



Facultat de Psicologia, Ciències  
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna  
**Universitat Ramon Llull**

**Universidad Ramón Llull**

**Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna**

---

**TESIS DOCTORAL**

**PALABRA Y CUERPO EN MOVIMIENTO: UN PROCESO DE APRENDIZAJE  
CREATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO**

---

**Doctorado en Psicología**

**Análisis de los procesos psicosociales en contextos interactivos específicos**

Sandra Macrí  
Dirigida por la Doctora Maite Pro Hernández

Abril 2011

---



**Universidad Ramón Llull**

**Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna**

**TESIS DOCTORAL**

**PALABRA Y CUERPO EN MOVIMIENTO: UN PROCESO DE APRENDIZAJE  
CREATIVO EN LA ESCUELA PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO**

**Doctorado en Psicología**

**Análisis de los procesos psicosociales en contextos interactivos específicos**

Sandra Macrí  
Dirigida por la Doctora Maite Pro Hernández

Abril 2011



## Agradecimientos

El proceso que ha generado este texto ha sido para mí muy enriquecedor. Agradezco a todos aquellos que me acompañaron en este recorrido. Sin ellos mi trabajo no hubiera sido posible.

A Maite, mi directora, por su guía segura y su estímulo crítico pero amigable.

A mi marido, por su colaboración y su infinita paciencia; a mi hija, que me inspira cada día en su ser creativo más íntimo; a mis padres, que me enseñaron a pensar.

A la escuela, mi escuela, mis escuelas, que me condujeron hasta donde estoy; a la maestra Carla, que me incitó a trabajar con su clase, acompañándome siempre, con el alentador y contagioso entusiasmo que caracteriza su labor cotidiana y que me echa en falta desde que concluyó mi observación.

A Marco, Renata, Silvia y Pilar por la orientación lingüística que me ofrecieron; a Sergio, Nicola y Giancarlo por su apoyo técnico; a Emiliana y Giovanna por compartir conmigo su sabiduría, brindándome apoyo material, consejos y estímulo constante a través de la reflexión y la discusión; a Vesna, que me ayudó a organizar la difícil tarea de compaginar la investigación con el resto de la vida; a Queta por compartir la lectura y sugerir mejoras; a Nuria, nuestra bibliotecaria, que me acompañó, me sostuvo y me animó en todo momento con su asistencia amable y su comprensión profunda.

A todos los docentes universitarios que me apoyaron y orientaron, a todos los maestros y maestras a los que me acerqué. A las artistas del proyecto Mus-e.

A los pequeños que, al participar en esta experiencia, me permitieron investigar a través de sus ojos.

A todos los niños que siempre preguntan el porqué. Y a todos los docentes que, como decía Gianni Rodari, tienen aún "una oreja verde".



## ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Fundamentación teórica e investigadora.....	5
2.1. Fundamentación ontológica y epistemológica.....	5
2.2. El trabajo corporal creativo en relación al aprendizaje.....	13
2.3. Importancia del movimiento en el aprendizaje.....	20
2.4. Otras investigaciones sobre el tema.....	26
2.5. Evolución del concepto de Educación física en Italia y en España.....	34
3. Planteamiento del problema, procedimiento y decisiones metodológicas.....	39
3.1. Planteamiento del problema y objetivos del estudio.....	39
3.2. Proceso investigador del trabajo de campo.....	41
3.2.1. Proyecto de investigación.....	46
3.2.2. Diploma de Estudios Avanzados.....	47
3.3. Fundamentación metodológica.....	48
3.4. Procedimiento.....	52
3.5. Instrumentos.....	54
3.6. Muestra.....	57
3.7. Contexto.....	58
3.7.1. Metodología y estrategia de la profesora.....	60
3.7.2. Objetivos y fases del trabajo didáctico llevado a cabo por la profesora.....	61
3.8. Categorías y subcategorías.....	64
4. Análisis de los datos y resultados.....	74
4.1. Esquema corporal.....	74
4.1.1. Dibujo del esquema corporal.....	75
4.1.2. Movimiento global o segmentario.....	80
4.2. Creatividad, estereotipo y repetición.....	84
4.2.1. Dibujo original o repetitivo y estereotipado.....	84
4.2.2. Movimiento creativo o movimiento repetitivo y estereotipado.....	88
4.3. Uso del espacio.....	95
4.3.1. Uso del espacio global, y del espacio personal o kinesfera.....	99
4.3.2. Uso de los niveles: alto, medio y bajo.....	106

4.3.3. Uso de la mirada.....	109
4.4. Uso del tiempo.....	110
4.4.1 Movimiento realizado en tiempo rápido o en tiempo lento.....	113
4.5. Aspectos cognitivos y relacionales.....	116
4.5.1. Capacidad de escucha.....	118
4.5.2. Respeto de la consigna.....	118
4.5.3. Capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro.....	121
4.5.4. Capacidad de interactuar correctamente en el uso del movimiento.....	121
4.5.5. Capacidad de interactuar correctamente para crear un producto común.....	121
4.5.6. Elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático.....	133
4.6. Síntesis de Resultados.....	203
5. Discusión.....	214
5.1. Límites y dificultades del recorrido investigador.....	216
5.2. Reflexión acerca de los resultados obtenidos.....	218
5.3. Línea de investigación futura: investigar para proponer un método didáctico.....	220
6. Conclusiones.....	227
7. Beneficios del proyecto, difusión, en su caso, de los resultados.....	239
8. Referencias bibliográficas.....	240



## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1. Trabajo de movimiento creativo y desarrollo del programa de lengua.....	41
Figura 2. Parámetros de observación y evaluación en el ámbito motor, cognitivo, relacional.....	51
Figura 3. Actividades posibles a partir de un movimiento.....	72
Figura 4. Aspectos que observaremos para poder describir las actitudes de los niños en el taller y en el aula y evaluar su evolución.....	72
Tabla de evaluación del primer curso.....	208
Tabla de evaluación del segundo curso .....	209
Gráfico 1. Evaluación del primer año: parámetros escolares.....	210
Gráfico 2. Evaluación del primer año: parámetros relacionales.....	211
Gráfico 3. Evaluación del primer año: parámetros comportamentales.....	211
Gráfico 4. Evaluación del segundo año: parámetros escolares.....	212
Gráfico 5. Evaluación del segundo año: parámetros relacionales.....	212
Gráfico 6. Evaluación del segundo año: parámetros comportamentales.....	213

## ÍNDICE DE ANEXOS

1. La Pedagogía del Deseo y el Trabajo Corporal Creativo.....	251
1.1. Ejemplos de Unidades de Trabajo de la Pedagogía del Deseo.....	255
2. El Proyecto Mus-e.....	265
2.1 Modelo de cuestionario propuesto a los profesores implicados en el Proyecto Mus-e.....	265
2.2. Resultados del cuestionario relativo al Proyecto Mus-e.....	266
2.3. Modelo de entrevista propuesta a los profesores implicados en el proyecto Mus-e.....	268
2.4. Fragmentos de entrevistas.....	269
3. Entrevista a la profesora Carla.....	271
4. Tabla de indicadores de observación de las sesiones.....	274
5. Currículum ministerial de Lengua Italiana.....	275
6. La planificación didáctica de la profesora Carla.....	281
7. Dibujos (ejemplos). Segundo curso.....	285
8. Fotografías (ejemplos). Segundo curso.....	288
9. Cuadro y Gráficos de evaluación.....	300
10. Entrevistas a los niños.....	317
11. Modelo de autorización para la realización de la investigación en la escuela.....	321
12. Modelo de autorización para el uso de las imágenes de los niños dirigido a la familia.....	322
13. DVD Fragmentos y explicación del trabajo corporal creativo	

## ABSTRACT

La domanda che si pone il presente studio è se sia possibile usare un metodo di lavoro corporeo creativo per svolgere il programma di lingua italiana nel primo ciclo della scuola elementare, permettendo il raggiungimento degli obiettivi e dei risultati previsti.

Da un punto di vista teorico, per condurre la nostra ricerca abbiamo fatto riferimento ad autori che hanno esplorato diverse aree del lavoro corporeo, dalla danza (Guerber-Walsh, Leray e Macouvert, 2000, Govoni, 1998) all'espressione corporea (Schinca, 1989, Stokoe, 1967, Brikman, 1975), alla psicomotricità (Lapierre y Aucouturier, 1984, Chokler, 1988, Sassano, 2003, Maudir, 1988) al movimento autentico (Zocca, 2004, Pallaro, 2003, Kestenberg, 1965) e ad altre tecniche o metodi (Feldenkrais, 1980, Rolf, 1977, Hengstenberg, 1994, Pikler, 1985, Guerra Lisi, 1991), mentre dal punto di vista epistemologico abbiamo inserito il nostro lavoro nel quadro del pensiero costruttivista (Piaget, 1967, Vigotskj, 1979, Ausubel, 1983).

Riguardo alla metodologia la scelta è stata di sviluppare uno studio di caso. Le osservazioni sono state raccolte sistematicamente durante due anni scolastici in una scuola elementare italiana rispettivamente nelle classi prima e seconda, documentando in profondità un contesto didattico dove l'insegnante applica un metodo integrato basato sul lavoro corporeo, teatrale e ludico. Trattandosi di ricerca qualitativa gli strumenti utilizzati sono stati interviste, diario di campo, fotografie e videoregistrazioni, Per la comparazione e la sistemazione dei materiali di ricerca sono stati d'ausilio anche alcuni elementi di organizzazione dei dati di tipo quantitativo.

I risultati di ricerca mostrano con chiarezza che con l'uso di queste metodologie di insegnamento gli obiettivi previsti dal programma ministeriale per quanto riguarda l'apprendimento della lingua vengono pienamente realizzati attraverso molteplici stimoli e con una forte motivazione all'apprendimento. Si migliora il clima della classe e le relazioni individuali e di gruppo. Si consegue un buon livello di inserimento e di partecipazione attiva di tutti i bambini.

Nell'intento di indagare sul pensiero di altri insegnanti in relazione all'uso di una metodologia di lavoro corporeo creativo nella scuola elementare sono stati intervistati altri docenti della stessa città, coinvolti nel progetto Mus-e, un progetto artistico di diffusione internazionale.

Nello svolgimento dello studio di caso sono state riscontrate alcune difficoltà legate alla struttura scolastica, all'organizzazione, ai cambiamenti decisi dalla recente riforma.

Il tentativo di usare anche strumenti quantitativi per la valutazione dei risultati raggiunti dai bambini non si è rivelato utile a documentare i processi di relazione e di apprendimento. Mentre nell'analisi dei dati qualitativi emergono puntualmente i progressi e i risultati raggiunti dai bambini nonché l'influenza del metodo scelto dall'insegnante in ambito cognitivo e relazionale.

Consideriamo che questa metodologia attiva usata nella scuola elementare offra condizioni di pari opportunità a tutti i bambini, senza tener conto della loro condizione socio-culturale, né delle loro innate attitudini. Crediamo che tutti i bambini si sentano coinvolti quando ricevono proposte di movimento creativo, il che permette di affrontare difficoltà di apprendimento, demotivazione e noia che si riscontrano spesso a scuola.

Riteniamo che questa ricerca possa essere ulteriormente sviluppata ed ampliata, estendendo la nostra ipotesi anche ad altre discipline scolastiche.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los motivos que me han llevado a realizar esta investigación, profundamente relacionados con mi actividad docente en la escuela primaria, surgen a partir del anhelo de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque orientado hacia la vivencia corporal, la creatividad y el movimiento en el intento de vincular a los niños con la experiencia escolar a partir de su propio deseo.

En efecto, durante mi trabajo docente en las escuelas primarias italianas tanto en Italia como en España he madurado un especial interés por la actividad motriz en relación al desarrollo infantil. He realizado numerosas experiencias de talleres y de introducción en el currículo de recorridos didácticos relativos a la disciplina “educación motriz” tanto individuales como compartidas o dirigidas por expertos.

Dicho interés me ha guiado a formarme en psicomotricidad y en expresión corporal, despertando en mí la inquietud por la búsqueda de nexos entre movimiento, creatividad y aprendizaje para poder aportar nuevos recursos en esta dirección.

El presente trabajo nace desde la inquietud de buscar un vínculo entre el aprendizaje y el movimiento y desde la intención de seguir profundizando en dicha búsqueda.

Indicaré a lo largo de esta exposición las líneas teóricas que inspiran mi investigación considerando los abordajes sobre el movimiento y el desarrollo relacionados con las teorías de Hengsteberg (1994), Pikler (1985), Laban (1999), Rolf (1977), Brikman (1975), Schinca (1989), Feldenkrais (1980), Maudire (1988), Lapierre y Aucouturier (1984), García, Macagno y Plevin (2006) y otros autores.

Desde hace por lo menos tres décadas, cuerpo, lenguaje corporal, técnicas y métodos de trabajo de movimiento han ido entrando gradualmente en la praxis escolar, extendiéndose a los talleres realizados en las escuelas y, aunque en menor medida, a algunos casos específicos de planificación general. De esta manera, se le reconoce al cuerpo un rol importante en la construcción y la afirmación del conocimiento.

Por lo tanto, la pedagogía moderna admite que un cuerpo bien vivido hace al individuo más equilibrado y más capaz de interactuar de manera consciente en nuestra sociedad. En efecto, ser conscientes de la propia corporeidad representa una posibilidad de acción para sí mismos, un medio de conocimiento de sí, del otro y del mundo como relación entre las distintas partes del cuerpo, entre cuerpos diferentes y con los objetos que nos rodean. Sin embargo esta conciencia no es innata, se adquiere a través de la experiencia y la exploración durante la infancia. Por lo tanto, propongo en este estudio utilizar el juego y el movimiento como actividad fundamental del recorrido didáctico.

Considero con Zocca que:

La educación acertada no es aquella que inculca nociones en la mente de los estudiantes, sino la que los acompaña en un recorrido hacia la confianza en sí mismos, hacia el conocimiento de su cuerpo, de su comportamiento y de su mundo, hacia la exploración y el descubrimiento constante de nuevos aspectos, hacia la perseverancia, el autocontrol, la capacidad de comunicar ideas, sentimientos y conceptos, hacia la capacidad de escuchar y comprender los de los demás y la capacidad de cooperar, equilibrando sus exigencias con las de los demás en una actividad de grupo. (Zocca 2004, p. 32).

Mi trabajo nace de este supuesto. La motricidad es, en efecto, medio de expresión por excelencia para el niño, instrumento para aprender, mejorar y consolidar competencias de base. De esta manera, considero que trabajar en ámbito escolar para permitir y facilitar a los niños la adquisición de una buena “corporeidad” permite abordar el proceso de crecimiento y madurez de todos los aspectos del desarrollo, contribuyendo a crear un ambiente escolar más sereno y motivador. Creo con Maudire que *“El proceso de aprendizaje es un proceso de expresión de sí a diferentes niveles y en diferentes lenguajes”* (Maudire, 1988, p. 194).

A mi entender, el movimiento y la creatividad están profundamente ligados.

Según Winnicot (1971) la creatividad se encuentra en la base del bienestar individual, un bienestar que se irá expandiendo hacia la familia, la comunidad, la sociedad.

En mi primera labor de investigación (Macrí 2008 a) me interesaba observar cómo el trabajo corporal creativo, genera cambios positivos en los niños que expresan dificultades a nivel cognitivo y relacional, incluso tratándose de una experiencia didáctica breve. En este estudio quiero abordar una metodología que permite utilizar la corporeidad en función del aprendizaje, interrogándome acerca de la posibilidad de utilizarla para llevar adelante el programa ministerial de lengua.

En efecto considero que el cuerpo, la creatividad y la motricidad son instrumentos de expresión primordial, especialmente en el niño, representan un canal de comunicación, una vía de aprendizaje y un camino para mejorar y consolidar sus competencias. Me interesa sentar las primeras bases para poder crear a través de investigaciones futuras una metodología que llamaré *Pedagogía del Deseo* (ver Anexo 1) con la intención de introducirla en la enseñanza primaria (primer trienio). Dicha metodología deberá utilizar como punto de partida el trabajo corporal creativo.

Entiendo por *trabajo corporal creativo* cualquier trabajo de movimiento que al no estar rígidamente estructurado, permite a los niños experimentar libremente su propia motricidad. A través del trabajo corporal creativo los docentes pueden observar y conocer mejor a sus alumnos, utilizando luego lo observado para realizar y reorientar su planificación didáctica.

Mi propuesta, como toda metodología educativa, implica la elaboración de un diseño de actuación, observación y registro que sea coherente con el proceso madurativo del niño y

con la realidad en la que está inmerso: una realidad plural, cada vez más rica de dificultades y conflictos de orden social, estructural, institucional y cultural. Mi planteamiento metodológico no puede prescindir de la observación de los niños y de la inclusión de lo que su cuerpo y sus movimientos sugieren, elaborándolos a distintos niveles de comunicación para aportar a la escuela una visión más integradora del hecho educativo.

Estructuraré mi escrito de la siguiente manera:

-La presente *introducción*, en la que justifico el por qué de mi investigación.

-La *fundamentación teórica e investigadora* con referencias a los abordajes sobre el movimiento y el desarrollo infantil relacionados con las teorías de Hengsteberg (1994), Pikler (1985), Laban (1999), Rolf (1977), Brikman (1975), Schinca (1989), Feldenkrais (1980), Maudire (1988), Lapierre y Aucouturier (1984), García, Macagno, y Plevin (2006) y otros expertos en danza y psicomotricidad; una *fundamentación ontológica y epistemológica* en la que menciono el constructivismo como acercamiento al aprendizaje y abordo la *importancia del movimiento y del trabajo corporal creativo en el aprendizaje* desde el punto de vista teórico y práctico, otras investigaciones sobre el tema afrontado y un breve análisis de la evolución del concepto de Educación física y Educación Motriz en España y en Italia.

-El *planteamiento del problema*, que alude al procedimiento y a las decisiones metodológicas, en el que describiré el recorrido investigador a partir de mis estudios anteriores, abordando la fundamentación metodológica del estudio de caso, el procedimiento, los instrumentos, la muestra, el contexto, la metodología y la estrategia de la profesora con la que he elegido trabajar, incluyendo los objetivos y las fases del trabajo didáctico que ella lleva a cabo. Esto requiere una clara explicación del proyecto didáctico de la profesora, sus propuestas, sus intervenciones, las implicaciones metodológicas y los instrumentos utilizados. Para cerrar este capítulo daré una definición teórica de las categorías y subcategorías expuestas.

-El *análisis de los datos* recogidos, llevado a cabo a partir de cinco categorías: *esquema corporal, creatividad, estereotipo y repetición, uso del espacio, uso del tiempo y aspectos cognitivos relacionales*, aludiendo a los objetivos planteados inicialmente. En este capítulo integraré también una síntesis de los resultados obtenidos.

-La *discusión* en la que explico las dificultades del trabajo, los elementos que emergen de cada una de las categorías analizadas y la línea de investigación futura que propongo, profundizándola luego en los anexos.

-Las *conclusiones* que emergen a través de la experiencia de investigación realizada en el estudio de caso. En ellas examinaré la validez de la hipótesis en base a diferentes procesos y elementos de evaluación ilustrados con tablas y gráficos, en el Análisis de datos y también en los Anexos.

-Los beneficios del proyecto, su difusión y el uso de los resultados afrontados sintéticamente para cerrar la parte analítica del trabajo.

-Referencias bibliográficas.

-Anexos, que documentan los instrumentos utilizados e incluyen una grabación en dvd, con ejemplos del trabajo corporal creativo llevado a cabo por la profesora con sus alumnos. Este adjunto se justifica como único medio integrador para comprender un trabajo de movimiento, puesto que la descripción verbal y gráfica proporcionada por el texto y las imágenes estáticas, nunca llega a transmitir una idea del movimiento que corresponda efectivamente a la realidad.



## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA E INVESTIGADORA**

### **2.1 Fundamentación epistemológica: el aprendizaje desde la perspectiva constructivista**

En este trabajo he optado por los postulados ontológicos y epistemológicos del constructivismo. Desde el enfoque constructivista el aprendizaje supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental de asimilación y acomodación finalizando con la adquisición de un conocimiento nuevo. Los conocimientos previos serán claves para la construcción del nuevo conocimiento.

El constructivismo plantea que nuestro mundo es producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar a través de nuestras operaciones mentales (Piaget, 1976).

En efecto, según el constructivismo el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Dicha construcción se realiza con lo que la persona ya construyó en su relación con el medio que lo rodea, o sea con los esquemas que ya posee (conocimientos previos).

De la misma manera, el constructivismo sostiene que una persona es una construcción propia, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre el ambiente y las disposiciones internas del individuo.

Me parece interesante enfocar mi trabajo desde esta perspectiva puesto que, según mi opinión, a través de la actividad motriz los niños van construyendo su recorrido de aprendizaje. Así, desde esta idea de construcción del propio aprendizaje, quiero introducir la vivencia de la creatividad en la enseñanza.

La posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva, sino que es procesado y construido activamente. Además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial.

De tal manera el abordaje constructivista de la enseñanza considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior y subjetiva.

Lograr entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el ser humano ha empezado a reflexionar sobre sí mismo.

Para el constructivismo, la objetividad en sí, separada del hombre, no tiene sentido pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado.

Sin embargo la contribución de Vigotsky ha significado que el aprendizaje ya no se considere como una actividad individual, sino social. Se ha comprobado en efecto que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. De esta manera se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Así en su teoría socio histórica Vigotsky (1979) propone tres tesis donde señala que:

- los procesos psicológicos superiores (PPS) tienen un origen histórico y social.
- los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en la constitución de tales procesos.
- los procesos anteriormente citados deben abordarse desde su construcción.

Entre los PPS se pueden distinguir algunos elementales como el habla que se internaliza a partir de actividades sociales espontáneas y otros que en cambio requieren procesos de socialización específicos como la lectura y la escritura.

Queda claro entonces que la educación desempeña un rol de primera importancia en el desarrollo de los PPS. A su vez el papel docente es determinante como factor de "ayuda". Por esta razón creo que la elección metodológica del docente es fundamental.

Considero que el trabajo corporal creativo estimula la colaboración y la labor grupal, para establecer mejores relaciones con los demás, logra un aprendizaje más duradero, incrementa la motivación, aumenta la autoestima y ejercita habilidades sociales y afectivas.

