todos pueden participar, procuraremos hacer de estas carreras una tarea común, pero en las primeras sesiones tienen este carácter de prueba, de ensayo, de pregunta para ver en sus respuestas su interés por la actividad, su grado de independencia del adulto, los recursos que la actividad necesita, el escenario que podría ser más apropiado, el nivel de exigencia a plantear,... Es una forma de tomar el pulso a la competencia motriz del alumnado en esta habilidad, una evaluación inicial que nos permitirá orientar nuestras intervenciones posteriores.

La dinámica que se establece entre las exploraciones personales y los ensayos de tareas compartidas entre ellos y con sus maestras, hacen que durante los primeros minutos del momento de Actividad Motriz la sala cambie su fisonomía continuamente: ahora está más poblado el circuito, ahora los toboganes, ahora parecen organizarse y clarificarse las actividades con los balones.

La exploración por parte del alumnado de sus posibilidades y limitaciones motrices muestran su saber hacer, el grado de complejidad de sus gestos, la manera de enfrentarse a los restos que en la sala se insinúan,... En los saberes y ensayos del alumnado las maestras van situando sus propuestas, derivando los gestos motores que ellos presentan, encauzando las actividades en las que se enredan, abriendo sus tareas a la participación de otros compañeros,... Tratan de situar sus orientaciones educativas en la actividad motriz que el alumnado distribuye en los lugares acción de la sala y los objetivos móviles facilitados. Tanto los lugares de acción como los objetivos albergan características que facilitan que el desarrollo curricular se centre en los aprendizajes propios del ámbito corporal, previamente identificados en la Propuesta Curricular.

Este tiempo de prueba, de ensayo, posibilita equilibrar, hacer más compatible los intereses e iniciativas del alumnado con las orientaciones educativas de las maestras, a la

vez que permite diversificar las intervenciones y ajustarlas a los proyectos personales que en la reflexión sobre la acción se van perfilando.

Hemos comprobado, por otra parte, que cuando los ensayos de tareas compartidas escasean, las actividades motrices se individualizan, cada miembro del grupo hace cerca de una normativa particular y la práctica camina en dirección contraria al acuerdo, al pacto, a la socialización.

En la sesión que abre estas reflexiones hay algunos pasajes que ilustran cómo se va llegando a una fase en la que las actividades motrices, después de un tiempo de ensayos y pruebas, se concretan en la construcción de un sendero de aros que les permite probar diferentes desplazamientos. Reconocemos esta fase como la *tarea común*.

Al igual que en el Momento de Encuentro, el registro sistemático de las sesiones realizadas nos permiten hacer un recorrido por las modificaciones que se han producido en el desarrollo de sus capacidades motrices: desplazamientos, franqueos de obstáculos, trepas, deslizamientos, lanzamientos y recepciones,... por los cambios que introducen en sus exploraciones espontáneas, en el manejo de las preocupaciones de las que se les advierte, en la progresiva confianza sobre sus posibilidades así como en el conocimiento y aceptación de sus limitaciones. Las actividades realizadas posibilitan la valoración del currículum desarrollado y nos permiten observar lo que en estas sesiones es posible aprender a hacer, gestionar e identificar como saberes adquiridos.

En ocasiones, se infiere de los *ensayos de tareas compartidas* la *tarea común*, pero, a veces, no ocurre esto y la maestra detiene la actividad para simplificar la acción y dar un sentido más compartido a las actividades que se están realizando.

En la sesión que exponemos la derivación consiguió que un buen grupo de niños y niñas se interesara por el desplazamiento en el sendero de aros, lo que Marisol aprovechó para que hablaran de ello y para comprobar el grado de habilidad que cada uno manifestaba en esta tarea. Esto es lo que ocurrió el día 12 de abril, pero en otra sesión el tránsito a la tarea común se concretará de un modo diferente ya que cada sesión es irreplicable.

Hemos insistido en la importancia de que haya un tiempo para la exploración y el ensayo de tareas compartidas, pero debe haberlo también para el desarrollo de tareas en las que la participación es común.

Dentro de todas las fases del Momento de Actividad Motriz hay contenidos de acción o procedimentales, pero también de identificación y de organización y gestión de las tareas en las que están enredados.