La teoría constructivista otorga importancia tanto a la intervención docente como a la de otros miembros del grupo de pertenencia en cuanto mediadores entre la cultura y el individuo. El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje. Además el enfoque constructivista, que ha logrado conquistar espacios en la investigación, en la intervención educativa y en el área del aprendizaje, a diferencia de otros enfoques que plantean explicaciones centradas sólo en el objeto de estudio o que sólo acuden al sujeto cognoscente como razón última del aprendizaje, utiliza la interacción de ambos factores para explicar el proceso social de construcción del aprendizaje significativo.

Resulta interesante en función de este trabajo el hecho que para explicar el proceso social de construcción del aprendizaje significativo, el constructivismo utiliza la interacción entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente, así como la interacción entre varios sujetos, permitiéndonos acceder a fenómenos de tipo social desde el punto de vista del sujeto.

El aprendizaje considerado desde esta perspectiva supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental (asimilación y acomodación), que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Los conocimientos previos que el alumno o alumna posee serán claves para la construcción del nuevo conocimiento.

Cabe observar que, en mi opinión, la idea de construcción del propio aprendizaje por parte del individuo implica un proceso creativo.

En mi propuesta de trabajo, el movimiento creativo será el instrumento básico para la construcción del aprendizaje.

Para el constructivismo, el aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los que ha adquirido anteriormente. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. Considero que no puede existir un marco más apropiado para producir motivación en el niño que el juego, ni un contexto más apropiado que un espacio con material a disposición para experimentar libremente. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya se poseen y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene. En un espacio de juego o de exploración del movimiento el niño se enfrentará a los conceptos que ya posee para ponerlos a prueba, experimentarlos y modificarlos desde la práctica de su experiencia.

En rigor, considero que el marco constructivista sostiene y fundamenta esta propuesta didáctica que no es más que una forma de introducir la creatividad como base de la acción educativa.

En las diferentes situaciones de aprendizaje el alumno puede utilizar operaciones mentales de orden superior como juzgar, inferir, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, y otras que le permitan formar más estructuras cognitivas que, en definitiva, le permitirán construir sus propios aprendizajes logrando que sean más significativos. En mi experiencia docente he constatado que el niño realiza todas estas operaciones en forma espontánea a través del juego.

En una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza deberían prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones: *contenidos, métodos, secuencias y organización social*.

Considero importante incluir como premisa al diseño y a la planificación, la observación del juego espontáneo del niño. Dicha observación nos permitirá contar con información acerca de sus vivencias y del punto en el que se encuentra en relación a su desarrollo emocional y cognitivo.

De alguna manera, observo en todas estas dimensiones una perspectiva creativa.

Se trata de favorecer una “disposición a entrar en relación dinámica con aquello que el mundo ofrece, una disposición para descubrir y utilizar la potencialidad del ambiente a través de la imaginación y en función del deseo” (García, Macagno y Plevin 2006, p. 21).

Propongo, por ende, el juego y la exploración motriz como punto de partida de las ya citadas cuatro dimensiones de la planificación. En efecto *contenidos, métodos, secuencias y organización social*, siempre son parte integrante del juego. El docente podrá observarlas y analizarlas en cada niño y en el grupo de niños para elaborar, revisar y replantearse cada vez su planificación.

Se trata de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible. Así, los niños, tanto en el juego como en la exploración motriz, comenzarán por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos. Utilizarán también los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los alumnos sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración.

El rol del adulto en la construcción de aprendizajes significativos es un rol de facilitación o mediación. Considero que si la mediación se lleva adelante integrando la creatividad en la interacción, la práctica didáctica se enriquece. La mediación es una intervención que hace el adulto produciendo un enriquecimiento de la relación del alumno con su medio ambiente. Cuando se le ofrece al alumno variedad de situaciones, se le comunican sus significados y se le muestran posibles maneras de proceder, se le está ayudando a comprender y actuar en el medio. Esta premisa es válida también con respecto a la mediación en el campo relacional. Así, el adulto facilitará la mediación en las relaciones conflictivas, buscando junto a los niños posibles soluciones o salidas.

La experiencia del alumno debe ir más allá de una situación de "aquí y ahora". El alumno irá anticipando situaciones, relacionando experiencias, tomando decisiones según lo vivido anteriormente; así aplicará los conocimientos a otras problemáticas, sin requerir la actuación directa del adulto. En el trabajo que propongo, dichas anticipaciones y relaciones entre distintos momentos y experiencias serán ampliamente propiciadas por los momentos de puesta en común y por todos aquellos momentos que favorezcan la reflexión (cada ronda de reflexión y puesta en común que separa una actividad de otra recuerda lo hecho anteriormente, anticipa lo que se hará luego, recuerda normas, etc.).

Cuando los facilitadores construyen conceptos con los alumnos, los acostumbran a que ellos mismos sigan haciéndolo en distintas situaciones. El facilitador debe invitar a poner en acción el pensamiento y la inteligencia, estableciendo relaciones o elaborando hipótesis.

Es fundamental que el alumno se sienta capaz y reconozca que este proceso le sirve para alcanzar el éxito. Esto asegura una disposición positiva para el aprendizaje y la aceptación de nuevos desafíos, así tendrá confianza en que puede hacerlo bien. Afianzar sus sentimientos de seguridad y entusiasmo por aprender es la base sobre la que se construye su autoimagen.

Además el adulto deberá prestar especial atención a los logros conseguidos por los niños. El reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que se han puesto en juego para realizar la actividad con éxito aumenta la autoestima; el aumento de la autoestima, a su vez, facilitará la capacidad de cooperación con los demás.

Es importante tener en cuenta que una acción efectiva desde el punto de vista del constructivismo debe partir siempre del nivel de desarrollo del alumno, considerando sus experiencias previas.

Como ya he señalado, el modelo constructivista está centrado en la persona, en sus anteriores vivencias con las que realiza nuevas construcciones mentales, pero también considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 1967).
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky, 1979).
- Cuando el objeto de conocimiento es significativo para el sujeto (Ausubel, 1983).

El marco lúdico nos ofrece la posibilidad de reunir estas condiciones. De alguna manera podemos decir que este trabajo se centra en el juego del niño, puesto que todo tipo de juego espontáneo implica movimiento. El uso de la creatividad por parte del docente puede contribuir en modo determinante a la producción de objetos de aprendizaje significativos para los niños.

En la búsqueda de estrategias conocidas y adecuadas para llevar a la práctica este modelo recurriremos al "método de proyectos", puesto que dicho método abre el camino para interactuar en situaciones concretas y significativas y estimula el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, el campo de los conceptos, de los procedimientos y de las actitudes. Así los centros en los que se trabaja por proyectos aplican una metodología activa, abriendo espacio para que la creatividad de los docentes penetre en la enseñanza escolar. Si logramos elaborar un proyecto didáctico, cuyo eje sea el juego, el movimiento, la creación, permitiremos que los niños aprendan a utilizar la exploración y la creatividad como una forma de análisis de respuestas posibles que aplicarán en diferentes circunstancias.

Según la concepción vigotskyana, el desarrollo no es un proceso estático, sino que es visto de una manera prospectiva, es decir, más allá del modelo actual, en sus posibilidades a mediano y largo plazo. Este rasgo supone que la idea de potencialidad tiene una extraordinaria importancia para pensar la educación.

Como ya he indicado, para el constructivismo existe una relación entre aprendizaje y desarrollo puesto que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. Esto marca una neta diferenciación con otros planteos teóricos, donde el desarrollo antecede el aprendizaje. Así pues se considera tan importante la intervención

docente como la de otros miembros del grupo de pertenencia en cuanto mediadores entre la cultura y el individuo. Nos interesa el hecho que para explicar el proceso social de construcción del aprendizaje significativo, el constructivismo utiliza la interacción entre el objeto de estudio y el sujeto cognoscente, así como la interacción entre varios sujetos, permitiéndonos acceder a fenómenos de tipo social desde el punto de vista del sujeto.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es central en el marco de los aportes de esta teoría al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza.

Se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno. Por un lado, el límite de lo que puede hacer él solo, denominado nivel de desarrollo real. Por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial.

Este análisis es válido para definir con precisión las posibilidades de un alumno, ofreciendo al docente la oportunidad de delimitar en qué espacio o zona debe realizarse una acción de enseñanza y qué papel tiene en el desarrollo de las capacidades humanas. Así vemos que la Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de otra persona más competente o experta en esa tarea. Esta otra persona puede ser un compañero.

Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que puede describirse como el espacio en que, gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. En relación a esta concepción la intervención metodológica que propongo es vital. Considero en efecto que en el ámbito motor la influencia de la interacción se ve casi de forma gráfica. Podemos verificarlo al proponer, por ejemplo, una consigna sobre improvisación de una secuencia de movimiento y su sucesiva repetición teniendo en cuenta la participación o presencia en el mismo espacio de un compañero.

En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance.

En la ZDP es donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje, puesto que allí es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo.

En el caso del movimiento consideraremos, por ejemplo, la posibilidad de desplazarse de diferentes maneras en el espacio (atravesar un espacio) y la de gritar para liberar pulsiones; este conjunto de actividades puede ser desarrollado de manera libre y espontánea por los niños, puesto que lo hacen de forma natural si se les consiente, pero si se repite la experiencia el movimiento será casi siempre del mismo tipo (correr, saltar, gritar); les pediremos entonces que modifiquen el desplazamiento ofreciéndoles ideas de variantes

motrices y vocales para volver a atravesar el espacio (cambiar el plano de movimiento, los puntos de apoyo, el ritmo, la intensidad motriz y vocal...).

Así pues, el profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno sobre los que no interviene, pero basándose en éstos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad prevista.

Por ejemplo, se le pedirá al alumno que corra o se desplace de una forma particular y diferenciada, que oriente la producción vocal de una determinada manera, etc., invitándolo a observar cada vez la diferencia y a reflexionar sobre ella.

Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al alumno le cuesta intervenir conjuntamente con el profesor, no está en disposición de participar, y por lo tanto no puede aprender.

Esto no debería ocurrir en esta experiencia, puesto que el movimiento parte siempre e inevitablemente desde lo que el alumno experimenta cotidianamente con su cuerpo, y no debe necesariamente llegar a producir performances de danza o imitación de modelos.

El concepto de ZDP permite la formación de los ya mencionados PPS, en tanto da cuenta del papel de la mediación del docente entre el alumno y los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender.

En esta visión, debemos considerar que lo que hoy requiere de una asistencia para ser resuelto, en el futuro podrá realizarse sin ayuda y que la condición para que se produzca la autonomía se obtiene, aunque resulte paradójico, a través de esta ayuda recibida. Vigotsky no especifica qué rasgos debe cumplir la ayuda, sólo afirma que requiere de instancias de buen aprendizaje.

Las posibilidades de aprender y desarrollarse dependen de las ZDP que se irán creando en la interacción educativa.

Dichas posibilidades, en el trabajo que nosotros propongo, están vinculadas a la experiencia que se le ofrece al niño de vivenciar y sentir su propio movimiento.

El ajuste y la función de la ayuda en la ZDP del alumno frecuentemente se comparan con la posición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio (Bruner 1997). El andamio se debe colocar un poco más abajo de lo ya construido, de manera que con su apoyo, se pueda uno mover por encima (en la Zona de Desarrollo Próximo) y construir una nueva altura (un nuevo Nivel de Desarrollo Real).

Sucesivamente la posición del andamio deberá elevarse para enlazar con la nueva construcción (en las nuevas ZDP). Al final el andamio se retira, pero es claro que sin él la construcción no hubiera sido posible. Esta formulación de andamiaje fue planteada por Bruner (1997, 1988).

Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender.

En mi propuesta se trata por ejemplo de pedirle al niño que repita su propio movimiento espontáneo o guiado por una consigna, que lo describa, que lo modifique parcialmente (más grande, más pequeño, más cerca, más lejos, en otra dirección, con otro ritmo, dirigiéndolo hacia un compañero, respondiendo al movimiento del otro...).

El proceso de andamiaje debe ser ajustable y temporal, es decir que debe adaptarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y a los progresos que se produzcan y no se debe convertir en rutina ni transformarse en crónico porque obstaculizaría la autonomía esperada en el alumno.

El sujeto debe ser consciente de que es ayudado, de este modo se le facilitará el avance hacia la autonomía.

Así, observando el movimiento personal del niño iremos sugiriendo variantes respecto al tono, a la mirada, a la dirección del movimiento, al ritmo, a la fuerza, al plano, al uso del espacio personal o kinesfera y del espacio global o bien le pediremos al niño que modifique uno de estos parámetros sin explicitar cuál y que luego describa la diferencia objetiva (lo que se ve en el cambio) y subjetiva (lo que él siente al modificar el movimiento).

Cuando se crea ZDP y el alumno, sostenido por la ayuda del profesor o de un compañero, "recorre" esa zona construyendo conocimiento, se establecen nuevos niveles de desarrollo real y potencial que delimitan una nueva ZDP.

Con la ayuda del docente, en la ZDP los alumnos pueden lograr ciertos aprendizajes que antes solamente eran potenciales. Esto permite que se consiga no solamente un nuevo nivel de desarrollo real, sino también, y, lo más importante, un nuevo nivel de desarrollo potencial que posibilita una nueva y más avanzada ZDP, en la que antes no se lograba realizar actividades ni solos ni acompañados.

Una ayuda es ajustada cuando se adapta a las características y necesidades del alumno, ya sea a través del diálogo como por medio de la presentación de materiales. Una ayuda no es ajustada si la intervención docente apunta a capacidades ya adquiridas o que exceden la ZDP del niño. Es importante que no se agote la explicación del docente en el grupo, sino que haya un tiempo de realización de experimentos, diseño de juegos, explicaciones entre compañeros, resolución de problemas... donde por un lado los niños puedan explorar e interactuar y por el otro el profesor pueda intervenir de forma más individualizada.

En el alumno se debe favorecer el proceso de metacognición, trabajando con una profunda reflexión sobre la tarea, el propósito, las características, el conocimiento que se tiene sobre el tema, la mejor estrategia (fases y técnicas), los momentos, la valoración del proceso, los errores y sus causas, la posibilidad de corregirlos y de aplicar nuevas estrategias.

De esta manera estamos aceptando e impulsando la autonomía y la iniciativa del alumno (que comenzará el trabajo con su propio cuerpo), usando materiales interactivos y manipulables (el cuerpo, el movimiento y otros materiales plásticos para reproducirlo),



usando terminología cognitiva (por ejemplo clasificar y analizar los movimientos de una secuencia, predecir lo que hará el otro para responder, crear secuencias, elaborar interacciones, pensar en el significado de un gesto o de un movimiento...), investigando acerca de la comprensión de los conceptos que tienen los niños (dirección, espacio, peso, tono muscular, distancia...), antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.

## ***2.2 El trabajo corporal creativo en relación al aprendizaje***

Muchos estudiosos se han ocupado de aspectos mentales y corporales, de la personalidad física y psicológica, del aprendizaje como proceso de cambio, del estímulo físico en la infancia como posibilidad de aprendizaje, de la relación entre el trabajo corporal y el aprendizaje, del pensamiento en términos de movimiento, del significado del cuerpo generalmente concebido como estático, aunque jamás lo es, de la posibilidad de expresión individual, del cuerpo como testigo de la historia personal, del movimiento en relación al conocimiento, del significado y la función del cuerpo en la escuela, de la Pedagogía del descubrimiento propuesta por Lapierre (1977) o enfocada por bailarines y especialistas del trabajo corporal como Guerber Walsh (2000) y Duncan (en Sánchez J. A. 2008) como especificaremos más adelante.

Así deberemos considerar diferentes aspectos de la relación entre el cuerpo y la mente, observando cómo ha sido analizada desde el punto de vista de las actitudes. Castro Llano y Manso Zamorano (1998, p. 8) nos recuerdan que “psicólogos, pedagogos, neurólogos y psicofisiólogos como Freud, W. Reich, Gessel, Lezine, Piaget, Vigotsky, Luria, Winnicott, entre otros, han subrayado la identidad entre actitudes mentales y actitudes corporales”

Considero que esta premisa es imprescindible en ámbito educativo y fundamental en mi investigación.

De la misma manera Rolf (1977), creadora de una forma de terapia que consiste en la manipulación y educación del tejido conectivo basada en el hecho de que el cuerpo humano es moldeable, sostiene que el ser humano vive un reajuste constante que le exige moverse de alguna manera. Esta teoría le da aún más énfasis a nuestra consideración sobre la importancia de introducir el movimiento como instrumento permanente de aprendizaje en la actividad escolar. Comparto con ella la idea que aprender es un proceso de cambio. “La personalidad física se refleja en la personalidad psicológica, así también el movimiento físico conforma el comportamiento psicológico. Mediante el movimiento, los

humanos sentimos la fuerza impulsora del cambio. El movimiento es la aceptación física del cambio, pero generalmente no tenemos conciencia de este hecho” (1977, p. 159).

En efecto autoras como Hengstenberg y Pikler, ya en 1935 estudiaban cómo conseguir a través del trabajo corporal, las premisas para el libre desarrollo del movimiento como base para una evolución de la personalidad. Es verdad que los estudios de ambas autoras se dieron a conocer en España a partir de los años 80 y más tarde aún en Italia, pero resulta asombroso que algo tan innovador y revolucionario no haya dejado huellas profundas en las instituciones educativas. La metodología de Hengstenberg (1994) se basa en permitir el despliegue del crecimiento, es *decir* experimentar libremente con el cuerpo en un ambiente estimulante, y se caracteriza por la escucha, la atención, la observación y la creación.

Pikler (1985), pediatra húngara creadora de un método de motricidad global para niños pequeños, nos habla con claridad de la relación entre el movimiento y el desarrollo del niño: “El desarrollo del niño es un proceso complejo. Algunos de sus aspectos (el aspecto motor, el cognitivo, el motivacional, etc.) se hallan interrelacionados, se influyen mutuamente y están condicionados por el medio en el que tiene lugar el desarrollo” (1985, p. 22).

Su método consiste en darles a los niños absoluta libertad para moverse, en un contexto respetuoso y no intervencionista por parte del adulto, haciendo uso de espacio suficiente y ropa adecuada. Creo que, aunque la autora haya trabajado solamente con niños muy pequeños, su metodología tiene aplicaciones también en la edad escolar, ya que incluye la observación del desarrollo de algunas de las funciones psíquicas indispensables en el aprendizaje escolar.

“Tras los recientes descubrimientos se concede cada vez más importancia a los movimientos activos en relación con el desarrollo de otras funciones psíquicas (como por ejemplo la formación del esquema corporal, la constitución de las funciones de orientación, de las primeras nociones abstractas y de las primeras estructuras del pensamiento)” (Pikler, 1985, p. 22).

La pedagogía reconoce a estas funciones psíquicas una extrema importancia y se ha ido a su vez reconociendo como fundamental el rol del movimiento en relación a dichas funciones. Laban (1999) introduce el concepto de “pensar en términos de movimiento” en contraposición a “pensar en palabras”. Según el autor este tipo de pensamiento implica una serie de hechos externos dentro de la mente de una persona y no existe una terminología que pueda explicarlo.

A su vez Rolf (1977), nos señala la importancia del movimiento como parte integrante de la vida al afirmar que “La anatomía estudia una proyección del cuerpo estático, pero en el cuerpo vivo la función requiere algo más que un reconocimiento estático. La función es movimiento, el movimiento es vida. El movimiento es el índice de la vida, su expresión más destacada. Mientras está vivo, ningún cuerpo ni humano ni animal está completamente

quieto” (1977, p. 159). La autora afirma que tanto la fisioterapia como la psicoterapia se proponen como meta, entre otras, conseguir el movimiento adecuado. Ambas observan cómo a veces el individuo se atasca, se queda inmóvil en el tiempo, sin poder escapar a sus traumatismos tanto de ámbito físico como psicológico. Inmovilidad y rigidez hablan claramente. La inducción de movimiento en el cuerpo físico, produce una liberación o aflojamiento de las cadenas psicológicas, que lo estaban inhibiendo, lo que simplifica la tarea del terapeuta. Los terapeutas que practican la danza como terapia, se sirven de este mecanismo en su trabajo (1977). Considero que dicho mecanismo es muy útil también en la actividad pedagógica, puesto que las cadenas psicológicas a menudo generan obstáculos en los procesos de aprendizaje.

La profesora Brikman (1975) concibe el movimiento en sí mismo como base del trabajo corporal. Según ella el movimiento es una acción o respuesta que activa la masa muscular produciendo algún desplazamiento. La autora considera el trabajo corporal como un proceso y un medio de expresión y de comunicación que se desarrolla de forma libre, sin prefijar una meta: “El trabajo con el movimiento se hace dentro de un proceso sin prefijar de antemano una meta: podemos decir que la finalidad reside en el movimiento mismo, que se da a lo largo del proceso, teniendo al cuerpo como punto de referencia básico. Este será el medio por el cual el movimiento se va a producir, expresar y comunicar. El movimiento se dará en el proceso en forma constantemente enriquecida (...)” (1975, p. 36).

Este concepto, a mi modo de entender, está íntimamente relacionado con la creatividad y nos acerca a concebir el movimiento y su desarrollo como la base del proceso creativo

“El hombre está constituido por una mente que piensa, un alma que siente y un cuerpo que expresa ese todo. El cuerpo no es sólo un vehículo: constituye el principal modo de percepción y expresión del hombre. La expresión corporal permite proyectar la esencia creadora del cuerpo” (Brikman 1975, p. 96).

Indudablemente la definición del trabajo de movimiento que ofrece la autora se vincula al proceso creativo.

De la misma manera, con el objetivo de afirmar el valor individual del trabajo corporal y su estrecho vínculo con la personalidad, Schinca (1989) indica que “Cada manifestación mediante el movimiento corporal es diferente, es una expresión absolutamente individual, personal, que responde a las características más profundas de su personalidad” (p.16).

Así la autora define su método de trabajo alejándose de otras posturas más bien vinculadas al ejercicio físico, al deporte, o a la danza concebida en modo académico. “Por esta razón es que rehuimos de la mecanización del ejercicio físico; toda mecanización conduce a una no participación mental; el movimiento es en este caso un ejercicio puramente corporal y, por tanto, unilateral. En cambio debemos lograr siempre una participación activa y coordinada de la mente, la sensibilidad y la imaginación”. (p. 16)

Yendo un poco más allá Durivage (1984), considera el cuerpo no sólo como medio de expresión individual sino como testigo de nuestra historia personal al afirmar: “En la forma en la que un adulto concibe su cuerpo está toda la historia de su vida, la libertad de la que ha disfrutado o las represiones que ha padecido” (p. 26).

Estas reflexiones nos orientan a ver la actividad de movimiento creativo en la escuela como uno de los presupuestos para facilitar el desarrollo de la personalidad en los niños estimulando su autonomía, su creatividad y la formación de nuevas actitudes en los docentes.<sup>1</sup>

Para Feldenkrais (1980), creador del método de *autoconciencia a través del movimiento*, el movimiento es uno de los componentes del estado de vigilia (junto con la sensación, el sentimiento y el pensamiento). El autor sostiene que el movimiento es la principal ocupación del sistema nervioso, tiene una cualidad fácil de distinguir, tenemos de él una rica experiencia. La capacidad para moverse influye mucho sobre la propia valoración; toda actividad muscular es movimiento; los movimientos reflejan el estado del sistema nervioso y lo que es más relevante para esta investigación, el movimiento constituye la base del conocimiento. Este último concepto ofrece un estímulo de fundamental importancia para reflexionar sobre la calidad del aprendizaje. Según Feldenkrais “La mayor parte de lo que sucede en nuestro interior permanece apagado y oculto hasta que llega a los músculos” (1980, p. 46).

De la misma manera Lapierre (1997), cuya teoría se considerará más adelante, afirma que “nada puede integrarse realmente al ser si no pasa antes por su organización tónico-emocional” (p. 25). Así, estos autores amplían la visión del aprendizaje, asignando en el mismo un rol fundamental a la actividad motora, aunque cada uno de ellos la define y explica centrando su atención en diferentes elementos.

Schinca (1988), define la expresión corporal como “una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada” (p. 9).

---

<sup>1</sup> En este estudio usaré el masculino para referirnos a niños y niñas, aunque prefiero considerar ambos géneros, algo que en la lengua italiana aún no se hace, para no sobrecargar al lector, prevalece el uso del masculino generalizado al que intentaré adecuarme. He encontrado sin embargo autores que usan el femenino para referirse a ambos géneros. Migliore por ejemplo (2007) elige, para contrastar formas de expresión sexistas, formas neutras o bien utiliza el femenino de forma generalizada explicando que para ella feminizar el lenguaje es una manera de dar visibilidad a las mujeres puesto que “el uso del lenguaje refleja la interpretación de la realidad de quien habla o escribe”. ( p.11)

La creatividad, la atención a la personalidad y a las posibilidades expresivas y comunicativas que se ofrecen a los niños encuentran un espacio fundamental en la propuesta de esta disciplina definida por Schinca.

Volviendo al actual sistema escolar, compartimos la postura de Hengstenberg (1994):“A partir del sexto año al niño se le exige trabajo. Pero la clase de trabajo que en el colegio le proponen, no responde en absoluto a sus intereses. En lugar de poder conquistar su relación con este mundo a través de la investigación y el descubrimiento, el niño se ve obligado a permanecer sentado y quieto en su sitio y estudiar. Ha de aprender cosas que le resultan difíciles de comprender porque no tienen relación viva con las necesidades de su joven vida” (p. 16).

Veremos luego otros autores, como Feldenkrais (1996), que asumen la misma postura de crítica extrema frente a la institución educativa, pero nos gusta considerar a fondo las palabras de Hengstenberg (1994) cuando afirma que en la escuela el niño “Debe solucionar problemas que no despiertan su interés y que no comprende. De repente debe aproximarse desde el exterior a ejercicios de cálculo, lectura y gimnasia que tiene que imitar, que se le han dado hechos, en los que ya no hay nada que cambiar. Con ninguna de estas cosas podrá experimentar a su aire y entonces sucede lo que pasa siempre en la vida orgánica: ¡la atrofia!” (p. 16).

Con la visión que Hengstenberg presenta de la escuela, coincide Guy Laforgue cuando afirma en su Prefacio a la obra de Maudire (1988):“La aceptación por el niño de las imposiciones escolares lleva consigo una pérdida de fuerzas considerables ya que los sujetos se ven obligados a invertir una parte importante de energía en luchar contra sus necesidades y sus esperanzas profundas de crecimiento” (p. 18).

También Antón, Barbal, Godall y Segarra (1988) critican enérgicamente el sistema escolar. Los autores indican los daños que puede causar la postura corporal que los niños se ven obligados a adoptar en la escuela durante muchas horas seguidas. Atacan el exceso de propuestas intelectuales que la escuela impone puesto que consideran que los niños no pueden asimilarlas y que les causan agotamiento físico y psíquico y la producción de tensión psíquica que repercute sobre el cuerpo. Hasta juzgan negativamente los muebles escolares considerándolos inadecuados respecto a características físicas y las necesidades de los niños. Según los autores todo esto impide también que el niño tome conciencia de su postura.

Encontraremos también una crítica al sistema educativo en los escritos de Duncan (en Sánchez J. A. 2008) “Estudien el movimiento de la tierra, el movimiento de las plantas, de los árboles, de los animales, el movimiento del viento y las olas, y estudien entonces los movimientos de un niño. Encontrarán que el movimiento de todas las cosas naturales se produce con una expresión armoniosa. Y esto es así en los primeros años de vida del niño,

pero muy pronto se le impone un movimiento desde fuera en nombre de falsas teorías de la educación, y el niño pierde entonces su vida espontánea natural, y su poder de expresarla en movimiento” (p. 18).

Yendo aún más allá y en un modo más extremo Hengstenberg (1994) observa: “También el niño a quien de este modo recortamos la iniciativa se atrofia. Al principio de manera casi imperceptible, solo visible a unos pocos, pues al comienzo busca todavía válvulas para sus necesidades vitales reprimidas. Pero paulatinamente, se aprecia cada vez con mayor claridad su transformación. El niño se subleva contra la forma sin vida de las medidas de educación, se vuelve inquieto, coge pataletas, ya no sabe por dónde salirse y de este modo se agota” (p. 16).

Vemos en esta constatación una buena parte de la explicación del fracaso escolar que tanto preocupa a nuestras autoridades. Si consideramos el fracaso escolar de una forma global veremos que según el informe de Pisa de 2006 en España el fracaso escolar de los adolescentes se sitúa alrededor del 30%. (Jurado Caballero, 2009). Aproximadamente el mismo porcentaje de fracaso se verifica en Italia según los datos del ministerio que señalan un porcentaje del 72,7% de los estudiantes que emprenden el nivel secundario de estudios, logran concluirlo sin obstáculos.

Mis observaciones de la actividad en los centros de enseñanza me llevan a reflexionar sobre lo que ocurre en algunos casos después del proceso de agotamiento al que se refiere Hengstenberg. Surge un silencio pasivo del niño, una actitud resignada. El pequeño acepta su contexto escolar, respondiendo a la presión cognitiva y a la falta de libertad y reconocimiento con los medios que tiene a su alcance. Esto puede generar procesos de somatización e incidir profunda y negativamente en su futuro desarrollo social e intelectual y en sus relaciones. Esta conducta puede pasar inobservada, seguramente genera menos problemas a los educadores que deben afrontar conflictos violentos y agresividad cotidiana junto a otros malestares de la enseñanza, pero no la considero menos alarmante. En cualquier caso, este tipo de ambiente escolar no contribuirá a generar niños emocionalmente serenos, creativos, activos, deseosos de integrarse en el medio que los rodea con una modalidad crítica, reflexiva, participativa, respetuosa e interactiva.

La teoría de Lapierre (1997), conocido psicomotricista creador del método de Análisis Corporal de la Relación, aplica una lectura de tipo psicoanalítico al lenguaje del cuerpo y al movimiento. Anteriormente Lapierre trabajó junto a Aucouturier en la creación de la Psicomotricidad Relacional y de la *Pedagogía del Descubrimiento* (1977, 1980, 1983, 1984, 1985). Dicha pedagogía implica, ante todo, una formación personal profunda a nivel docente, dirigida a aprender y a reconocer la propia sombra, las propias proyecciones en la interacción educativa. Propone luego al educador partir de una situación espontánea de juego, que siempre genera un número de nociones de base que la caracterizan (intensidad,

tamaño, velocidad, relación, etc.). Cada una de estas nociones se vive primero como un contraste, una oposición entre dos polos extremos (fuerte y débil, grande y pequeño, lejos y cerca, alto y bajo, desde y hacia...), luego se pueden asociar entre ellas y pueden suscitar matices, ritmos, comparaciones, progresiones. Más tarde surgirán también los conceptos de movimiento e inmovilidad, simetría y asimetría, orden y desorden. Así, Lapierre (1997), “desde lo que el niño vive concretamente en su experiencia de juego y exploración intentaremos llegar a un análisis perceptivo, modificar algunos parámetros, trasponer esa vivencia a otras situaciones, para pasar luego a lo abstracto buscando diversas formas de expresión: gestual, gráfica, pictural, verbal...” (p. 23).

Con otras palabras Schinca (1989), expresa el mismo concepto. “Existen una serie de conceptos abstractos a los que el niño tiene acceso sólo por medio de una experiencia real que le ayude a comprenderlos” (p. 17).

Curiosamente, algunas autoras que trabajan a partir de la danza también hablan de una pedagogía del descubrimiento. En efecto Guerber-Walsh, Leray y Macouvert, (2000) la ven “en función de un objetivo técnico mínimo que establezca procedimientos de sensibilización extremadamente variados que permitan desarrollar la imaginación, la sensibilidad y el sentido del ritmo, del espacio y de la comunicación” (p. 137).

Manteniéndonos en el ámbito de la danza constataremos que el pensamiento de la propia Duncan (en Sánchez J. A) sustenta mi propuesta: “Cuando se me pregunta por el programa pedagógico de mi escuela, respondo: “Enseñemos primero a los niños a respirar, a vibrar, a sentir y a ser uno con la armonía general y el movimiento de la naturaleza. Produzcamos primero un ser humano hermoso, un niño danzante”. (p. 90).

En la Pedagogía del Deseo (ver Anexo 1), también la danza creativa, como el movimiento auténtico, la expresión corporal y la psicomotricidad o el juego simbólico en general serán ocasión de reelaboraciones sucesivas a través de diferentes lenguajes y tipos de trabajo escolar. Para observar el movimiento guiado utilizaremos pautas provenientes de la expresión corporal y de la danza terapia con referencia a los trabajos de Laban (1999), Schinca M. (1988), Stokoe y Shachter (1993) García, Plevin y Macagno (2006), Govoni (1998), Kestenberg (1965), Pallaro (2003).

Esta investigación se integra en la línea y en la experiencia de estos autores.

Considero con Escribá (1999) que la escuela es un lugar muy importante para el niño, tiene por lo tanto el deber de garantizar seguridad afectiva en un marco armónico con su evolución. Las experiencias y las vivencias que el niño realice a partir de su propio cuerpo, se convertirán en una gran fuente de aprendizaje.

Cabe señalar que soy partidaria de todo tipo de actividad física y corporal durante la infancia y la adolescencia. Simplemente creo que cada actividad puede encontrar su momento, su lugar y el placer de cada niño por participar en ella. No me agradan las rivalidades que se

generan entre defensores de una visión de la actividad física en contra de otra, puesto que prefiero tener sobre la realidad una mirada integradora que nos permita disfrutar de los aspectos positivos de cada una de las visiones y escuelas de actividad corporal. Este concepto es válido también respecto a la psicomotricidad y a las dos diferentes tendencias que la sostienen *Línea normativa* y *Línea dinámica*. (Montserrat i Gonzáles, 2010).

Para terminar deseo indicar que muchas veces cito autores que se han ocupado de psicomotricidad aunque extendiendo su campo de aplicación a otras actividades. Haré referencia a estos autores, puesto que han estudiado muy a fondo la relación entre corporeidad, movimiento y aprendizaje, lo cual no quita que los principios por ellos indicados puedan aplicarse a otras esferas de actividad corporal. Así mismo creo que he generalizado en ocasiones algunas referencias a la esfera de la danza o del movimiento puesto que las considero válidas y aplicables a todo el campo de la educación.

Por ejemplo Fuentes (2008), indica algunos principios relativos al feedback que se debe dar a los alumnos respecto al aprendizaje de la danza: el feedback debe ser positivo, debe estar orientado hacia la mejora del aprendizaje, debe incluir información relevante para el alumno puesto que “indicarle lo que ha hecho bien sirve para que esa acción se fije en su mente y la repita; (...) y si se le indica lo que hace mal, hay que explicarle por qué, ofrecerle soluciones para mejorar e invitarlo a reflexionar y expresarse acerca de por qué no logra hacer algo o no logra hacerlo bien” (p.108). Resulta evidente que estos principios deberían extenderse a cualquier otra asignatura y actividad educativa.

### **2.3. La importancia del movimiento en el aprendizaje**

Muchos estudiosos, pertenecientes a diferentes campos y a varias orientaciones han centrado su atención en el vínculo existente entre el movimiento y el aprendizaje.

Así, Laban introduce conceptos vinculados a la esfera del aprendizaje, vinculándolos al movimiento, al afirmar que quien aprende a relacionarse con el espacio y a sentirlo físicamente posee la atención; quien aprende a dominar su relación con el peso posee la intención y quien se amolda al tiempo posee la decisión (citado en Zocca 2004 y en Queyquep White 2008).

Comparto la definición que Feldenkrais (1996, p. 59) da del aprendizaje cuando afirma que “Aprender, en su sentido más general, es adquirir nuevas respuestas a los estímulos”.

Reflexionando sobre este argumento también desde el perfil histórico-antropológico Feldenkrais (1996), sostiene que “Si no hubiéramos abandonado la numeración romana y no hubiéramos adoptado el sistema decimal, hubiéramos tenido que constatar que nuestras capacidades matemáticas eran inadecuadas frente a las sofisticadas exigencias de cálculo



en la vida moderna. La civilización hace necesario adoptar métodos mejores no sólo en el cálculo sino en todos los demás usos de nosotros mismos". (p. 31)

En su estudio Feldenkrais (1991), observa cómo en el ser humano interactúan diferentes sistemas: "Tenemos una cadena formada por cuatro elementos: esqueleto, músculos, sistema nervioso y ambiente. Estos cuatro elementos interactúan continuamente el uno sobre el otro desde el nacimiento hasta la muerte. Al nacer el vínculo organismo-ambiente es sobre todo pasivo, pero poco a poco se va haciendo más intencionalmente activo" (p. 31). El autor considera importante la presencia y consecuente interacción entre el ser humano y el ambiente.

Desde aquí observa luego (1996), lo que ocurre en los colegios. Sus observaciones implican aspectos fisiológicos en los que la escuela interviene de manera contraproducente respecto a las necesidades del desarrollo: "Se les pide además a los niños que estén sentados e inmóviles durante largos períodos y que fijen la atención en la pizarra o en el cuaderno antes que sus mecanismos neuromusculares estén lo suficientemente maduros para hacerlo" (p. 147).

Respecto a la inmovilidad que se requiere en la escuela he considerado también los estudios de Hengstenberg (1994). La autora considera contraproducente el hecho de que los niños deban estar sentados e inmóviles siempre en la misma posición. Luego lleva a cabo con sus niños un trabajo de exploración y variaciones de la postura sentados que nos resulta extremadamente atractivo e interesante, ampliamente documentado en su obra a través de imágenes fotográficas (pp. 94/102).

Ya he indicado posiciones igualmente críticas respecto a la escuela en otros autores como Laforgue (en Maudire 1988) y Antón, Barbal, Godall y Segarra (1988). Estos últimos también muy críticos respecto al tema de la postura corporal que los niños se ven obligados a mantener en la escuela durante muchas horas.

Feldenkrais (1996), analiza la demanda de la escuela hacia los niños desde el punto de vista neurológico para argumentar su crítica. Relaciona la inmovilidad que exige el uso de la pizarra con un mal desarrollo de la visión: "La inmovilidad es más difícil que el movimiento y ha de ser aprendida muy gradualmente, si se desea que desarrollen una buena visión se les debe permitir a los niños que muevan los ojos cómo y cuánto desean, y de aprender a ver mientras el ojo recorre rápidamente el campo visual, sin fijar la mirada durante mucho tiempo" (p, 147).

Sus estudios (1991) atribuyen gran importancia al sistema nervioso y señalan que el desarrollo de la vía piramidal, que transmite el impulso a los músculos voluntarios, no se completa hasta los 20 años por lo tanto, durante toda esa etapa el control muscular sigue evolucionando y perfeccionando. Partiendo del supuesto que "La vida es un proceso y no una entidad" (p. 37), el autor crea un método de aprendizaje, de desarrollo y de

conocimiento de sí mismo a través del movimiento: “El aprendizaje orgánico se activa cuando estamos en buena disposición de ánimo y funciona por breves intervalos. La actitud es menos seria y el tiempo que se le dedica es más irregular que el de un día de aprendizaje o estudio académico” (p. 41).

Su propuesta (1991) apunta al desarrollo del pensamiento personal a través del uso de los recursos potenciales del ser humano. “Aprender a pensar en modelos de relación, en sensaciones separadas de las palabras fijas, nos permite encontrar recursos ocultos y construir modelos nuevos, transferir modelos de relación de una disciplina a otra. En síntesis, pensamos en modo personal, original, así escogemos otro camino respecto a las cosas conocidas” (p. 42). Considero que, de alguna manera, este pensamiento de Feldenkrais se vincula al pensamiento de Laban (1999, p. 21) que ya he citado en el subapartado 2.2 (*Fundamentación teórica e investigadora, El trabajo corporal creativo en relación al aprendizaje*) en la página 14, cuando introduce el concepto de “*pensar en términos de movimiento*” en contraposición a “*pensar en palabras.*” Este tipo de pensamiento implica una serie de hechos externos dentro de la mente de una persona y no existe una terminología que pueda explicarlo.

Pienso que gracias a la teoría de Feldenkrais (1991), podemos sostener la necesidad de permitirle al niño una libre experimentación motriz para encontrar respuestas a sus deseos y necesidades. “Creo que el aprendizaje que permite un crecimiento ulterior de estructuras y de su funcionamiento es lo que conduce a nuevos y diferentes modos de hacer las cosas que ya sabemos hacer. Este tipo de aprendizaje aumenta nuestra capacidad de elegir más libremente. Tener un solo modo de actuar significa que podemos elegir nada más que entre actuar o no actuar” (p. 42).

Según la teoría de este autor (1991).no debemos centrarnos en el movimiento específico sino en cómo dirigirse a sí mismo al llevarlo a cabo, puesto que el modo en que se realiza un movimiento es más importante que el movimiento mismo.

Así el método de *conocimiento a través del movimiento* permite la formación de nuevos modelos alternativos en las conexiones de la corteza cerebral que pueden influenciar nuestras prestaciones.

Esta teoría de Feldenkrais (1991).nos conduce a explorar nuevas formas de actuar y de experimentar, guiándonos a no conformarnos con un modelo único y a no centrarnos en una meta.

“Una amplia variedad de elecciones nos pone en grado de actuar en modo diferente y apropiado en situaciones similares pero diferentes. No podemos funcionar en modo satisfactorio si nuestro pensamiento, nuestros sentidos y sensaciones no influyen nuestras acciones y respuestas, incluso en nuestra expectativa y nuestra imaginación deben

contener un cierto sentido de satisfacción y de resultados placenteros. Esto es lo que hace que las terapias sean eficaces” (p. 44).

Considero de extremo interés la atención que el autor (1991), dedica al desarrollo del proceso, sin priorizar la meta, puesto que por lo general la meta resulta prevalente en muchos campos, vinculados a la pedagogía pero también a la existencia en sí. “Si se desvía la atención hacia los medios para conseguir algo en vez de centrarse en la meta, el proceso de aprendizaje es más fácil y rápido. Intentar alcanzar una meta reduce el incentivo a aprender, pero al soportar un nivel de acción compatible con nuestros medios podemos mejorar nuestro modo de actuar y obtener al final niveles mucho más elevados” (p. 92).

Considerando esta postura, que veo aplicable a la pedagogía en general, veremos cómo en el trabajo movimiento, nos ayudará a centrar la atención en la modalidad motriz, la aplicación de las preguntas propuestas por Laban (citado en Zocca, 2004). para describirlo: ¿qué parte del cuerpo se mueve? ¿En qué dirección o direcciones se orienta el movimiento en el espacio? ¿Cuál es la velocidad de la ejecución? ¿Cuál es el grado de intensidad de la energía muscular empleada?

Feldenkrais (1991) cree que nos limitamos a nosotros mismos atribuyendo una importancia injustificada y equivocada a lo que cuenta para la sociedad y olvidando el cómo. Este concepto también amplía nuestra mirada, como ya he indicado, hacia el campo pedagógico-didáctico y hacia aspectos de tipo existencial. Considero que a menudo dichos aspectos se reflejan también en la actitud corporal.

Así, procediendo en el estudio del cuerpo, el autor (1996), ve en los cambios corporales, una señal del estado psicológico y de su evolución: “Yo sostengo que un análisis logrado, cualquiera que sea la técnica empleada, va invariablemente acompañado y probablemente precedido por un cambio de postura y un cambio de costumbre muscular tanto en el cuerpo como en el rostro” (p. 163).

En la búsqueda individual del movimiento personal el autor ve además una repercusión social. (1991).

“Aprender a alentar la individualidad contribuirá a la formación de una sociedad de individuos mejores. Nuestra capacidad de pensar mejorará porque el cerebro estará conectado a un ambiente más rico que antes. (...) El pensamiento individual mejorará a través del trabajo de grupo” (p. 145).

Vinculo al pensamiento de Feldenkrais, la teoría de Guerra Lisi (1992), según la cual el aprendizaje no es más que la organización de la experiencia que acompaña las etapas de maduración de cada una de las capacidades del niño en una relación significativa e interpersonal. En cada una de sus experiencias, cuando el niño habla, se mueve, se expresa, está actuando de una manera compleja y global

Cuando Guerra Lisi (1991) habla de educación psicomotriz la indica como una educación que se preocupa menos del saber y más del sentir para saber de una manera más profunda. Considera el sentir también como base de la integración.

Así pues considero que esta autora (1991) critica implícitamente a la escuela puesto que atribuye a la pobreza de estímulos la causa principal del fracaso cognitivo y al cuerpo un rol principal en el aprendizaje desde la relación con la madre y con el ambiente, hasta todo lo que se aprenderá en el futuro.

La estudiosa ha elaborado un método de trabajo que tiene aplicaciones en campo didáctico y terapéutico, dirigido tanto a los niños como a los sujetos (jóvenes, adultos y niños) con necesidades especiales. Se trata del método de *La Globalidad de los Lenguajes*.