Recapitulando brevemente las intenciones que nos llevan a establecer un ciclo entre *exploración y expresividad, ensayo de tareas compartidas y tarea común*, diríamos que:

- La derivación de sus propios gestos, el encauzamiento de las actividades motrices espontáneas, la apertura de sus enredos autónomos, supone un diálogo respetuoso entre los intereses, deseos y necesidades del alumnado, que

denominamos *tendencia discente* y las orientaciones educativas del profesor, es decir, la *tendencia docente*.

- La práctica debe dar opción también al desarrollo de *los proyectos personales*, pues todos y cada uno de los alumnos/as han de participar y colaborar en la construcción de la original experiencia que tiene lugar en cada sesión.
- El tratamiento de los aspectos afectivos y relacionales deben permitir y posibilitar la construcción de los contenidos propios de este ámbito, así como el desarrollo de las capacidades que de estos aprendizajes se derivan.

Antes de terminar, quisiera insistir en que el tránsito a la *tarea común* no es un capricho sin fundamento, sino que tiene que ver con la pretensión de que en algún momento de la clase todo el alumnado participe de una misma propuesta. Dicho tránsito es también un reto que reclama la dotación de ideas y estrategias en el profesorado. En este sentido, la observación sistemática de las prácticas realizadas no sólo nos permite identificar el contenido del que el alumnado se apropia, sino también los recursos utilizados en la reconducción de la práctica.

Por ejemplo, detener la acción y agruparles en los bancos suecos para hablar de lo realizado hasta ese momento, permite observar si entienden lo que se les solicita, advertirles de algunas precauciones a tener en cuenta, hacer visible para todos alguna de las actividades que se estaban realizando, explicarles por qué merece la pena desarrollarlas, etc. En estas detenciones de la acción se aprovecha también para mejorar el escenario en el que se desarrollará la actividad, para enfrentarles de uno en uno con la tarea que algunos de sus compañeros realizaban, como es el caso en la sesión contada,... Llamamos a esto, siguiendo a Schön (1992), reflexión sobre la acción. El análisis de lo ocurrido el 12 de abril permite observar como la reflexión en la acción es posible en cualquier fase por la que transita la práctica.

En ocasiones, las actividades que el alumnado viene desarrollando no son susceptibles de derivación y Marisol detiene la actividad para, ayudada por Eva, proponerles alguna de las actividades programadas. Puede haber, en consecuencia, e incluso en una misma sesión, tareas comunes derivadas y tareas comunes propuestas por el profesor. En cualquier de los casos, se busca la participación del alumnado y el tomar como punto de partida sus saberes previos; las tareas comunes derivadas lo facilitan, pues viene puliéndose a lo largo de la sesión, no sólo el contenido de aprendizaje, sino también el escenario y las relaciones que se entablan en el proceso de enseñanza: las tareas comunes propuestas se presentan al alumnado como una novedad y ello supone problemas de ajuste, a veces no previstos y que por tanto habrá que ir resolviendo sobre la marcha.

En la sesión contada, la tarea común propuesta consiste en un juego motor con el que se pretende estimular algunas capacidades motrices, deben aprender a resolver mejor tareas que requieren equilibrio, organización neuromotriz, velocidad de reacción...; una versión particular de los juegos de persecución.

El registro sistemático de lo ocurrido en el Momento de Actividad Motriz nos permite retomar las tareas comunes, derivadas o propuestas, desarrolladas a lo largo del

curso escolar en el que nos encontramos para hacer un análisis retrospectivo sobre su oportunidad pedagógica y planificar el curso siguiente con mayor fundamento.

Estas tareas comunes se desarrollan al final de la clase, pero hay que reservar un tiempo para volver la sala al orden y prepararse para pasar a una nueva situación educativa.

MOMENTO DE DESPEDIDA

La recogida de la sala es la tarea común que cierra el Momento de Actividad Motriz y da paso al Momento de Despedida, que se inicia recogiendo la bolsa de calzado y trasladándose al recinto de bancos, reconstruido para desarrollar de nuevo la fase de *atuendo*.

A pesar de que los niños y niñas son cada vez más diestros en el cambio de calzado, la fase de *atuendo* ha ido ganando minutos según el curso avanza debido al aumento de las conversaciones sobre las actividades realizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Generalitat Valenciana. Valencia.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós MEC.

WALKER, R. y ADELMAN, C. (1975). En Elliot (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.