En sus propuestas, Guerra Lisi (1992) nos habla de una escuela que “se propone trabajar con un niño que se manifiesta ante los demás con su intuición, su fantasía, su curiosidad, su necesidad de relacionarse, de comunicar, de expresarse, de construir, de descubrir..., interviniendo directamente en el mundo que lo rodea” (p. 31). Su visión presupone una aceptación del niño tal cual es y una atenta observación de su vivencia y su corporeidad puesto que para intervenir en el mundo que lo rodea “utiliza como primer medio su propio cuerpo, desde el vientre materno su cuerpo ha sido el centro de su existencia y lo seguirá siendo aún cuando ya haya conquistado el mundo simbólico”. (p. 31)

Una vez más vemos la centralidad del cuerpo en una propuesta didáctico-educativa “El cuerpo del niño, a través de los canales sensoriales utiliza varios lenguajes y cuanto más grande sea el horizonte de dichos lenguajes, tanto más potente, incisiva, significativa, gratificante será su presencia en el mundo a lo largo de la vida” (p. 31).

Según la autora (1992) cualquier estereotipo, prejuicio o condicionamiento, cualquier forma de limitación expresiva se previene a través del uso de todos los lenguajes posibles

Guerra Lisi nos propone un proyecto didáctico, basado en el uso de múltiples lenguajes expresivos y fundado en el respeto de las necesidades de los niños a través de una cuidadosa planificación abierta a las más variadas posibilidades en un clima de tranquilidad, sin entrar en la dificultad habitualmente sentida por los profesores de la escasez de tiempo sino reconociendo la necesidad de otro tiempo, “*un tiempo de atención y de encuentro*” (p. 40).

Otro principio fundamental en esta autora (1992), es el placer, inevitablemente vinculado al juego. En efecto, los presupuestos de su proyecto, que lleva a sentir, imaginar y expresar, son la motivación y el principio del placer. Cualquier experiencia debe contener una promesa de placer y debe presentarse bajo forma lúdica. El primer objetivo es el desarrollo de la personalidad a través del reconocimiento del cuerpo y de la historia corpórea y sensorial del niño (de la que se construirá diferentes experiencias que dejarán “huellas”), el segundo es la adquisición del saber como conquista y transformación activa en contraposición a la

asimilación pasiva del saber impuesto por la palabra del otro y la comunicación en el reconocimiento de la posibilidad corpórea global con todos sus lenguajes y con la inclusión de la expresión y comprensión del otro. En este aspecto percibo una vez más la crítica implícita de la autora al sistema escolar.

Guerra Lisi (1992), considera que el comportamiento humano es un fenómeno constituido por una serie de movimientos. En el movimiento la autora distingue un aspecto kinético (ejecución), un aspecto neurológico (estructura, esquemas, programación) y uno afectivo (motivación y relación con objetos y personas). Según ella, utilizar la psicomotricidad que es única e irrepetible para cada ser, significa actuar de tal manera que “la psiquis pueda habitar todo el cuerpo y que el cuerpo recupere su autenticidad al expresarse desarrollando la Personalidad” (p. 45).

Así, “El niño se entusiasma ante la posibilidad de experimentar, se activa, resuelve problemas de forma operativa, pone en práctica su capacidad instrumental, vive el éxito y la recompensa intrínseca de la actividad”. (p. 58). Comparto esta visión y la considero iluminante como meta educativa global, ya que de esta manera se privilegia un procedimiento intrínseco de búsqueda de respuestas activas “en lugar de dejar prevalecer un procedimiento extrínseco donde las respuestas son ofrecidas por el educador” (p. 65). Es muy interesante observar como la autora considera que el niño se apropia del conocimiento y lo elabora a través del cuerpo: “El niño se apropia de las bases del conocimiento a través de la primeras formas del mismo que están vinculadas al movimiento o sea a la inteligencia sensorio motriz que precede el lenguaje y se basa en el contacto y en el uso que el niño hace de los objetos que habitan su ambiente. De esta manera el niño organiza sus experiencias y sus acciones que se convertirán luego en el contenido de su pensamiento: la estratificación de imágenes afectivo sensoriales resurge sinestésicamente en base a operaciones de calificación y cuantificación simbólicas” (p. 45).

El movimiento conlleva aspectos fisiológicos, mecánicos, expresivos y psicológicos. De esta manera el cuerpo y el movimiento permiten al niño ampliar su conocimiento.

Educar la corporeidad de una manera global, interdisciplinar, expresiva y multisensorial favorece la relación con la realidad, la conciencia de sí, el crecimiento de la persona.

La autora (1991), expresa la relación entre la corporeidad y la creatividad de una forma muy poética: “El cuerpo es claro-oscuro, plástico-dinámico, es signo gráfico en el aire y sobre el papel, es una huella sonora del movimiento interno y externo (...) es la composición musical de lo vivido en palabras tónicas internas. La creatividad está implicada en la corporeidad, en una transducción de signos organizados en un código personal de llamados perceptivos que evocan o comparan imágenes de todos los sentidos a la vez” (p. 15).

Según Guerra Lisi (1992), educar a través del movimiento significa educar todo el ser, ya que asociamos la conciencia a la acción. Obtendremos así conciencia corporal, control del

equilibrio, control de la inhibición voluntaria y de la respiración, organización del esquema corporal, correcta estructuración espacial y temporal. Respecto a estas dos últimas categorías también “será importante orientar la reflexión de las vivencias en relación a la relatividad de los mismos a nivel emocional y a los tiempos y los espacios inusitados de la memoria y del pensamiento” (p. 47).

De alguna manera se puede decir que todos los autores que citados hasta ahora viajan alrededor del cuerpo. Lo enfatizaré aún con una frase más de Guerra Lisi (1991): “Privilegiando el cuerpo en su sabiduría natural lo valorizamos al máximo en vista de una formación del yo centrada en una cultura implicada en la corporeidad” (p. 16).

#### **2.4. Otras investigaciones sobre el tema**

Para llegar a proponer un método de trabajo innovador en la escuela primaria resulta indispensable verificar lo que se ha hecho hasta ahora en relación al trabajo corporal y la posibilidad de vincularlo con el resto de áreas curriculares.

En principio, desde mi primer trabajo de investigación he examinado algunos estudios de diferentes autores relativos al movimiento y a la creatividad en ámbito escolar, encontrando propuestas de sistemas, programas, modelos, técnicas y procedimientos para incrementar la creatividad, que considero interesantes, ya que permiten seguir avanzando en el estudio con el que deseo llegar a la creación de un nuevo y diferente abordaje metodológico para la escuela primaria.

Muchos de los trabajos de investigación elaborados como tesis doctorales analizan la creatividad y plantean una propuesta educativa sobre ella desde distintos abordajes y distintas disciplinas. Así, ya había tomado en consideración en mi primer trabajo de investigación, (Macrí 2008 a), las tesis doctorales de Adams (2002), Alves Rodríguez (1997), Cachadiña Cascos (2004), Chávez Silva (2003), Llanos Ruiz (2002), Piqueras Calero (1996), Pereira (1999) y Reizábal Arantzazu (2005).

En algunos de estos casos se estudia un aspecto en particular, como el desarrollo de la creatividad, sus definiciones, su evaluación, el rol del profesor, el rasgo o el proceso creativo, el contexto familiar, etc.

Algunas de estas tesis doctorales proponen el desarrollo de la creatividad en el currículo a través de la danza, la expresión corporal, la actividad teatral o el juego: (Espejo Aubero 2005, Sánchez Gala 2006, Cachadiña Cascos, 2004, López Tejeda, 2001, Piqueras Calero, 1996).

Otras analizan el trabajo creativo y el desarrollo de la creatividad en relación a una asignatura específica. La música, (Reizábal Arantzazu 2005), las ciencias naturales (Pereira 1999), la lengua extranjera (Adams 2001), la educación física (Cenizo Benjumea 2004).

Entre ellas algunas hablan también de la creatividad en la enseñanza (Adams, 2001), o del uso de la misma para el soporte pedagógico, el apoyo y la intervención precoz (Alves Rodrigues, 1997).

Respecto a la motricidad se observa la presencia de estudios más específicos que centran su atención en la educación física, la expresión corporal, la psicomotricidad, la actividad dramático-teatral y la danza: (Berruezo Adelantado, 2001, Cenizo Benjumea, 2004, Espejo Aubero, 2005, López Tejada, 2001, Sánchez Gala, 2006, Serrabona Más, 2002).

Algunos autores investigan la relación existente entre motricidad y cognición, sin llegar a conclusiones contundentes en el análisis del vínculo entre ambas, (Morales 2004).

En lo que respecta a la psicomotricidad, he encontrado algunos estudios interesantes. Serrabona Más (2002), estudia la presencia de la psicomotricidad en la educación Infantil en Cataluña, enmarcándola teóricamente y definiendo su especificidad como disciplina. Berruezo Adelantado (2001), revisa los contenidos que intervienen en el desarrollo psicomotor y observa algunas competencias para medirlas y compararlas, definiendo diferencias cognitivas, perceptivas, motrices y de representación mental. Ninguno de ellos relaciona directamente la actividad psicomotriz con la creatividad, al no ser el objetivo de su estudio.

Cuando analizaba estas tesis, que ofrecen aportaciones muy interesantes, para realizar mi primer trabajo de investigación (Macrí 2008 a), pretendía encontrar alguna que contemplara un abordaje en el que la creatividad se concibiera también como la capacidad docente de considerar como punto de partida de la enseñanza, la observación del niño, su libre expresión, su juego, para construir el currículo. En otras palabras donde la creatividad permita que la actividad didáctica encuentre su motor en la vida interior del niño y en su juego espontáneo, que es lo que me interesa plantear. Buscaba en definitiva algún estudio que pudiera ser una buena base para comenzar el mío. Esperaba contar con estudios relativos a experiencias educativas que se aproximaran a la que intento proponer a través de la *Pedagogía del Deseo*.

Por esta razón, he seguido buscando en investigaciones más recientes la integración del trabajo corporal en la actividad escolar. Frente a todas las opciones de integración en el currículo por ejemplo de la expresión corporal o de la psicomotricidad, sólo he encontrado la danza vista desde distintos enfoques, dentro del currículo de educación física.

He analizado con satisfacción un estudio que propone el yoga en la escuela (Aliaga 2010), aunque lo hace al margen del curriculum, es decir fuera del horario escolar y sólo como actividad opcional. Aún así afronta una interesante experiencia de introducción del yoga en una escuela, con resultados muy positivos respecto al bienestar físico, psicológico y emocional y a la capacidad de concentración. Creo que estos buenos resultados logrados

deberían impulsar a otros pedagogos e investigadores a proponer su integración en el horario escolar o en el currículum.

En muchas escuelas se han llevado a cabo experiencias de integración del trabajo corporal en el currículo que aún no han sido estudiadas y documentadas. No obstante, como ya he comentado respecto a la danza, están empezando a hacerse estudios acerca de actividades creativas que se van introduciendo en el currículo.

En Barcelona se está realizando una experiencia de educación integral de la persona a través del arte en el centro Oriol Martorell, donde los alumnos cursan estudios de danza o de música integrados a la educación obligatoria y las materias artísticas tienen la misma importancia curricular que las demás. Los datos que he encontrado (Andreu i Duran, 2010), describen la experiencia, defendiendo que los resultados obtenidos por los niños de este centro no se diferencian de los resultados obtenidos por los niños de otros centros, es decir que el hecho que se dedique una cierta cantidad de horas a la educación artística no afecta a los aprendizajes de las demás asignaturas.

En la misma dirección se mueve el estudio de Compton (2008), que presenta el programa *“Mente en movimiento”* del ballet de Richmond. El mismo ofrece a una selección de estudiantes, la oportunidad de participar a las clases de danza de grupo durante el cuarto curso. Según la autora, el tiempo que la danza sustrae a las demás asignaturas no produce algún efecto negativo sobre los resultados obtenidos (basados en evaluaciones estándar) y los estudiantes declaran una sensación de éxito escolar, muestran una mayor concentración en la actividad didáctica y mejoran su capacidad de trabajar con los demás.

Podemos decir que estos dos estudios (Andreu i Duran, 2010 y Compton, 2008), constituyen una buena referencia para el que me propongo llevar adelante ya que introducen en el currículum actividades creativas y tratan de vincularlas con otras actividades curriculares, demostrando a su vez cómo los estudiantes mejoran su aprendizaje global al introducir actividades motrices y creativas en el currículum. Este hecho demuestra que la actividad creativa y la actividad motriz son fundamentales en la educación y no influyen negativamente sobre los demás aprendizajes.

Mi propósito sin embargo no se limita a la búsqueda de la integración de nuevas disciplinas en el currículo, ni a sostener que la actividad motriz y la actividad creativa son fundamentales en la educación y no influyen negativamente sobre los demás aprendizajes, aunque reduzcan el tiempo que se le dedica a los mismos, puesto que deseo ir más allá de la interdisciplinariedad, al sostener que dichas actividades se pueden proponer como eje vertebrador de la actividad curricular. En otras palabras me gustaría ver una mayor integración de la actividad motriz en la metodología de enseñanza utilizada en todas las asignaturas que se imparten en la escuela primaria, utilizando así la actividad creativa para modificar la metodología de enseñanza, abriendo la educación hacia otros horizontes que



muestran interés y preocupación por la integración y por las relaciones que debemos cuidar y desarrollar en la sociedad plural.

Por esta razón, me interesó de forma especial la experiencia de las *Chartes Schools* en Estados Unidos (Heid, Estabrook y Nostrant, 2009), al parecernos que tiene cierta afinidad con esta propuesta. Se trata de escuelas privadas financiadas con fondos públicos presentes en cuarenta estados, creadas por asociaciones o grupos de familias que definen y aprueban sus propios estatutos incluyendo las finalidades educativas que persiguen y los medios con los que se proponen conseguirlos. Su objetivo es dar una instrucción alternativa a la de las escuelas públicas y a menudo se sitúan en barrios marginales en periferias urbanas, incluyendo entre sus inscriptos alrededor de la mitad de niños pertenecientes a grupos sociales pobres o minoritarios. Estas escuelas centran su curriculum en actividades artísticas basadas en la investigación y el diálogo democrático. Disminuyen la presión burocrática y los vínculos del curriculum para ofrecer un mejor servicio a la población desventajada creando recorridos educativos que se adapten a sus necesidades. Son los propios estudiantes los que planifican sus clases y plantean sus problemas.

Respecto a los estudios que proponen integrar la danza en el curriculum, algunos conciben el uso de la danza para promover el desarrollo de la creatividad en otros ámbitos.

Otros abordajes ven en la enseñanza y la práctica de la danza importantes vínculos con la esfera cognitiva. Considero el hecho de que algunos investigadores la integren de tal manera en la actividad escolar y subrayen la importancia cognitiva de dicha actividad, un importante precedente en relación a la investigación que me propongo realizar.

Así el interesante estudio de Giguere (2006) la relaciona con la *escritura creativa*. Examina las experiencias cognitivas de los niños en el momento en que se implican contemporáneamente en proyectos creativos en la danza y en la poesía. Los datos comprenden coloquios con niños de quinto de una escuela primaria en la contee de Bucks, en Pennsylvania, sobre la experiencia de estos niños en escritura de poesías y creación de coreografías. Los niños entrevistados para el estudio han participado en un programa de danza en tres sesiones llevado a cabo por el investigador como "artista residente", el programa concluyó con la creación de un grupo de coreografía para la poesía. Contemporáneamente, los niños han escrito poesía como parte del curriculum en las artes del lenguaje. La autora sugiere que estas superposiciones que se observan entre los distintos campos del conocimiento (pensamiento, creación, acción) pueden ser un buen punto de partida para la planificación del curriculum en la danza y pueden también mejorar nuestra habilidad para requerir *un posicionamiento más central de la danza y del "hacer danza" en el curriculum de la escuela primaria*. Este estudio vincula el trabajo coreográfico a una parte del curriculum de lengua en la escuela primaria, ofreciendo un estímulo y un antecedente importante respecto a la investigación que me propongo realizar.

El trabajo de Cone y Cone (2005), considera algunos aspectos de la danza en el curriculum de educación física: la evaluación, los instrumentos y los modelos. Según este estudio, a través de la danza los alumnos desarrollan las capacidades motrices, aprenden a apreciar las diferentes formas de danza y a crear coreografías, colaboran con los demás y aumentan la capacidad de uso del pensamiento crítico.

Esta obra evidencia el rol que la evaluación asume en la planificación, indicando cómo proyectarla y llevarla a cabo, "quién, cuándo y qué" evaluar en la danza para ayudar a motivar a los alumnos, a comunicar con las familias y los administradores y a aumentar la credibilidad de la educación a la danza como parte de un buen programa de educación física.

También Ross, en su estudio (2006), reflexiona acerca de *introducir la danza en el curriculum*, identificando habilidades y conceptos que los estudiantes deberían dominar como el equilibrio, la coordinación, el ritmo, que se pueden desarrollar en distintos contextos como el deportivo y el musical. A través de la enseñanza de la danza, el autor propone explicitar a los estudiantes estas conexiones, ayudándolos a establecerlas por sí mismos y a desear danzar.

El estudio de Lynne, (2008) sostiene que los teóricos del curriculum han ofrecido una base de conocimientos relativos a estética, voluntad de acción, *creatividad*, experiencia vivida, trascendencia, aprendizaje a través del cuerpo y el poder de las artes de generar visiones de posibilidades alternativas en cultura, política y medio ambiente. La investigación sobre la comunicación no verbal y la cognición, han dado indicios clave sobre la danza como arte performativa y disciplina distinta, y como arte aplicada y liberal en grado de promover el "problem solving" y la adquisición, el refuerzo y la evaluación de conocimientos externos a la danza. Sintetizando e interpretando teoría e investigaciones de diferentes disciplinas relevantes para la *educación a la danza*, el artículo analiza *cognición, emociones, lenguaje, estilos de aprendizaje, evaluación y nuevas direcciones de investigación en el campo educativo*.

Giguere, (2005) se centra en la importancia de la formación en la danza en Pennsylvania, con el objetivo de *desarrollar la creatividad* en el alumnado, en base a la relación "Regreso a la prosperidad: una agenda competitiva para el renuevo de Pennsylvania." El estudio analiza los problemas que surgen en clase que pueden aumentar al máximo el valor de la danza en el desarrollo de la creatividad y las ventajas de utilizar el arte para estimular el pensamiento y el aprendizaje.

El estudio de Ciez-Volz (2009), presenta un problema central en los programas de instrucción evolutiva de los colleges comunitarios. Se trata de la *excesiva enfatización que la instrucción asigna a las habilidades de base* y la consecuente posible exclusión de un pensamiento de orden superior. Aunque la habilidad lectora, escritora y de cálculo crea un

fundamento indispensable para el futuro éxito académico, la sola instrucción basada en las habilidades de base no enseña a los estudiantes cómo analizar, sintetizar y evaluar las ideas.

En lo que se refiere al estudio de la *creatividad y el uso de la danza* para desarrollarla contamos con el trabajo de Cone (2009), según el cual cuando invitamos a los niños a crear coreografías utilizando sus propias ideas, los estamos poniendo en condiciones de explorar sus pensamientos, sus sentimientos y sus puntos de vista. A través de la danza los niños sacan a la superficie su yo interno, pueden expresar sus sueños, sus miedos, sus necesidades y sus alegrías. Los educadores de danza deben ser capaces de ofrecer apoyo sin interferir en los procesos creativos, deben animar a los niños a confiar en dichos procesos, especialmente en el caso en que el educador pueda no estar de acuerdo con el hecho que el contenido o la estructura de la danza sean efectivamente portadores de un significado. La visión de la danza pertenece a los niños. El artículo describe una posición reflexiva del profesor, que observa a los niños crear coreografías, sobre la base de sus propias ideas. Incluye ejemplos de danza que ilustran las elecciones de los niños en lo que respecta a los temas y las historias de las coreografías que proponen, y a su proceso creativo en la construcción de la danza.

Mally (2008) propone un *uso creativo del movimiento para desarrollar la fuerza, el equilibrio y la estabilidad*, aspectos que, según la autora son subestimados aún en el curriculum de educación física. Estas tres características estructurales del movimiento están interrelacionadas. El movimiento genera un cambio continuo de posturas que a su vez requieren acomodamiento respecto a la gravedad con un proceso eficaz de readaptación del cuerpo para mantenerse en equilibrio. Según el estudio, un contexto educativo centrado sobre el niño no puede prescindir de esta *integración en el curriculum*.

Mindham (2005), propone *reconocer y valorar la creatividad en los juegos infantiles*. Según la autora, al hacerlo se ponen en discusión las ideas educativas establecidas y aceptadas. Las experiencias que los niños tienen en el ámbito escolar influyen sus actitudes hacia el aprendizaje, la idea que tienen de sí mismos como estudiantes y sus habilidades de pensamiento creativo.

Estas teorías sustentan y nutren mi planteamiento acerca de la Pedagogía del Deseo al centrar la atención en el niño, en sus procesos creativos y en la necesidad de producir cambios institucionales.

En relación a la *creatividad docente* veremos cómo para Rider (2005) ser un *docente creativo* es un desafío complejo que requiere una amplia gama de habilidades y predisposiciones. La presión del contexto sobre los educadores exige procesos de trabajo pedagógico cada vez más eficaces. El contexto inmediato de la clase requiere excepcionales capacidades de programación, gestión, leadership, facilitación, flexibilidad,

percepción de patrones y capacidad intuitiva. En relación mi investigación, este estudio proporciona un importante enfoque de la visión de los profesores. En efecto para el autor *los docentes más creativos conservan su profesionalidad a través de la búsqueda de métodos artísticos para mantener creativos a sus estudiantes*, aunque estén en condiciones de aislamiento. De este modo transforman sus carreras profesionales en “*viajes experimentales a largo plazo en la creatividad*”. Existe un interés creciente respecto a cuánto el pensamiento y la acción creativa emergen desde específicas preguntas y limitaciones impuestas por los dominios de la actividad humana.

A través del desarrollo de la creatividad algunos de los estudios que he considerado introducen también importantes *aspectos relacionales, cognitivos educativos y metacognitivos*, que veo estrechamente vinculados con mi investigación.

Por ejemplo, respecto al ámbito relacional, según el estudio de Nesbit y Hane (2007), *el sostén de los compañeros de la escuela es absolutamente necesario*. Cada artista que enseña lo sabe, y cada organización para la formación al arte se esfuerza para cultivar dicho sostén. En este artículo las autoras crean algunas potentes estrategias para obtener este apoyo, como el acordar desde el principio el tema sobre el que se centrará la “residencia”. Las clases que desarrollan conexiones significativas entre la forma de arte y algo que al docente importa especialmente -como la escritura- invitan a la colaboración. El énfasis sobre el *meta conocimiento* para todos -artistas docentes, estudiantes y profesor de clase- crea un espacio en el que los sujetos toman conciencia del propio modo de pensar y aprender y empiezan a evaluar la propia manera de hacerlo. Esto estimula además la aparición de nuevas metáforas y anima la participación del profesor de clase.

En el estudio relacionado con los dilemas relativos a “*enseñar la creatividad*”, Chappell (2007) ofrece una parte de los descubrimientos logrados a través del trabajo cualitativo e interpretativo de tesis doctoral que utiliza el estudio de caso para explorar e ilustrar las concepciones y los abordajes posibles respecto a la creatividad de tres profesores especializados que trabajan con niños en edad tardo-primaria. El estudio se centra en el dilema del logro del equilibrio entre “la voz personal y la voz colectiva, entre la práctica y el conocimiento compositivo” cuando se enseña para la creatividad.

En relación a los aspectos afectivos, psicológicos y relacionales algunos de los estudios que he examinado me han parecido de extremo interés:

El estudio de Hirst y Cooper (2008) con su curioso título *Ponerlos en fila, coreografiar los espacios del aula*, ofrece a los docentes una oportunidad para reflexionar sobre el *tipo de persona que se construye* en sus clases y el modo en que el espacio se organiza para el aprendizaje. A través de este estudio se exploran las modalidades con las que los estudiantes aprenden a ser un particular tipo de persona y se establece que esto ocurre a través de la participación a una comunidad de práctica. Convertirse en un miembro de una

comunidad de práctica o de una clase en una escuela es un proceso de desarrollo de una particular identidad, de una modalidad de comportamiento y de métodos de conocimiento. El estudio sugiere que se pueden observar fenómenos como la formación del poder, el establecimiento de los límites y la construcción de determinados "tipos de personas". El trabajo define la discusión utilizando relaciones sociales de género o de etnia, y considera cómo las diferencias son construidas activamente y exhibidas en una clase de escuela primaria. Analiza cómo los niños participan en las prácticas espaciales y en la construcción de los espacios pedagógicos, cómo la identidad está disponible para ellos en tales espacios y cuáles identidades asumen.

También muy interesante es el trabajo de Somody y Hobbs (2007). Se trata de un estudio que analiza intervenciones de tipo creativo en la escuela sobre niños que viven la experiencia de divorcio de sus progenitores, en el intento de contrastar los efectos negativos de dicha experiencia. Las intervenciones *incluyen experiencias que ayudan a los niños a identificar y expresar los sentimientos* más comunes asociados al divorcio conflictivo y a los problemas de custodia de los menores. Les enseñan habilidades adaptativas, les ofrecen el soporte de los pares, ayudando a normalizar sus experiencias, promueven la comunicación entre padres e hijos, desarrollan la percepción realística de lo que pueden o no pueden controlar, profundizan su comprensión del divorcio. La intervención creativa que se describe en el estudio incorpora estos aspectos en una actividad de counseling en un pequeño grupo que utiliza el desarrollo de una actividad creativa para ofrecer a los niños la posibilidad de expresar sus sentimientos más profundos y de conectarse de forma más auténtica con sus padres.

Aún en relación a los aspectos comunicativos y relacionales, Hager y Beighle (2006) proponen una interesante integración de los familiares de los estudiantes en la actividad física, convirtiéndola en un importante *estímulo creativo, motivacional y participativo a nivel comunitario*. Sugieren estrategias para desarrollar dicha actividad como parte del curriculum de Educación física, teniendo en cuenta que la educación física de calidad promueve la actividad física durante toda la vida.

En relación a la danza terapia, una de las líneas de investigación seguida por la profesora de mi estudio de caso, sólo he encontrado una investigación. El estudio de Meekums (2008) que propone introducir en la escuela la danza movimiento terapia, en conexión con la educación artística, como alfabetización emotiva para mejorar la autoestima, la expresión y la regulación emocional y la función social. La autora presenta los resultados de un estudio piloto, pragmático, que utiliza diferentes metodologías, realizado con niños de entre cuatro y siete años, cuyos resultados han sido evaluados positivamente por los docentes en las áreas ya mencionadas.

## **2.5. Evolución del concepto de educación física y motriz en España y en Italia**

Puesto que actualmente la única asignatura que incluye o puede incluir un trabajo sobre danza, psicomotricidad y expresión corporal es la Educación Física, me parece interesante examinar la evolución del concepto de Educación Física en los últimos años, puesto que considero que dicha evolución ha ido abriendo la posibilidad de integrar otras actividades corporales además del deporte y la gimnasia.

Me ha parecido enriquecedor e interesante analizar la consideración que se tiene del movimiento, en las escuelas de los dos estados en los que he trabajado y en las únicas disciplinas escolares que hasta ahora lo integran (Educación física en España y Educación motriz en Italia). Lo haré a través de un breve recorrido cronológico-analítico de los últimos años respecto a la educación física.

En Italia los programas ministeriales de la escuela primaria del 1955 indicaban como asignatura la Educación Física, dicha asignatura fue sustituida en los programas del 1985 por Educación Motriz; esta orientación se mantuvo luego, aunque con terminología diferente, en las indicaciones para el currículo de 2007 (“El cuerpo en movimiento” en el ciclo infantil “Cuerpo, movimiento y deporte” en primaria).

En ellas se habla en efecto de “El lenguaje del cuerpo como modalidad comunicativo-expresiva,” (pp. 75/76), cuerpo en movimiento (p.33), “comprender los mensajes provenientes del cuerpo propio y del otro, cuidar el cuerpo, expresarse y comunicar a través de él”, “orientarse moverse y comunicarse con fantasía y creatividad” (p.33), “lenguaje del movimiento, cuerpo, movimiento y deporte” (p.73), “conciencia del cuerpo, percepción y motricidad” (p.38).

“El lenguaje del cuerpo colabora con la comunicación artística y cotidiana a través de la gestualidad y de las diferentes formas que el cuerpo tiene de ocupar el espacio”. (p.47) “Explorar el espacio, conocer el cuerpo, comunicar y relacionarse con los demás.” (p.73) “A través de la dimensión corpóreo-motriz el alumno (...) manifiesta dificultades que no puede expresar con el lenguaje verbal.” (p.73) “Conciencia de sí a través de la escucha y la observación del cuerpo.” (p.74) “Utilizar el cuerpo en modo personal para expresarse, comunicar estados de ánimo, emociones y sentimientos, también a través de la dramatización y la danza.” (p.75) “Elaborar simples coreografías o secuencias de movimiento (...) o secuencias rítmicas”. (p.76) “Conocer y aplicar simples técnicas de expresión corporal. Representar ideas, estados de ánimo e historias mediante gestualidad y

posturas.” (p.77). (Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione 2007).<sup>2</sup>

Considero que la evolución desde la educación física hasta la educación motriz observada en los programas ministeriales de la escuela primaria italiana modifica sustancialmente el abordaje y la concepción del trabajo motor a realizar con los niños de la escuela primaria.

De alguna manera, este revolucionario cambio institucional, que ya había sido, antes del 1985, ampliamente experimentado en la práctica a través de talleres de danza, expresión corporal, psicomotricidad relacional, teatro de movimiento, mimo, etc., abre la puerta al camino que deseo recorrer para incluir la actividad motriz en el currículo de las demás asignaturas.

También en España he observado algún cambio en la transición de la Ley Orgánica de Ordenación General al Sistema Educativo (1990) a la Ley Orgánica de Educación (2006). En el ámbito de la actividad física la primera habla de utilizar la “educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal” (Art. 13, i), aunque también hace una pequeña referencia “a utilizar los diferentes medios de representación y de expresión artística” (Art. 13, f). (LEY ORGÁNICA1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE: jueves, 04 de octubre de 1990 LOGSE)

La denominación Educación física tiene una connotación orientada hacia el deporte y los ejercicios rígidamente estructurados.

Sin embargo en la Ley Orgánica de Educación de 2006 se toman en cuenta otras dimensiones de la motricidad con lo cual se están implícitamente introduciendo elementos de otras disciplinas, más cercanas a las que me propongo utilizar en este estudio.

Sabemos que en España se ha debatido mucho acerca de qué tipo de orientación dar a la educación física en la escuela. En efecto en la ley más reciente -Ley Orgánica de Educación (2006)- observamos una cierta tendencia hacia la prevalencia de la orientación deportiva. En ella se afirma que:

“De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aun cuando las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales siguen gozando de un importante reconocimiento. Con ello, la complejidad del fenómeno deportivo exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como desde la de quienes los practican” (p. 43075).

---

<sup>2</sup> (Nuove indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione. (2007). Roma. Consultado en Nuove indicazioni nazionali. [www.pubblica.istruzione.it](http://www.pubblica.istruzione.it) )

A pesar de la aparente preponderancia del deporte, en el mismo texto se afirma la importancia de la cultura corporal, del desarrollo personal y de la calidad de vida: “Esta área, que tiene en el cuerpo y en la motricidad humana los elementos esenciales de su acción educativa se orienta, en primer lugar, al desarrollo de las capacidades vinculadas a la actividad motriz y a la adquisición de elementos de cultura corporal que contribuyan al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida” (p. 43075).

Y luego también se subraya la necesidad de buscar respuestas no estereotipadas a los cambios sociales y a las necesidades individuales y colectivas vinculadas al bienestar personal: “No obstante, el currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices. El área de Educación física se muestra sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo” (p. 43075).

Así, más adelante se señala la importancia de sentirse bien en el propio cuerpo y reforzar la autoestima e incidir positivamente en el ámbito relacional a través de aspectos de la motricidad que no están necesariamente vinculados al deporte.

“La enseñanza de la Educación física en estas edades debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima (p. 43075).

De la misma manera se introducen aspectos relacionados con las esferas lúdica, relacional y expresiva. Dicha introducción se observa claramente en algunos breves pasajes:

-esfera lúdica: Por otra parte, la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio” (p. 43075).

-esfera relacional: “Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad” (p. 43075).

-la esfera expresiva: “De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal” (p. 43075).



Esta introducción general de nuevas dimensiones se va especificando luego de forma más explícita en objetivos que aluden directamente a las dimensiones relacional, expresiva, comunicativa, creativa, emotiva, explorativa, coreográfico-musical y de conciencia corporal. No pudiendo detenerme ahora en un análisis detallado observaré aquí cómo la terminología y los objetivos propuestos introducen dichas dimensiones.

-La dimensión relacional:

“Valoración del juego como medio de disfrute, de relación (...)” (p. 43077). “Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo” (p. 43079).

-La dimensión expresiva:

“Representación del propio cuerpo y del de los demás” (p. 43078).

“Expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, el gesto y el movimiento”. (p. 43078) “Simbolizar personajes y situaciones mediante el cuerpo y el movimiento con desinhibición y soltura en la actividad” (p. 43078). “(...) implicarse en las propuestas y sentirse dentro del personaje, aceptando el papel que toque representar sin prejuicios de ninguna índole” (p. 43078).

-La dimensión comunicativa: usar “El cuerpo y el movimiento como instrumentos de expresión y comunicación” (p. 43078). “Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo” (p. 43078). “Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal” (p. 43079).

-La dimensión creativa: “Encontrar nuevas formas expresivas que se alejen de situaciones estereotipadas” (p. 43078).

-La dimensión emotiva: “Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento” (p. 43078).

-La dimensión explorativa del cuerpo: “(...) experimentar con el propio cuerpo (...)” (p. 43078). “Exploración de las capacidades perceptivas y su relación con el movimiento” (p. 43078).

-La dimensión perceptiva: “Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices” (p. 43078). “Descubrimiento de los elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento” (p. 43078).

-La dimensión coreográfica y musical: “Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y ejecución de bailes y coreografías simples” (p. 43078).

“Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos” (p. 43079). “Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales” (p. 43079).

-La dimensión de la conciencia corporal: “Conciencia y control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración” (p. 43078). “Tomar conciencia de sus posibilidades

expresivas a través del gesto y el movimiento” (p. 43078). “Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente” (p. 43078).

Considero de extrema importancia para el desarrollo de este estudio, la presencia de las mencionadas dimensiones en el curriculum ministerial. El uso del lenguaje que he ido señalando denota cómo se va introduciendo poco a poco en el curriculum un modo de concebir la actividad física que ya no responde solamente a un concepto técnico de entrenamiento y deporte.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS, PROCEDIMIENTO Y DECISIONES METODOLÓGICAS

Considero que el trabajo corporal de tipo creativo en la escuela primaria produce cambios significativos y positivos en los niños respecto a las relaciones y al aprendizaje. Esto me lleva a querer investigar acerca del uso del movimiento creativo para desarrollar una parte del programa de escuela primaria. Sabemos gracias a Winnicot (1974) que la primera forma de creatividad aparece en el juego del niño con su propio cuerpo.

Para observar el trabajo de movimiento se pueden utilizar pautas provenientes de la expresión corporal y del movimiento auténtico, con referencia a los trabajos de diferentes autores como Laban (1999), Stokoe (1967), Schinca (1988), Escribá (1999) Sugrañes y Ángel (2007), y otros.

#### 3.1. Planteamiento del problema y objetivos del estudio

A través de este trabajo de investigación me propongo comprobar si la aplicación de un método de trabajo corporal creativo permite desarrollar el programa de lengua italiana en un primer ciclo de escuela primaria (cursos primero y segundo). Por lo tanto el planteamiento del problema o hipótesis es el siguiente: *"El trabajo de movimiento creativo en el primer ciclo de la escuela primaria permite desarrollar el programa de lengua."*

Para realizar la investigación utilizaré el estudio de caso como explicaré más adelante. Los objetivos del estudio son:

1. *Evidenciar en qué medida los niños aumentan su capacidad de auto percepción y su conocimiento del cuerpo.*
2. *Analizar la vinculación de la vivencia corporal con la motivación y su repercusión en los procesos de aprendizaje.*
3. *Comprender si a través del método se consolidan y mejoran los prerrequisitos relativos al aprendizaje de la lectoescritura en el primer año y se refuerza el nivel general de aprendizaje durante el segundo.*
4. *Comprobar en qué medida el método de la profesora mejora el clima de la clase y las relaciones individuales, favoreciendo la integración de todos en una escuela plural.*

Considero que respecto al primer objetivo es posible verificar si a través del movimiento registramos un cambio de actitud corporal que está vinculado con la ampliación de la autopercepción del conocimiento y de la conciencia corporal.

Respecto al segundo objetivo centraremos la atención en la motivación vinculada al método elegido para observar si la misma favorece el aprendizaje. Nos apoyaremos una vez más en la teoría de Piaget (1967), que como recuerda Peserico (2004) observa el paralelismo entre desarrollo intelectual y afectividad puesto que los procesos cognitivos están determinados por procesos como la motivación, la afectividad, etc.

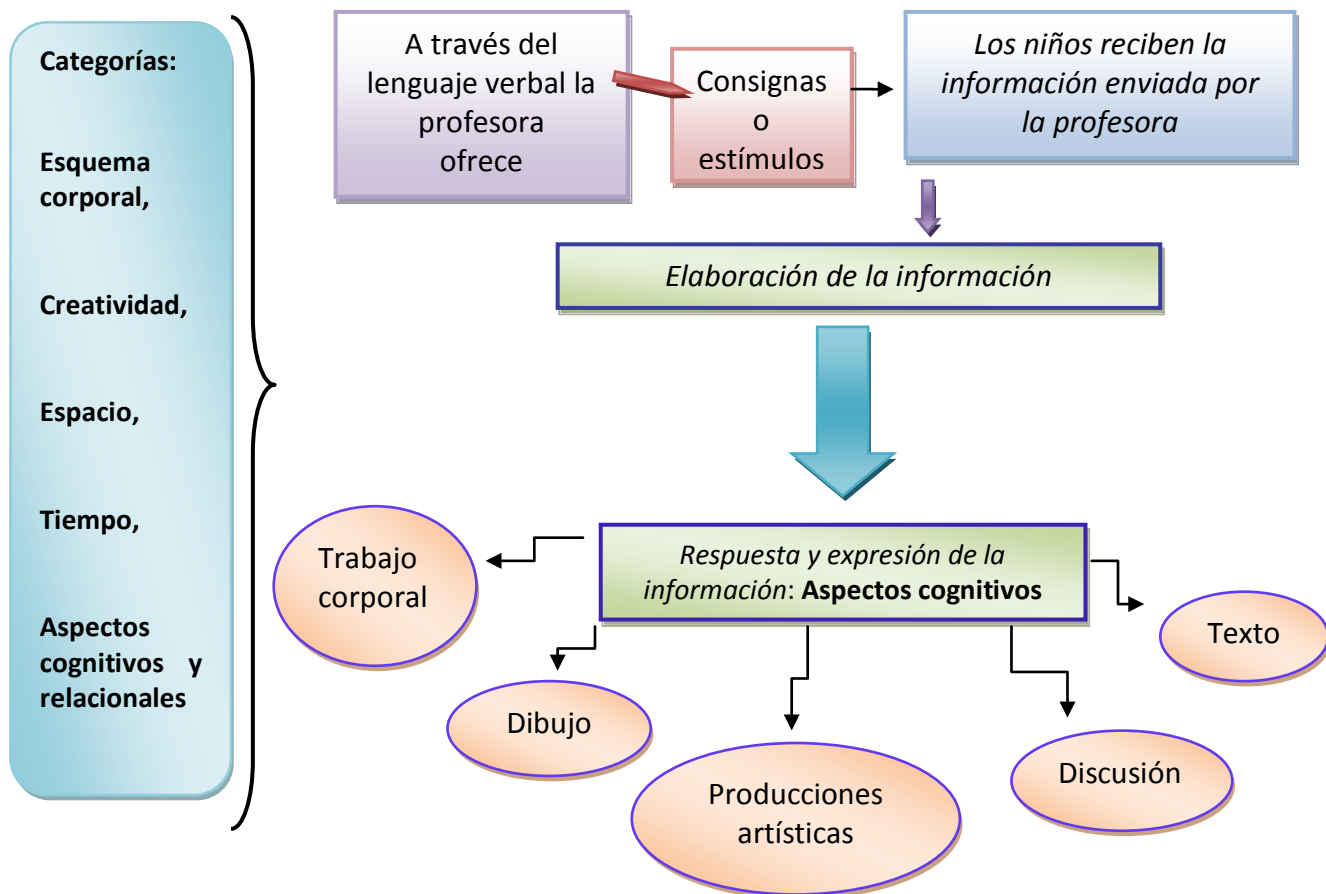
En relación al tercer objetivo intentaré verificar a través de la observación cómo el método influencia el nivel y la velocidad del aprendizaje, en cierto sentido hay un vínculo estrecho entre el segundo y el tercer objetivo, puesto que los procesos de los que hablamos en el tercer objetivo están muy vinculados a la motivación que afrontamos en el segundo.

En lo que respecta al cuarto objetivo, considero que es posible observar cómo, a través del trabajo, se van modificando las relaciones, el clima de la clase, los vínculos y el nivel de integración de todos los sujetos implicados, incluidos aquellos que presentan mayores dificultades.

De alguna manera me propongo verificar si a través de un método de trabajo corporal creativo es posible llevar a cabo el trabajo relativo a una parte del programa (la parte vinculada a la asignatura de lengua) y conseguir crear un clima apto al aprendizaje. Estamos por tanto analizando la dimensión cognitiva, la dimensión relacional y el vínculo que la profesora genera con sus alumnos a través del trabajo en un proyecto compartido.

Indicaré en la figura 1 la secuencia de actividades que permiten llevar a cabo el programa de lengua, partiendo de la actividad corporal se desarrolla, bajo la guía de la profesora, hasta llegar a la elaboración intelectual, teniendo en cuenta los procesos cognitivos. En la misma figura he integrado las categorías que utilizaré luego para el análisis de datos.

Figura 1. Trabajo de movimiento creativo y desarrollo del programa de lengua



### 3. 2. Proceso investigador del trabajo de campo

Como he destacado al considerar otras investigaciones sobre el tema, en muchos contextos escolares se han hecho y se siguen haciendo experiencias interesantes en relación al arte, a la creatividad al movimiento, y a su introducción en el currículum, pero creo que las mismas no han sido aún unificadas o elaboradas de manera conjunta, para crear las bases de una metodología alternativa a la que habitualmente se aborda en los centros escolares.

Para lograr el objetivo del estudio, he realizado un proceso estructurado en las siguientes fases:

- *Fase previa:* Período de investigación teórica, centrada en la búsqueda de material y de experiencias que sirvan como base del trabajo. A través de la búsqueda de teorías, experiencias y materiales acercándome a autores como Lapierre, Aucouturier, Maudire, Zocca, Guerra Lisi... y he revisado mi propia experiencia docente en diferentes colegios a lo largo de los últimos 25 años, incluyendo las investigaciones anteriores que he desarrollado

durante el transcurso del doctorado: primer trabajo de investigación (tesina) y trabajo de investigación (DEA).

▪ *Primera fase:* En el estudio de caso afrontaré el trabajo realizado por una profesora que aborda la enseñanza desde la actividad corporal creativa, con la intención de profundizar acerca de su método y de la interacción entre el mismo, el aprendizaje logrado por los niños y el efecto del método sobre la esfera relacional.

Para abordar la recogida de datos deberé:

- en primer lugar explorar la situación inicial con el fin de obtener información orientada a facilitar el conocimiento del contexto, la comprensión de las dificultades de aprendizaje y de relación que los niños del grupo presentan. Exploraré el punto de vista de la profesora y su metodología a través de la primera entrevista (ver Anexo 3).

- en segundo lugar deberé verificar la eficacia de dicho método. Es decir comprobar si el mismo produce cambios de actitud en los niños influyendo positivamente en sus procesos relacionales y en su rendimiento y si les permite desarrollar las habilidades y competencias necesarias para lograr los objetivos previstos en el programa.

En esta fase se debe recoger información a través de la observación y documentarla mediante grabaciones, diario de campo y fotos, entrevistas breves a los niños, entrevistas a la profesora, como detallaré más adelante al hablar de los instrumentos utilizados.

La evaluación cuantitativa realizada por la profesora, a través de un cuadro de observación de entrada, y de salida que luego elaboraremos conjuntamente para completar los datos, con el fin de registrar los cambios que se verifiquen en los niños en relación a trece parámetros. (Anexo 9)

▪ *Segunda fase:* Sucesivamente a la recogida de información, realizaré otras indagaciones relacionadas con la investigación, con la intención de explorar el pensamiento docente respecto a la eficacia del trabajo corporal de tipo creativo, puesto que esta investigación aborda un estudio de caso y por lo tanto cuenta con la aportación de una sola docente.

A continuación intentaré describirlas intentando que la información sea lo más concreta posible para no interrumpir este apartado en el que explico *el proceso investigador del trabajo de campo*.

He buscado, en el contexto en el que actúo (Italia: Turín), situaciones o proyectos que se acerquen al menos en parte, a la metodología que propone y realiza la profesora Carla<sup>1</sup>, para poder considerar sus efectos en contextos diferentes al de su clase. He encontrado un proyecto artístico propuesto a las escuelas primarias, el Proyecto Mus-e, cuya exploración me permitió ampliar entre otras cosas, el conocimiento del pensamiento docente en relación a la actividad motriz con particular referencia al movimiento creativo.

---

<sup>1</sup> He utilizado el nombre real de la profesora con su autorización.

La elección de dicho proyecto está sostenida por la necesidad de dar un marco coherente y estable a la investigación en una realidad plural en la que cada profesor realiza o elige no realizar la actividad motriz en la escuela con sus alumnos, puesto que el proyecto se fundamenta en principios afines a los que propongo en la Pedagogía del Deseo y por ser el único proyecto del territorio que integra la actividad corporal creativa en el currículo.

Abordaré 4 entrevistas en tres escuelas, un cuestionario distribuido a 33 docentes, ambas encuestas precedidas por la observación de algunas sesiones de trabajo corporal realizadas en varias escuelas dentro del marco de un proyecto internacional de Arte, el Proyecto Mus-e, para tener un cuadro de referencia claro y con objetivos específicos en el área del movimiento creativo.

A través del estudio, en principio me proponía poner en práctica el método anteriormente indicado como Pedagogía del Deseo. Mi idea inicial, como ya he explicado, había sido la de buscar un contexto escolar en el que poder experimentarlo. Sin embargo, frente a las dificultades para implementarlo debido a la resistencia al cambio de las instituciones en general y de algunos profesores, mi propuesta se derivó hacia un trabajo descriptivo contextualizado en un método y un área concretos.

Aún así, explicaré brevemente en que consistió la parte del estudio orientada hacia la exploración del pensamiento docente acerca del tema abordado (la relación entre la actividad corporal de tipo creativo, las relaciones y el aprendizaje). Creo que esta fase ayudará a ampliar tanto el conocimiento y el abordaje que los docentes llevan a cabo en el ámbito del trabajo corporal creativo como sus efectos a nivel cognitivo y relacional, que son los aspectos que me proponía explorar desde mi primer trabajo de investigación. El intento es el de profundizar en el campo de futuras investigaciones acerca de la propuesta relativa a La Pedagogía del Deseo.

Me centraré ahora en la utilidad que tuvo esta fase de exploración del pensamiento docente, reenviando a los Anexos (Anexo 2) una explicación más amplia del Proyecto Mus-e. En efecto pienso que, al tener el proyecto Mus-e muchos elementos en común con el mío, extender el campo sobre el pensamiento docente acerca de este tipo de metodología será de extrema utilidad para mi proyecto de investigación.

Como ya he señalado, me ha resultado de extremo interés la comprensión del pensamiento docente acerca del movimiento y de su vínculo con el aprendizaje. Para lograr dicha comprensión he utilizado las entrevistas realizadas acerca del *proyecto Mus-e*. En el Anexo 2.4 he adjuntado una parte de ellas. A modo de ejemplo aquí sólo citaré algunos fragmentos que considero extremadamente significativos:

F.F: *“Los niños se transforman a través de la actividad de movimiento. Aprenden a relajarse, a utilizar el cuerpo de formas diferentes, dejan de usarlo sólo para correr. Aprenden a reconocer las emociones, a reducir la ansiedad, a reconocer el lugar del cuerpo, a disfrutar*

*del movimiento sin crear necesariamente caos, confusión. Reconocen el cuerpo como posible receptor y transmisor de emociones, como medio de expresión. Aprenden a crear a través de él (...). Se abren procesos de crecimiento creativo, procesos cognitivos muy importantes. Se estimula el pensamiento divergente, inductivo, deductivo, crítico. Se aprende a mirar al otro, al mundo y sí mismo con una mirada nueva. Emergen emociones de las que los niños no eran conscientes (...)*

L.T: *“He observado grandes cambios en la actitud y el comportamiento de los niños gracias al proyecto Mus-e. Es como si crecieran. Retomamos ‘al vuelo’ muchas sugerencias del trabajo (...)*”.

F. T: *“(...) Nosotras conseguimos retomar en clase numerosas ideas que surgen en el trabajo de Mus-e. Aprendemos mucho gracias a Mus-e, mientras los niños desarrollan y refuerzan la creatividad. Es una experiencia muy formativa (...)*”.

S.F.: *“(...) Al activar procesos creativos se movilizaron las capacidades cognitivas y relacionales. El ambiente entre los niños cambió completamente gracias al proyecto (...). Los niños, a través de la creatividad, se conocen y se comunican, en un verdadero encuentro ‘de diferencias (...)*”.

(Fragmentos de las entrevistas del Proyecto Mus-e. Anexo 2.4.)

▪ *Tercera fase:* Análisis de los datos, en base a las categorías escogidas, para llegar a la elaboración de resultados, discusión y conclusiones.

A continuación presento un cronograma que sintetiza las fases de trabajo afrontadas con su respectiva temporalización para que resulte clara la organización temporal de la estructura del trabajo.



## Cronograma

Actividades	Fechas previstas
Entrevista a la profesora en relación al análisis de los resultados de los test iniciales propuestos por los profesores del centro (consensuados a nivel de grupo docente)	Octubre 2008
Entrevista a la profesora acerca del método y de los niños del grupo. Observación inicial del trabajo destinada a comprender el funcionamiento del grupo y de sus miembros.	Noviembre 2008
Observación y análisis de las sesiones de trabajo de movimiento.	Diciembre 2008
Observación y análisis de las sesiones de trabajo de movimiento. Observación y análisis del trabajo en clase.	Enero - Abril 2009
Observación y análisis de las sesiones de trabajo de movimiento. Observación y análisis del trabajo en clase. Verificación de los logros conseguidos en ámbito relacional, expresivo y cognitivo.	Mayo 2009
Análisis de los resultados conseguidos en las pruebas de evaluación realizadas para verificar los aprendizajes de salida (final de curso). Elaboración de las observaciones realizadas durante la primera fase de la investigación.	Junio 2009
Entrevista a la profesora destinada a comprender y analizar la evolución del trabajo realizado con los niños (Segundo curso).	Octubre 2010
Entrevista a la profesora en relación a la situación inicial de la clase. Observación inicial del trabajo para comprender el funcionamiento del grupo y de los individuos. Entrevista destinada a comparar el nivel inicial del grupo con los resultados obtenidos a través del trabajo realizado hasta el momento (evolución).	Noviembre 2010
Observación y análisis de las sesiones de trabajo de movimiento.	Diciembre 2010
Observación y análisis de las sesiones de trabajo de movimiento. Observación y análisis del trabajo en clase	Enero - Abril 2010
Observación y análisis de las sesiones de trabajo de movimiento. Observación y análisis del trabajo en clase. Verificación de los logros conseguidos en ámbito relacional, expresivo y cognitivo.	Mayo 2010
Análisis de los resultados conseguidos en las pruebas de evaluación final para verificar los aprendizajes de salida.  Elaboración de resultados y conclusiones de la investigación.	Junio - Diciembre 2010 Enero 2011

### **3.2.1. Proyecto de investigación: “Creatividad y lenguajes; el cuerpo y la palabra en movimiento en un proceso de aprendizaje creativo”**

En mi proyecto de investigación o tesina (Macrí 2008 a), realizado anteriormente, se puso en práctica un estudio de caso utilizando las observaciones relativas a una experiencia desarrollada en el contexto de un taller de actividad motriz. Participaron en el taller dos grupos reducidos de niños de segundo de primaria que presentaban dificultades de aprendizaje y de relación en la escuela primaria italiana de Barcelona.

La experiencia implicó a dos cursos de segundo formados por 21 y 27 alumnos respectivamente. Esta fue mi primera experiencia de investigación que implicaba la puesta en marcha de un taller de trabajo corporal creativo llevado a cabo durante tres meses, con el objetivo de incidir positivamente sobre las dificultades relacionales y cognitivas de dos grupos de alumnos.

El proyecto surgió a partir de un pedido de los docentes del centro que buscaban apoyo y colaboración externa para mejorar su trabajo. La actividad se llevó a cabo dentro del horario escolar pero fuera de su estructura y su contexto organizativo y metodológico. Como ya he dicho, desde el punto de vista temporal el trabajo de observación tuvo una duración de tres meses. No obstante su brevedad, me permitió verificar cambios significativos en los niños ya sea desde el punto de vista cognitivo que desde el relacional. Considero, que se pudieron obtener los resultados esperados. En efecto en el marco de esta experiencia he podido apreciar una evolución del equilibrio psicofísico de los niños. Creo que dicha evolución se vincula con el aumento de la capacidad de auto percepción y el conocimiento del cuerpo o la vivencia corporal que se había propiciado en los niños ofreciéndoles a través del juego y el trabajo corporal creativo, en un contexto de aprendizaje placentero, la posibilidad de reflexionar sobre sus modalidades comunicativas y el estímulo hacia un proceso de mejora en el uso del lenguaje. Pienso además que este proceso contribuyó a prevenir el fracaso escolar, poniendo en marcha una vivencia altamente motivadora y mejorando las relaciones entre los pequeños.

### 3.2.2. Diploma de estudios avanzados (DEA).

**Proyecto de tesis doctoral: “Uso del cuerpo en un proceso de aprendizaje creativo. Estudio de caso: experiencia didáctica en la escuela primaria”**

El proyecto de tesis que presenté tenía la ambiciosa finalidad de proponer una metodología didáctica que centrara la atención en el niño y trabajase a través del movimiento creativo utilizándolo como guía del trabajo curricular. El intento era el de crear una propuesta didáctica en la que el alumno construya su propio aprendizaje a través de la vivencia creativa del movimiento, de su estructuración y organización en trabajos que de la misma se deriven. He llamado a esta propuesta. Pedagogía del Deseo. La explicaremos aquí brevemente, reservándole luego un desarrollo más amplio en la *Discusión* y en los *Anexos (Anexo 1)*.

Concibo la Pedagogía del Deseo como un abordaje metodológico que propone comenzar toda actividad didáctica a partir del trabajo corporal creativo (juego simbólico, juego libre, expresión corporal, danza creativa, movimiento auténtico, psicomotricidad relacional).

Dicho abordaje permite que los niños jueguen, se muevan y se expresen libremente. Desde la observación del profesor han de surgir actividades de reelaboración (proceso y producto) por parte de los niños a nivel verbal, escrito y plástico. Así se llegará gradualmente a los contenidos y a los objetivos de las diferentes asignaturas.

La Pedagogía del Deseo es una metodología didáctica de tipo dinámico, ve al niño como protagonista de todos sus procesos y concibe el aprendizaje desde la actividad creativa, el juego y el movimiento. Los contextos pedagógicos en los que se han desarrollado proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 1992) o en los que se ha trabajado por centros de interés (Díez Navarro 1998), se verán facilitados para acogerla, puesto que la metodología que propone tiene algunos puntos de contacto con estos métodos de trabajo y predispone a los docentes a una amplia escucha de los alumnos (requisito indispensable en el desarrollo de la PDD).

Para facilitar la comprensión de esta metodología citaré a continuación un ejemplo de actividad. Si la actividad es *Desplazarse en el espacio de diferentes maneras (atravesar un espacio), gritar (para liberar pulsiones)*, se les puede pedir a los niños que trabajen los desplazamientos en diferentes niveles (alto, medio, bajo) o modificar la forma de desplazarse en el espacio (ritmo, tempo, nivel, plano).

Inicialmente, estas actividades se desarrollan de manera libre y espontánea, pero los niños deberán repetir la actividad dándole una finalidad en base a una precisa consigna.

Ante las dificultades encontradas para poder llevar a cabo un objetivo tan amplio he reducido el campo de acción a la enseñanza de la lengua italiana, en base a la

disponibilidad encontrada en una profesora del primer ciclo de Primaria en Turín. El objetivo se redujo por tanto a verificar la eficacia de un método de trabajo corporal creativo para el desarrollo del curriculum de lengua italiana en un primer ciclo de escuela primaria (cursos primero y segundo).

La hipótesis, que en principio era *"El trabajo de movimiento creativo en el primer ciclo de la escuela primaria permite desarrollar el programa de todas las asignaturas"*, se modificó luego de forma más realista y sencilla: *"El trabajo de movimiento creativo en el primer ciclo de la escuela primaria permite desarrollar el programa de lengua."*

He mantenido la metodología investigadora, que había previsto, el estudio de caso, y el propósito de observar la experiencia didáctica desarrollada por una profesora de escuela primaria a lo largo de dos años lectivos, que nos permitirá verificar los cambios que se producen en las actitudes motoras, relacionales y cognitivas, al introducir un trabajo corporal creativo en un curso de primero de primaria y desarrollarlo también durante el segundo año. Los objetivos presentes en la planificación de la profesora Carla se encuentran en el apartado *Objetivos y fases del trabajo didáctico de la profesora*.

### **3.3. Fundamentación metodológica del estudio de caso**

Para poder verificar la hipótesis me propuse comprender cuáles son los cambios que se producen en las actitudes motoras, relacionales y cognitivas en los niños en un primer bienio de primaria al introducir un trabajo corporal de tipo creativo. Para llevar a cabo este estudio consideré indispensable:

- Observar y describir las actitudes que los niños muestran en el taller de movimiento durante el desarrollo de las actividades propuestas en relación a la atención, la escucha, el respeto de la consigna, el uso del tiempo y del espacio, el tipo de movimiento, la interacción, el aprendizaje, etc., que son los parámetros que utilizaré luego para elaborar las categorías y subcategorías.
- Observar y describir las actitudes que los niños muestran en el aula durante el desarrollo de las actividades vinculadas al taller en relación a la atención, la escucha, el respeto de la consigna, el uso del tiempo y del espacio, la interacción, etc.
- Comparar la respuesta de los niños a las actividades desarrolladas en cada sesión, es decir observar si hay cambios y evolución o si se trata de una respuesta fija en relación a la atención, la escucha, el respeto de la consigna, el uso del tiempo y del espacio, el tipo y la calidad del movimiento, la interacción, etc.).

Esto se realiza a través de la observación de los niños por parte de la investigadora en el contexto de actividades del taller para obtener una descripción de las actitudes relativas al

ámbito relacional, motriz y cognitivo a través del análisis de los instrumentos utilizados. Para documentar el proceso se utilizan recursos que permitan garantizar mayor objetividad en la investigación (registro escrito y tabla de observación, fotografías y grabaciones, observación de los dibujos de los niños, notas y calificaciones del trabajo escolar, entrevistas con la profesora y otros instrumentos que puedan surgir a lo largo de la investigación.)

También es necesario tener en cuenta los niveles de aprendizaje de entrada, y de salida, de los niños evaluados por la profesora a través de test y pruebas (ver anexos 9 y capítulo 4).

Los requisitos evaluados al principio del primer año a través de las pruebas propuestas por la profesora son la atención, la comprensión de la consigna, la organización espacial, la capacidad gráfica, la memoria a breve término, la organización temporal (poner en orden secuencias de acciones lógicas), simples operaciones lógicas (como reconocer contrarios, reconocer un elemento extraño en una serie ordenada de objetos). En base a estas pruebas y a su propia observación, la profesora elaborará una evaluación sintética y global. Respecto a la evaluación general, en las pruebas intermedias y finales se evalúa también la comprensión lectora, la capacidad de escritura, la capacidad de realizar simples operaciones aritméticas y resolver problemas, al final del primer curso y a lo largo del segundo los profesores evaluarán otras competencias más vinculadas a los aspectos técnicos y a la asimilación de los contenidos de las asignaturas. Aunque algunos de estos campos no están directamente vinculados con la investigación, he considerado necesario mencionarlos para que se tenga una visión global de cómo serán evaluados los niños en la escuela.

Respecto a mi estrategia de observación, me propuse realizar una observación no participativa, aunque en algún momento incluya interacción con los niños. En este enfoque no se hace ningún intento deliberado por excluir algún aspecto del contexto. Los investigadores procuran abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidianas. Esto nos llevará entre otras cosas, a intentar conocer los problemas y las dificultades de los niños, de la profesora, del colegio, de las familias implicadas, para poder tener en cuenta múltiples niveles del contexto (Evertson y Green 1986).

Así el observador será el instrumento básico y fundamental para recoger la información y para poder interpretarla, el mismo realizará breves entrevistas a los niños acerca de los dibujos o los productos por ellos elaborados.

Según Ball (1983), “la producción social de una entrevista implica el establecimiento de una relación simétrica entre entrevistador y entrevistado, gracias al uso del lenguaje como forma de comunicación (...) Al entrevistado se le pide que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplarice y confirme ciertos ítems en la conversación (...)” (p. 93).

Las categorías de observación han sido previamente pensadas para tener una referencia pero a su vez, se han elaborado y modificando a medida que se desarrollaba el proceso de observación, puesto que dicho proceso llevaría a la investigadora a vivir y a involucrarse en el ambiente cotidiano de los sujetos observados, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan 1986).

Considero que la observación es una opción básica en todo trabajo de campo y, en general, en la investigación interpretativa. Sin embargo debo señalar cierta dificultad en definir la idea de participación o no participación puesto que no se trata de un concepto absoluto y puede recoger diferentes grados de implicación por parte del observador u observadora (Spradley 1980). He procurado no implicarme en el trabajo de movimiento con los niños, manteniendo en el gimnasio un rol de observador pasivo mientras la profesora desarrolla su trabajo, aunque sucesivamente en clase, al observar los dibujos y las actividades de los niños en relación al trabajo de movimiento, fui estableciendo un diálogo o interacción con ellos, pidiéndoles por ejemplo alguna explicación sobre los dibujos mismos (entrevista breve).

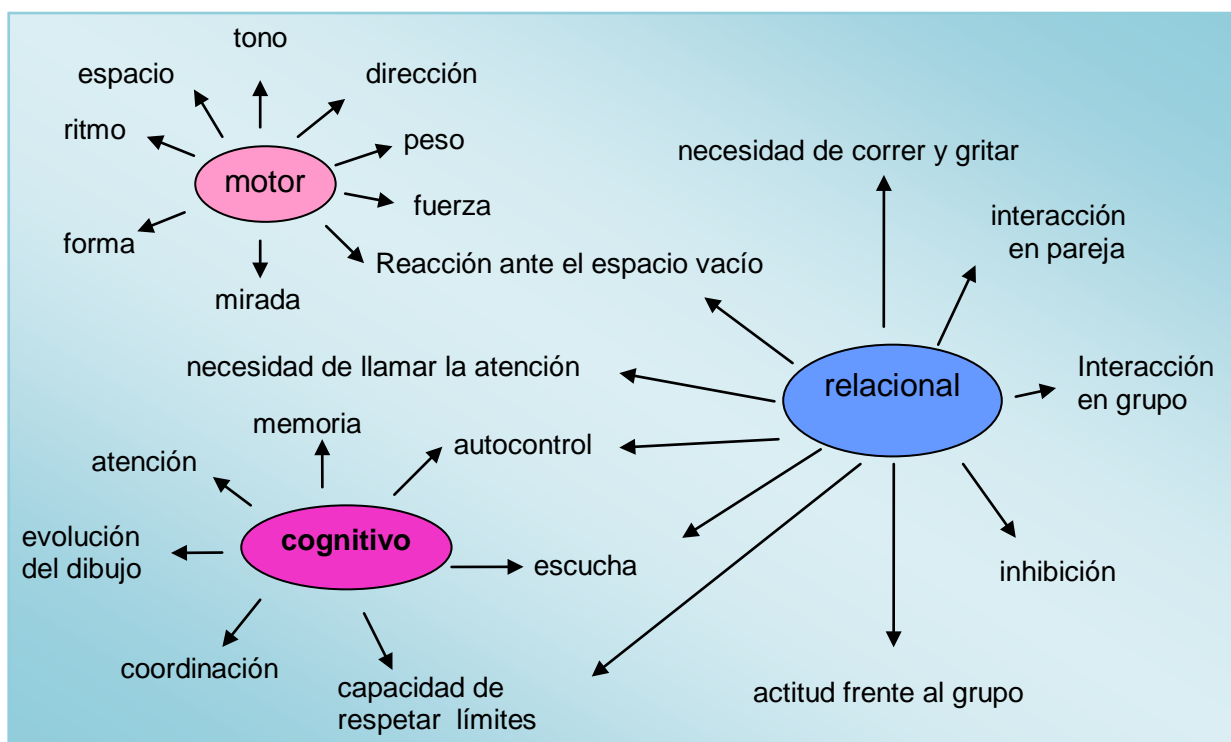
No debemos olvidar que tanto el contenido de lo observado como la modalidad de observación han de ser flexibles y emergentes.

He utilizado como guía para la observación una parte de las indicaciones de Goetz y Le Compte (1988,) a la hora de observar: “Quiénes están en el grupo o en la escena, Cuáles son sus características más relevantes, Qué hacen los individuos del grupo, Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos o extraños, Cómo se relacionan y vinculan los individuos, Dónde está situado el grupo o la escena, Cómo se emplea el espacio, Cuándo permanecen aislados” (pp. 128-129).

A estas indicaciones de tipo interrogativo he incorporado tanto las modificaciones que ya había realizado en mi trabajo anterior (Macrí, 2008 a) al adaptarlas a un grupo de niños, como algunas indicaciones derivadas del método de trabajo corporal seguido por la profesora Carla vinculado al movimiento auténtico y al arte-terapia: “*Cómo responden los niños al trabajo propuesto por la profesora (consigna, ritmo, espacio, tiempo, forma creada con el cuerpo), Cómo acceden los niños al proceso creativo a través del movimiento (imitación, recuerdo o modelo, estereotipo, imagen interna)*” (Indicaciones del método de trabajo aplicado por la profesora Carla). En base a estos criterios pude elaborar una tabla de observación que me ayudó a recoger los datos de forma sintética y clara (ver Anexo 4).

Con la intención de sintetizar lo observado en relación a las categorías propuestas he utilizado el siguiente esquema de aspectos y parámetros de observación y evaluación del trabajo de movimiento y del trabajo en clase vinculados al ámbito motor, relacional y cognitivo (figura 2).

Figura 2. Parámetros de observación y evaluación en el ámbito motor, cognitivo, relacional.



También he tenido en cuenta la evaluación habitual que lleva adelante la profesora, que se refleja en las fichas ministeriales de evaluación y una evaluación específica realizada a través de fichas de entrada y de salida (ver Anexo 9), pensada para contribuir a la investigación, en relación a los siguientes parámetros: autonomía, apertura, comunicación, disponibilidad, atención relacional, actitud activa o pasiva, serenidad, agresividad, comportamiento, rendimiento, esfuerzo, atención en clase, integración en el grupo. Dichos parámetros están estrechamente relacionados entre sí, aunque la profesora ha intentado evaluarlos por separado. Para comentarlos los he agrupado en base a tres criterios: los que están incluidos en la esfera relacional (apertura, comunicación, disponibilidad, atención relacional), en la esfera comportamental (serenidad, agresividad, comportamiento) y en la escolar (autonomía, rendimiento, esfuerzo, atención en clase, actitud activa o pasiva).

En lo que se refiere a las categorías y a la subcategorías, la metodología investigadora, el método de la profesora, sus objetivos, su recorrido de trabajo y su evaluación, he reducido parcialmente en el proyecto actual de investigación lo que me había propuesto en el trabajo anterior.

### 3.4 Procedimiento

Las fases en las que he articulado el trabajo de campo, como ya he indicado en el apartado *Proceso investigador del trabajo de campo*, son:

- Primer contacto con la profesora para establecer acuerdos relativos al trabajo, su temporalización, el objeto del estudio, etc.
- Observación inicial del trabajo que la profesora realiza con los niños, destinada a comprender el funcionamiento del grupo y de los individuos (se usarán para este fin “diagnóstico” las primeras cinco o seis sesiones).
- Observación de las sesiones de trabajo de movimiento.
- Transcripción y primer análisis de las observaciones.
- Observación del trabajo en clase (vinculado al taller de creatividad y movimiento).
- Análisis de las observaciones en base a las categorías elaboradas.
- Comprobación de los logros conseguidos en ámbito motor, relacional, expresivo y cognitivo.
- Análisis de los resultados conseguidos reflejados en las fichas de evaluación con el objetivo de verificar los aprendizajes de salida.
- Elaboración de resultados y conclusiones de la investigación.

En la última fase de la investigación procederé a la reelaboración de los datos, teniendo en cuenta las consideraciones que ya había utilizado en el anterior trabajo de investigación (Macrí, 2008 a):

- El análisis no es un proceso lineal, sino continuo e interactivo, que implica “*un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para un problema de investigación*” (Rodríguez Gómez et al. 1995, p. 24).
- Dada su complejidad intrínseca, siempre se corre el riesgo de perderse en un entramado de datos imposibles de relacionar y analizar. Para evitar este riesgo intentaré no recoger más datos de los necesarios y mantener los mismos en un nivel que pueda manejar dentro de mis posibilidades, intentando organizarlos a través de algunos instrumentos de tipo cuantitativo, para tener una visión clara del material recogido. Esto con el único intento organizativo puesto que mi objetivo es el de describir los procesos de esta experiencia y no el cuantificarla.



- Así, el universo potencial de datos ha de ser reducido a través de todo el proceso de investigación. Será importante la búsqueda de estrategias de reducción de datos. Los pasos que seguiré para analizar los datos también en esta ocasión, como en mis trabajos anteriores, han de ser:

- a. Separación de unidades (según temáticas vinculadas a las actividades desarrolladas en cada sesión de trabajo con los niños).
- b. Identificación y clasificación de elementos (categorización y análisis de las categorías). Intentaré generar y definir las categorías relacionándolas con la actividad propuesta a los niños para facilitar la observación y el análisis.
- c. Síntesis y agrupamiento (creación de metacategorías), basada una vez más en la observación de las actividades y la posible estructura del análisis.

Procuraré operar una organización e interrelación del conjunto de la información de tal modo que permita la derivación de conclusiones. Recurriré así a la disposición de los datos, en tablas gráficas, modelos, viñetas, diagramas de flujo.

Para terminar elaboraré los resultados y las conclusiones. Esta tarea envuelve al investigador o investigadora en la interpretación; es decir, en la extracción y construcción de los significados.

El tipo de actividades que puede utilizarse es considerablemente amplio. Las más básicas pueden ser las siguientes:

- Comparar y contrastar los datos, de tal manera que podamos reconocer lo común y lo distinto.
- Buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados.
- Elaborar metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características.
- Construir un 'racimo de relaciones'.

Como ya he indicado concibo este abordaje a la investigación como un proceso de búsqueda deliberativa y emergente, en el sentido que permite ir decidiendo acerca de cuáles serán las estrategias de recogida de información, de análisis de los datos, o incluso cuáles serán las conclusiones parciales que en un momento dado nos interesa elaborar, todo ello en función de los dilemas teóricos, metodológicos y prácticos, que se van planteando. Esto evidencia la necesidad, compartida con cualquier otro tipo de investigación cualitativa, de observar y comprender los procesos de los niños en lugar de limitarnos a cuantificar trabajo y resultados.

Dicho de otro modo la metodología exige explicar detalladamente cada paso seguido en la misma, de forma que pueda ser valorada y contrastada. Esto implica que las definiciones de los conceptos deberán ser claras para resultar perfectamente inteligibles a otros investigadores.

Querer respetar esta exigencia puede resultar al investigador ciertamente fatigoso, puesto que requiere tener un contacto muy intenso y continuo con la propia dinámica del objeto observado y del proceso de la investigación, de no ser así puede sentir desorientación. Para que los dilemas sean explícitos, durante el propio proceso de recogida de información, deben analizarse los datos, aunque sea de forma inicial, para poder en su momento reorientar “deliberadamente” el proceso investigador.

Naturalmente si a partir de la planificación inicial se realizaran cambios, estos se harían constar, detallando la nueva previsión que describa, a partir de ese momento, la investigación. Se explicitará exhaustivamente todo el proceso de análisis y se referenciarán todos los documentos tratados y las progresivas reducciones de información que de ellos se realicen.

La investigadora asumirá las exigencias del proceso de investigación, así como las consideraciones que la profesora de los niños realice en sus observaciones o en los comentarios que haga de forma más informal y espontánea, integrándolas en el propio proceso.

Me gusta pensar que esta investigación puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción educativa, a la vez que facilitar un procedimiento de considerable valor para clarificar y definir hacia dónde se camina. Deseo también proporcionar elementos que ayuden a redimensionar las tareas y replantear los objetivos que pretendo alcanzar.

### **3.5. Instrumentos**

He de utilizar en este estudio los instrumentos necesarios para la observación de tipo cualitativo, aunque en el análisis de los datos, incluiré también elementos que suelen usarse más en la investigación cuantitativa como las tablas y los gráficos. Introduciré luego una tabla que resume el uso de los instrumentos y el tiempo dedicado a cada uno de ellos:

- *Entrevistas*. He utilizado la entrevista como herramienta para triangular los datos ya que ofrece un acceso directo al pensamiento de la profesora Carla, de otros docentes y de los niños. Así para las docentes he recurrido a la entrevista semiestructurada, partiendo de un guión con preguntas abiertas, mientras para los niños a la entrevista estructurada puesto que disponía de poco tiempo y el propósito era entrevistarlos a todos.

Stenhouse (1984) afirma, refiriéndose a las entrevistas, que a veces puede ser un elemento terapéutico porque, en el caso del docente, proporciona una plataforma para expresar los

propios pensamientos, agilizar la tensión y proporcionar la satisfacción de transmitir conocimientos y contribuir a “mejorar la educación” (p. 222).

Los temas afrontados con la profesora Carla han sido: las características del grupo, el tratamiento de la diversidad, la metodología, las relaciones, la influencia de su método en los procesos de aprendizaje, la evolución, etc., con las demás docentes, implicadas en el proyecto Mus-e, he profundizado en el significado del trabajo corporal creativo, su rol en la escuela, su influencia en el ámbito cognitivo y relacional. A los niños en cambio he puesto interrogantes acerca de sus percepciones respecto al trabajo y al aprendizaje.

-*Diario de campo*. Recogida de información escrita llevada a cabo en el aula y en el gimnasio, para facilitarla he utilizado una tabla de observación, que adjuntamos en el anexo 4, que ya he mencionado en el subapartado 3.3. y que, aunque esté integrada en el diario de campo, he considerado también como instrumento independiente.

-*Tablas de observación* de las sesiones de trabajo corporal, cuyo modelo adjunto en el Anexo 4.

-*Fotografías y videograbaciones* del trabajo realizado en el gimnasio y en clase, algunas de ellas incluidas y comentadas en el *análisis de datos* y en el Anexo 8).

Respecto a las grabaciones, he intentado realizarlas con extrema discreción para que no impliquen modificaciones de la conducta de los niños.

Considero con Ferrés (1993) que el video es un complemento de la observación directa, que permite a su vez revisar y comparar repetidamente el material obtenido para enriquecer, hasta agotar las observaciones sobre la realidad investigada.

-*Tablas para la evaluación de trece parámetros* en entrada y salida para registrar los logros y la evolución de los niños en ámbito relacional y cognitivo, propuestos a la profesora tanto en el primer curso como en el segundo, que presentaré en la *Síntesis de resultados*.

El siguiente cuadro expone los instrumentos utilizado en el trabajo de investigación, cuantificándolos al asignar a cada uno de ellos una medida de tiempo utilizada en modo específico.

<b>Instrumentos</b>	<b>Número</b>	<b>Horas</b>
<b>Observaciones (diario de campo)</b>	<b>50</b>	<b>150</b>
<b>Entrevistas a la profesora</b>	<b>10</b>	<b>5</b>
<b>Entrevistas Proyecto Mus-e</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
<b>Entrevistas a los niños</b>	<b>4 a cada uno de los niños del grupo</b>	<b>5</b>
<b>Videograbaciones</b>	<b>40</b>	<b>--</b>
<b>Fotografías</b>	<b>800</b>	<b>--</b>
<b>Tablas de observación</b>	<b>50</b>	<b>--</b>
<b>Tablas de valoración de resultados de las pruebas</b>	<b>8 (grupo)</b>	<b>4</b>
<b>Tablas de evaluación</b>	<b>74 (individuales)</b>	<b>20</b>

Además de los instrumentos mencionados, como ya he indicado, he utilizado recursos clásicos de la escuela para la evaluación de los procesos de aprendizaje y de los logros conseguidos por los niños:

-Fichas ministeriales de evaluación completadas por los docentes en relación a los resultados obtenidos por los niños.

-Cuadernos de los niños.

-Dibujos, producciones plásticas y textos de los niños.

-Adjuntaré también al presente trabajo escrito un DVD que resume la actividad del taller de trabajo corporal con la intención de esclarecer su desarrollo y su significado.

### 3.6. Muestra

La muestra elegida es de un grupo de veinte niños de primero de primaria de una escuela estatal italiana de la ciudad de Turín, que se reducirá a 17 el segundo año.

El curso en el que he realizado las observaciones el primer año está compuesto por veinte niños de los cuales diez son de género masculino y diez de género femenino. Nueve de ellos son hijos de inmigrantes pero nacidos en Italia, uno nacido en China, transferido a Italia el año anterior, que establece solamente comunicación gestual. Hay otros cinco niños que presentan dificultades de comprensión de la lengua italiana.

Cabe señalar también la presencia de tres niños con necesidades educativas específicas. Uno de ellos es hiperactivo, evidencia tartamudeo y manifiesta actitudes de autolesión. Presenta dificultades de aprendizaje y de relación. Otro niño se muestra muy inseguro y conflictivo, no tiene problemas desde el punto de vista intelectual, pero al ser sus tiempos de atención muy breves, lo hemos incluido entre los niños con barreras de aprendizaje. Conocemos graves problemas en el contexto familiar, lo que genera una considerable inestabilidad afectiva e implica también falta de control de esfínteres. Actúa de forma negativa, rechazando el trabajo que se le propone. Otro niño se niega a aceptar normas y límites y manifiesta dificultades relacionales. Su nivel de agresividad y conflictividad es muy alto, aspecto que se señaló en el ciclo preescolar. Los tres manifiestan un alto nivel de agresividad y generan dificultades relacionales en el grupo, aumentando el nivel de conflictividad y limitando las posibilidades de profundizar en el trabajo escolar con todo el grupo, que no cuenta con recursos de apoyo.

El trabajo que observaré se desarrolla en el transcurso del primer bienio de primaria de una escuela primaria estatal de un barrio del centro de la ciudad de Turín. Respecto a las actividades observadas, durante el primer año los niños trabajarán en el contexto del grupo-clase completo. Durante el segundo año serán divididos en dos grupos, uno de nueve niños y el otro de ocho, puesto que dos niñas y un niño se han trasladado.

El hecho de pasar del trabajo con todo el grupo clase el primer curso, al trabajo con dos grupos que se irán alternando, generará una cierta dificultad para evaluar y comparar el trabajo del primer año en relación al del segundo, puesto que muchos de los cambios que observaremos en los niños estarán generados por una transformación fundamental en el contexto que presenta una mayor atención individual y una mayor tranquilidad por parte de la profesora.

Al cabo del primer año dos niñas se trasladarán a otra zona de la ciudad, con lo cual el curso quedará formado por dieciocho niños (diez varones y ocho mujeres). En el transcurso del segundo año un niño se trasladará a otro continente con la finalidad de recomponer el núcleo familiar, quedando así el curso formado por nueve varones y ocho niñas.

Como indicaré en el siguiente subapartado durante el segundo curso se presentarán también cambios estructurales y organizativos causados por una reforma que modifica la organización de los centros, reduciendo los recursos a causa de recortes de presupuesto a nivel nacional. Las dos profesoras que trabajaban en el curso ya no serán las únicas de estos niños, a su vez, la profesora de matemáticas, deberá subdividir su horario en otro curso, disminuyendo su presencia en clase y reduciendo el número de asignaturas de las que se ocupaba, que estarán ahora a cargo de otra docente. La presencia de dos nuevas profesoras y la disminución del horario de una de las profesoras del primer curso han generado cierta inestabilidad emocional en los niños, alterando también el clima general y la organización del trabajo.

### 3.7. Contexto

La escuela en la que realizaré la observación, Niccoló Tommaseo, es una escuela primaria pública italiana de en la ciudad de Turín, perteneciente a un barrio del centro, cuya componente socio-cultural es bastante heterogénea.

En Italia existían, hasta el momento en el que comencé el trabajo, dos tipos de organización escolar primaria por los que las familias podían optar. Una de ellas está estructurada en treinta horas lectivas semanales con tres profesores que trabajan en dos cursos (o cuatro profesores en tres cursos) y otra de cuarenta horas semanales con dos profesores que trabajan en un solo curso (a veces se integran otros profesores para apoyo escolar, inglés y religión y se organizan talleres de breve duración dentro y fuera del colegio con especialistas de diferentes ámbitos). En la segunda opción, los dos docentes afrontan cada uno veinte horas semanales de trabajo con el grupo-clase y cuatro horas en las que pueden interactuar junto al otro profesor, manteniendo la unidad del grupo o bien dividiéndolo en dos grupos más pequeños, y dos horas de planificación conjunta.

La primera opción es llamada *tempo modulare* y la segunda *tempo pieno*. El curso elegido para las observaciones pertenece a la segunda estructura organizativa que he explicado o sea al *tempo pieno*, que prevé 8 horas de escolarización de lunes a viernes con comedor escolar, aunque su organización se verá afectada durante el curso 2009/2010 en base a una reforma ministerial que supone recortes de presupuesto obteniendo como consecuencia, entre otras, una disminución de recursos humanos.

Este hecho ha determinado que la presencia de una de las profesoras haya disminuido su cantidad horaria, impidiendo el trabajo en común entre las dos profesoras durante las horas lectivas y las de planificación.

Otras figuras docentes se han introducido en el curso con el objetivo de completar “el horario de atención a los niños”, mientras una de las profesoras trabaja en otro curso.

Las asignaturas estaban, durante el primer curso, repartidas entre dos docentes. A una de ellas, la profesora Carla, se le ha asignado la enseñanza de italiano, historia, geografía, ciencias sociales, educación musical, educación a la imagen, actividad alternativa a la enseñanza de la religión católica; a la otra, matemáticas, ciencias naturales, educación al movimiento e inglés. Una profesora externa dicta clases de religión.

Las observaciones se harán durante algunas de las horas de trabajo de la profesora Carla. En parte, la distribución de las asignaturas se realiza en base a las preferencias y a la formación personal de cada docente.

Respecto a la metodología, la escuela italiana no es prescriptiva puesto que cada profesor elige libremente los instrumentos y los métodos con los que desea desarrollar el currículum. De hecho, la profesora Carla lleva a cabo en el gimnasio un trabajo de movimiento (lo que podría hacernos suponer que una de sus asignaturas es *educación al movimiento* aunque no es así, puesto que la asignatura de movimiento es impartida por otra docente), utilizando un método que le permite desarrollar el currículum de otras asignaturas, que desde el punto de vista de la enseñanza oficial, no están directamente vinculadas al movimiento.

El trabajo de motricidad realizado por la docente está tendencialmente integrado en la práctica educativa cotidiana. Los niños que observados para este estudio de caso han realizado también una actividad deportiva estructurada en talleres guiados por personal especializado que la Municipalidad de Turín pone a disposición de los centros educativos. La profesora estaba muy satisfecha con los resultados conseguidos en dicha actividad ya sea desde el punto de vista cognitivo que desde el relacional. Este tipo de actividades de integración educativa también será paulatinamente reducido a causa de nuevos recortes de presupuesto.

El grupo, como ya he mencionado, está compuesto por veinte alumnos.

Respecto a la evaluación, cabe señalar que en Italia ha cambiado el criterio general utilizado para las notas asignadas en la ficha ministerial. En efecto, tras años de evaluación cualitativa elaborada en base al proceso y no sólo al resultado final, el Ministerio ha impuesto a partir del año en que los niños empezaron la escuela primaria (2008/2009) retomar las notas numéricas sin ninguna alusión a los procesos de aprendizaje. Así, las notas se expresan en una escala de 0 a 10. Para aprobar la asignatura es necesario conseguir un mínimo de 6 en el segundo cuatrimestre.

Indicaré algunos datos necesarios para comprender la evaluación realizada al final de las observaciones (segundo curso), en el apartado Síntesis de resultados que he integrado en el capítulo 4.

Realizaré las observaciones una vez por semana, a lo largo de las sesiones de trabajo corporal, aunque algunas de ellas estarán destinadas también a la observación del trabajo en clase. Las sesiones de trabajo corporal tienen una duración de dos horas (una de trabajo motor y la otra de reelaboración gráfica o verbal), aunque esta organización es muy flexible y se adapta a las exigencias del momento pudiendo por ejemplo dedicar una hora y media al trabajo corporal y media hora a la reelaboración gráfica y/o verbal de la experiencia. También la frecuencia de las observaciones se podrá modificar según las necesidades de cada momento. El período de estas observaciones ha tenido una duración de dos cursos escolares completos.

### **3.7.1. Metodología y estrategia didáctica de la profesora**

Como ya he mencionado, analizaré el trabajo de la profesora a través de una observación longitudinal durante el curso 2008/2009 y 2009/2010 respectivamente en el primer y en el segundo curso de primaria. La profesora Carla, con la que he elegido trabajar, desarrolla el currículo de las asignaturas que ella imparte, a través de una metodología que utiliza el trabajo corporal creativo integrando actividades de plástica, teatro y movimiento.

Además de realizar las observaciones, me ha resultado extremadamente útil entrevistar repetidamente a la profesora para comprender a fondo su método de trabajo. En el análisis he utilizado la transcripción literal de algunos puntos de las entrevistas en las que ella se pudo expresar con libertad. Como nos indica Patton, (1980) es importante que los entrevistados puedan expresarse libremente y es propicio que lo hagan y que el investigador sea suficientemente receptivo para permitirse.

Ya he comentado que la metodología utilizada por la profesora tiene sus bases teóricas en el sistema grotowskiano (Grotowski, 1970) de trabajo teatral que ella ha adaptado a la infancia, y en elementos de trabajo de movimiento auténtico, danza terapia, movimiento creativo con referencia a los autores Adler (en Pallaro 2003), Bartenieff (1980), García, Plevin y Macagno (2006), Govoni (1998), Kestenberg (1965), Pallaro (2003). Para explicar muy brevemente cómo estos autores definen la danza terapia haré referencia a tres principios básicos: la concepción del ser humano como unidad indisoluble "cuerpamente", el potencial terapéutico del proceso creativo por medio de la danza y el movimiento y el trabajo que se realiza dentro del marco de una relación terapéutica (Wengrower, H. Chiklin, S. 2008).

La metodología de la profesora Carla se propone conseguir -además de una relación más auténtica entre los niños y la profesora- una mayor conciencia en el aquí y ahora, que se puede verificar a través de elementos espacio-temporales, para aumentar el equilibrio



psicofísico, activando también un proceso creativo y produciendo una mayor armonía, elementos que son, a su entender, *las bases para abrir el camino de la mente hacia el aprendizaje ya que la ampliación del repertorio de movimiento produce un aumento de la capacidad de pensar* (comentarios de la profesora Carla). Esta metodología se propone también facilitar la adquisición de una buena “corporeidad” y la expresión de la propia creatividad puesto que consideramos que el cuerpo, la creatividad y la motricidad son instrumentos de expresión primordial y representan un canal de comunicación y una vía de aprendizaje. Se trata de una metodología didáctica de tipo dinámico, que ve al niño como protagonista de todos sus procesos y concibe el aprendizaje desde la actividad creativa, el juego y el movimiento.

Los objetivos que propongo a continuación se refieren al contexto en el que desarrollaré la investigación. Cabe recordar que trabajaré en principio con un primer curso de primaria, por esta razón se habla de objetivos vinculados al aprendizaje de la lectoescritura, ya que este objetivo es una prioridad en dicho curso. Así lo indica el curriculum ministerial (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*), al afirmar que: “Especial cuidado se dedicará al aprendizaje de la escritura como instrumento para conocer y representar los aspectos de la propia personalidad y del conocimiento del mundo (...) un modo para ordenar y dar sentido a la propia experiencia.” (p.50).

### 3.7.2. Objetivos y fases del trabajo didáctico de la profesora

El objetivo general del método es *generar cambios en las actitudes motoras, relacionales y cognitivas, a través del trabajo corporal creativo en el primer ciclo de primaria, para facilitar el aprendizaje.*

Sus objetivos específicos son los siguientes, algunos de ellos los he relacionado con citas literales del curriculum ministerial italiano, que adjuntamos luego en los anexos (Ver Anexo 5) para demostrar que el método elegido por la profesora responde a las directivas marcadas por el ministerio.

1. *Mejorar el equilibrio psicofísico de los niños aumentando la capacidad de auto percepción, el conocimiento del cuerpo y la autoestima.* Esto implica una mayor conciencia en el aquí y ahora (que se puede verificar a través de elementos espacio-temporales). Este objetivo se vincula también al programa ministerial en su apartado *corpo-movimento-sport*”: (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*).

*En el primer ciclo “Cuerpo, movimiento y deporte” promueven el conocimiento de sí, del ambiente y de la propia posibilidad de movimiento. Contribuyen, además, a la formación de la personalidad del alumno a través del conocimiento y la conciencia de la propia identidad corporal, además de la necesidad de cuidar la persona y su bienestar (p.71).*

2. *Mejorar los prerrequisitos relativos al aprendizaje de la lectoescritura (atención, organización espacial, motricidad fina, etc.) el primer año y mejorar el nivel general de aprendizaje de lectoescritura y la comprensión y escritura del texto el segundo, creando las bases para abrir el camino de la mente hacia el aprendizaje a través del movimiento, como indica la profesora en uno de sus comentarios que ya he citado: “la ampliación del repertorio de movimiento produce un aumento de la capacidad de pensar”.*

3. *Sostener y reforzar los procesos de lectoescritura y de comprensión y composición del texto.*

*El alumno aprenderá a escribir a través de la lectura y aprenderá la escritura a través de la lectura y la producción, al principio guiada, luego autónoma, de una gran variedad de textos funcionales y creativos, siempre destinados a las necesidades comunicativas de los alumnos e integrados en contextos motivadores. (Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p.50)*

4. *Vincular la vivencia corporal y el juego dramático a la motivación respecto a los aprendizajes a realizar, activando también un proceso creativo.*

5. *Lograr un buen ambiente de clase, mejorando las relaciones y la integración, creando una mayor armonía entre el individuo y el grupo a través de la vivencia lúdico-creativa, para sentar las bases de una escuela plural, abierta y acogedora.*

*La experiencia motriz debe connotarse como “vivencia positiva”, evidenciando la capacidad de actuar del alumno, convirtiéndolo en protagonista cada vez más consciente de las competencias motrices que va adquiriendo (Indicazioni per il curricolo 2007 “Corpo movimento e sport”, p. 74).*

6. *Dedicar atención individual a cada niño en base a sus necesidades y pedidos, sin perder de vista el grupo y el apoyo que el mismo puede brindar a cada uno, logrando a su vez una relación más profunda y auténtica de la profesora con los niños.*

*(La actividad motriz) Debe además realizarse como una actividad que no discrimina, no aburre, no selecciona, permitiendo a todos los alumnos la más amplia participación pero respetando las múltiples diferencias (Indicazioni per il curricolo 2007 “Corpo movimento e sport”, p. 74).*

El trabajo *cognitivo-corporal* llevado a cabo por la profesora para los niños comprende las siguientes fases, que se pueden modificar cada vez en base a las necesidades del momento tanto en lo que respecta al contenido como en la secuencia prevista:

1. Acceso al espacio y predisposición al trabajo. *“Yo empiezo pidiendo a los niños que se sienten en círculo, creo que esta disposición espacial evidencia el hecho de pertenecer a un grupo y a su vez ofrece el espacio individual necesario para cada uno, cada niño elige su lugar”* (entrevista a la profesora Anexo 3).
2. Calentamiento (relacionado con la conciencia del movimiento). *“La segunda fase es la que yo llamo fase de calentamiento guiado, para mí representa una manera de conectar el mundo interno con el aquí y ahora. Sirve para estar presentes y para sentir lo que ocurre en el propio cuerpo”. “(...) es una fase muy directiva, me sirve a mí para observar cómo están los niños, sus rigideces y su disposición al trabajo y les sirve a ellos para escuchar el propio cuerpo, para prepararlo calentando los músculos, estirándolos y moviendo la energía que será necesaria en las fases siguientes. También me sirve para observar a los niños para ver cuáles son sus dificultades sus incomodidades, para ver cómo usan la respiración y el ritmo. Verifico así si ellos pueden entrar en el trabajo que les estoy pidiendo”* (entrevista a la profesora Anexo 3).
3. Relajación y trabajo sobre imágenes internas. (Implica una “transformación” de los niños en diferentes sujetos u objetos). *“La tercera fase es la relajación donde los niños tienen que abandonar el propio peso sobre la tierra y concentrarse en la respiración”. (...) es el momento de contacto con sigo mismo. Es una fase silenciosa de escucha del propio mundo interior. Sirve (...) para entrar en el propio mundo interno, (...) luego permitirá abandonar el estereotipo y facilitará el uso de todo el cuerpo”* (entrevista a la profesora Anexo 3).
4. Creación de secuencias improvisadas de movimiento con composición de acciones escénicas (Cómo comenzar a construir una historia narrada a través del movimiento). *“La improvisación no es directiva, cada uno la lleva a cabo a su aire. En ella ocurre una transformación individual puesto que cada niño elige el personaje en el que desea transformarse”. (...) es la fase de la creatividad, sirve también para que los niños poco a poco vayan saliendo de los estereotipos y mostrando lo que realmente tienen dentro. El movimiento se va completando, hay mayor integración de todas las partes del cuerpo. Van surgiendo formas grupales, el uso del espacio se hace más ordenado y poco a poco va disminuyendo la agresividad, la necesidad de llamar la atención a través de comportamientos negativos”* (entrevista a la profesora Anexo 3).
5. Reelaboración intelectual de las vivencias a través de diferentes técnicas. *La quinta fase es la del dibujo donde se traslada gráficamente lo que antes se ha realizado con el cuerpo. “(...) es el principio de la expresión gráfica a la que poco a poco agregaremos el uso de la palabra escrita. Al principio los niños aún no saben escribir, pero van desarrollando el signo gráfico en el dibujo y lo van conectando al sentido. Poco a poco aparece el uso precoz de la escritura. Los niños se van atreviendo a intentar escribir lo que quieren contar. A su vez*

*comprenden que la escritura sirve para comunicar”* (entrevista a la profesora Anexo 3). También el curriculum ministerial (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*) nos recuerda este aspecto relativo a la gradualidad de la escritura:

*La escritura se ha de aprender gradualmente, desde una producción inicial de textos breves y simples, hasta la realización de frases complejas. Un especial cuidado se dedicará al aprendizaje de la escritura como instrumento para conocer y representar los aspectos de la personalidad y del mundo circunstante, reconociendo en las formas narrativas de escritura narrativa y autobiográfica, un modo para ordenar y dar sentido a la propia experiencia”* (p.50).

6. Puesta en común de las vivencias y de sus elaboraciones (en clase o en el gimnasio). *“(…) es un nuevo círculo para compartir los dibujos y las vivencias (…) prepara el trabajo que desarrollaremos luego en clase poco a poco. Cada niño desea contar algo acerca de lo que ha vivido, de lo que ha dibujado, de lo que ha experimentado con su cuerpo”* (entrevista a la profesora Anexo 3).

Me parece interesante citar algunos puntos más del curriculum ministerial de Lengua Italiana, que adjuntaré luego en el Anexo 5 en su totalidad. A lo largo de este trabajo, he seleccionado los pasajes del texto ministerial que considero más significativos en relación a este trabajo de investigación y los he traducido para facilitar su comprensión. Están referidos al aprendizaje en los primeros dos años de escuela primaria (primer ciclo) y aluden al lenguaje oral, a las habilidades lingüísticas en la comunidad escolar, a la lectura, a la escritura y a la riqueza idiomática. También se verá claramente más adelante, en la parte más descriptiva del análisis de datos, su relación con la actividad realizada por la profesora.

*“En el primer ciclo tiene gran importancia el desarrollo oral en formas cada vez más controladas. La práctica de las habilidades lingüísticas orales en la comunidad escolar pasan a través de la predisposición de los ambientes sociales de aprendizaje idóneos al intercambio lingüístico, a la interacción, a la construcción de significados, a la posibilidad de compartir conocimientos, a la negociación de puntos de vista diferentes. A través de la interacción se desarrolla la identidad lingüística de cada sujeto y se crean las premisas para la elaboración de significados aceptados por la comunidad”*

*(Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p.50).*

### **3.8. Categorías y subcategorías**

He utilizado para el análisis de datos, las categorías elaboradas en base a los criterios indicados en el apartado *Proceso investigador del trabajo de campo*. La elección de las categorías y subcategorías para analizar y organizar la información recogida durante el trabajo de campo tiene un soporte teórico, como indicaré a continuación y está motivada por el deseo de facilitar la comprensión de los fenómenos observados y la necesidad de acotar y simplificar la cantidad de información recogida.

El orden sugerido está relacionado con la posibilidad de ilustrar procesos de evolución de una forma gráfica, yendo desde el esquema corporal hacia la creatividad, pasando por el uso del espacio y el tiempo, para llegar a analizar la influencia del trabajo sobre los aspectos cognitivos y relacionales.

Adjunto aquí un esquema, para pasar luego a explicarlas más detalladamente.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>1. Esquema corporal</b>	<p>1.a. Dibujo del esquema corporal</p> <p>1.b. Movimiento global o segmentario</p>
<b>2. Creatividad, estereotipo y repetición</b>	<p>2. a. Dibujo original o repetitivo y estereotipado</p> <p>2. b. Movimiento creativo o movimiento repetitivo y estereotipado</p>
<b>3. Uso del Espacio</b>	<p>3. a. Uso del espacio global, y del espacio personal o kinesfera</p> <p>3. b. Uso de los niveles: alto, medio y bajo.</p> <p>3. c. Uso de la mirada</p>
<b>4. Uso del tiempo</b>	<p>4. a. Movimiento realizado en tiempo rápido o en tiempo lento</p>
<b>5. Aspectos cognitivos y relacionales</b>	<p>5. a. Capacidad de escucha</p> <p>5. b. Respeto de la consigna</p> <p>5. c. Capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro</p> <p>5. d. Capacidad de interactuar correctamente en el uso del movimiento</p> <p>5. e. Capacidad de interactuar correctamente para crear un producto común</p> <p>5. f. Elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático</p>

### **Conceptualización de las categorías**

1. *Esquema corporal.* Examina la percepción y la conciencia que los niños tienen y van tomando del propio esquema corporal. Según Sugañes y Ángel “*el esquema corporal es la organización de las sensaciones relativa al propio cuerpo en relación con datos conseguidos a partir del mundo exterior. Dicho de otro modo, podemos decir que es la representación más o menos precisa de la forma y posición del cuerpo en el espacio en el reposo y en el*

*movimiento*” (2007, p. 81). Estos autores también nos indican que el concepto de esquema corporal, tiene matices diferenciados dentro de la misma idea de representación, según los estudiosos que lo afronten. Algunos hablan de “yo corporal”, “todo corporal”, “imagen corporal” (p.82).

1. a. *Dibujo del esquema corporal*. Se trata de examinar si en el dibujo del cuerpo humano el esquema corporal se presenta completo o incompleto. Considero muy interesante poder observar los dibujos de los niños a lo largo de su evolución durante dos años, en una etapa en la que se van activando distintos procesos madurativos que en ellos se reflejan.

Según Durivage (1984), “a los siete años junto a la estabilización de la dominancia lateral, el niño tiene la orientación corporal necesaria para representar el punto de referencia de las adquisiciones y proyecciones espaciales y logra de esta manera una representación coherente de su cuerpo” (p. 26).

1. b. *Movimiento global o segmentario*. Observaré en las sesiones de trabajo corporal si en el movimiento el niño utiliza su cuerpo de forma global o segmentaria es decir si utiliza en sus movimientos todas las partes del cuerpo o sólo algunas y si lo hace de forma organizada que tenga una finalidad o bien de forma casual y descoordinada. Según Sugrañes y Ángel (2007), conseguiremos la representación del cuerpo “a partir de la progresiva concienciación de sus segmentos, a partir de las diversas sensaciones recibidas mediante la relación y comunicación con los demás y con el entorno, a partir de las posibilidades de movimiento y de las limitaciones marcadas por el propio espacio en que nos movemos” (p. 81).

Esta subcategoría está, a mi entender, vinculada a la percepción del cuerpo y del esquema corporal, que se reflejan en el dominio motor, consintiendo también que el propio movimiento del niño exprese la imagen que el pequeño ha elaborado de su cuerpo. Según Durivage (2007), “la imagen del cuerpo es fundamental para la elaboración de la personalidad y determinante en el proceso de aprendizaje. Personalidad e imagen corporal se funden en una síntesis, que es el resultado de todas las aportaciones provenientes de su propio cuerpo y de la relación con el mundo que lo rodea” (p. 26).

2. *Creatividad, estereotipo y repetición*. Verificaremos en el individuo y en el grupo la prevalencia de aspectos creativos en la expresividad gráfica y motora o la tendencia al estereotipo imaginativo y motor. En el ámbito gráfico es muy claro cuando los niños dibujan siempre de la misma manera y con el mismo tipo de detalles, personajes u objetos (niños, casas, árboles, etc.) aunque se refieran a contextos diferentes (la realidad o la fantasía, narraciones con distintas ambientaciones: el bosque, un mundo mágico, una ciudad conocida).

Observaré si el niño dibuja de forma original o estereotipada y repetitiva. El reconocimiento de estos mismos aspectos en el movimiento es simple, puesto que hay niños que cada vez

que se sienten libres de moverse y actuar como quieren, proponen un estereotipo que han incorporado o repiten los que propone la televisión, por ejemplo el estereotipo de lucha que han visto en algún dibujo animado o película que corresponde a un personaje concreto, aunque la propuesta que se les está haciendo hable de otro (un niño, un marciano, un monstruo, un elfo, una bruja, etc.). Me interesa explorar la posibilidad de superar la estereotipia puesto que “*crear implica libertad de imágenes más que de medios*” (Escribá 1999, p. 18).

2. a. *Dibujo original* (variedades gráficas obtenidas a través del color, del ritmo del trazo, de la forma creada y del movimiento de la mano), o *repetitivo* (el niño propone siempre el mismo tipo de dibujo y de situaciones gráficas) y estereotipado. Se trata de observar si se utilizan estereotipos conocidos o se crean imágenes nuevas y originales en cada ocasión. A través de esta categoría estamos analizando la presencia/ausencia de creatividad, puesto que “*crear es concretar imágenes por medio del dibujo, del modelado, del lenguaje o de la escritura (...)*” (Escribá, 1999: p. 18).

2. b. *Movimiento creativo* (capacidad de crear secuencias de movimiento originales a través de la variedad de forma, tono, peso, ritmo, dirección, plano, fuerza...) o movimiento repetitivo y estereotipado (se usa siempre el mismo tipo de movimiento respecto al ritmo, al espacio, a la forma, al tono muscular, etc.). La actividad corporal que se realice impulsará la creatividad, ofreciéndole al niño la posibilidad de vivir en la escuela su propio cuerpo. Este hecho según se afirma en la obra de Escribá (1999) “*garantiza que la escuela no se convierta en un entorno donde prima exclusivamente la transmisión de conocimientos, sino que sea un lugar de comunicación y creación para el niño*” (p. 13). El mismo autor indica que crear es, en principio, la respuesta a un “*deseo de supervivencia*”, pero que luego se va transformando en deseo y medio de comunicación.

3. *Uso del Espacio*. Según Durivage (1984), “*La construcción del espacio se hace paralelamente a la elaboración del esquema corporal, y ambos dependen de la evolución de los movimientos. De hecho, más que cualquier otra noción, la toma de conciencia del espacio surge de las capacidades motrices del niño que se inician desde su nacimiento*” (p.18).

Observaré diferentes aspectos que caracterizan el uso del espacio por parte de los niños, haciendo referencia a los elementos analizados por Laban en la segunda de sus tres categorías de observación: cuerpo espacio y esfuerzo. En relación al espacio se observan las direcciones, los niveles, los planos, explicadas muy claramente por Queyquep White en Wengrower y Chiklin (2008). En la visión de Sugrañes y Ángel (2007), “*el espacio facilita un marco físico a la vivencia afectiva y cognitiva que comporta cualquier acción, y ayuda a ubicarla en el recuerdo*” (p. 41).

Merlau-Ponty (2003) nos lleva un poco más allá de la vivencia y el recuerdo, en un aquí y ahora donde el cuerpo no sólo está situado en el espacio y en el tiempo: “el cuerpo habita el espacio y el tiempo” (Citado en Peserico 2004, p. 96).

*3. a. Uso del espacio global, y del espacio personal o kinesfera.* Al hablar de kinesfera nos referimos al “espacio utilizado alrededor del cuerpo por los miembros, tanto si se está quieto como si se está en movimiento”. Se suele decir que la kinesfera va con nosotros dondequiera que nos movamos. Otra imagen sería la del cuerpo dentro de una “burbuja”, con las extremidades moviéndose alrededor del cuerpo en el espacio “cercano”, “relativamente cercano” o “lejano”. “La persona que tiende a utilizar el espacio cercano no se estirará para buscar un objeto situado en el espacio lejano, pero es posible que desplace el cuerpo para ir hacia éste” (Queyquep White en Wengrower y Chiklin, 2008, p. 246).

Observaré las variaciones que el niño desarrolla en el movimiento a través del uso del espacio global y del espacio personal -kinesfera- registrando así si se desplaza con tranquilidad a través de todo el espacio, si tiene en cuenta a los demás, o si utiliza solamente una parte del mismo y se dispone en forma caótica en el espacio grupal. Respecto al uso del espacio personal o kinesfera analizaré si el niño tiene capacidad de utilizar las tres posibilidades (grande, medio y pequeño) o si tiende a la fijación en una sola. Según Defontaine (1982) “La estructuración del espacio necesita una buena adquisición del esquema corporal. Organizar su espacio es construir un terreno de acción. Este dominio del cuerpo en el espacio no puede llevarse a cabo si el espacio no está estructurado” (p. 19).

*3. b. Uso de los niveles alto, medio y bajo:* (a nivel del suelo, un poco más alto hacia la vertical, verticalidad y estiramiento hacia arriba). Fuentes (2008) habla de los tres niveles en los que se puede mover el cuerpo y nos explica el nivel alto tomando como límite los hombros o “cuando la persona se desplaza en punta o en media punta o cuando subimos los brazos por encima de los hombros”; el nivel medio como lo que hay entre los hombros y la cadera cuando los pies se apoyan en el suelo con las rodillas extendidas, es decir el nivel natural en las personas, -los brazos están en este nivel cuando se encuentran entre los hombros y la cadera moviéndose o cuando cuelgan de forma natural a ambos lados- y el nivel bajo como lo que hay por debajo de la cadera, o sea el nivel en el que nos movemos al arrodillarnos, agacharnos, tumbarnos en el suelo, andar de rodillas, gatear, reptar, rodar por el suelo etc.

Observaré la capacidad por parte de los niños de utilizar los tres niveles pasando con facilidad y fluidez de uno a otro o su fijación en un solo nivel.

*3. c. Uso de la mirada.* Según Fuentes (2008), por medio de los ojos expresamos muchas emociones, la mayoría de las veces de forma sutil. “Al mirar hay que prestar atención a dónde se mira, si se esquiva la mirada, a quién miramos, cómo lo hacemos. Los ojos son el



espejo del alma, sobre todo porque las miradas son difíciles de disimular, son espontáneas, inconscientes, nos delatan” (p.116).

En la observación tendré en cuenta la dirección de la mirada (unifocal o multifocal) que señala un notable cambio en la actitud del individuo. Consideramos que esta subcategoría está vinculada a los aspectos relacionales, enlazándose con la categoría 5. En efecto Según Zocca (2004) la mirada es el primer paso hacia un contacto auténtico.

*4. Uso del tiempo.* Según Defontaine (1978) existe un vínculo profundo entre el cuerpo, el tiempo y el espacio. Al hablar de los temas sobre los que trabaja la psicomotricidad Defontaine hace referencia a un triángulo formado por estos tres conceptos.

Según Durivage (1984) “La elaboración del tiempo sigue un proceso semejante a la elaboración del espacio. Empieza en la etapa sensorio motriz y depende de factores ya conocidos: maduración, diálogo tónico, movimiento y acción” (p.29). El autor indica que el concepto del tiempo está inicialmente vinculado al tiempo orgánico del sueño, de la vigilia, del hambre y que existen tantos tiempos como acciones. A través de la percepción de estos cambios, vamos reelaborando el tiempo, organizándolo e integrándolo. Así el tiempo vivido se puede reelaborar y representar con la ayuda del lenguaje.

*4. a. Movimiento realizado en tiempo* extremadamente rápido que llamaré *urgente*, considerando la urgencia de los niños por moverse y actuar, *o en tiempo lento* (aunque en principio los niños no se toman el tiempo de explorar y descubrir a través del movimiento porque tienden a proponer siempre los mismos juegos que ya conocen o simplemente a correr, veremos como poco a poco lo van logrando). Según Defontaine (1978), “el niño podrá tomar conciencia de la simultaneidad temporal por medio del grupo, cuando todos los miembros de este realicen juntos el mismo ejercicio (...) y conciencia de la diversidad temporal al organizar por turnos en el trabajo de grupo: por ejemplo la mitad de los niños ejecutan al mismo tiempo un ejercicio y luego la otra mitad” (p. 87).

De la misma manera el autor (1978), señala la importancia del grupo en la asimilación de estructuras temporales: “El grupo permite a los niños situarse en relación al antes y en relación al después y a la noción de espera. `Lo haré antes de (...) y después de (...)” (p. 87).

*5. Aspectos cognitivos y relacionales.* Observaré la evolución del aprendizaje y de la relación del niño con el adulto y con los demás niños, utilizando parámetros simples e inmediatamente verificables como la escucha, el respeto de la consigna, la capacidad de observación del propio movimiento, la interacción en general, la interacción a la hora de crear un producto común, la capacidad de elaboración intelectual de lo aprendido a nivel corporal, la capacidad lectora, la comprensión del texto, la capacidad de elaborar un texto, la evolución de la escritura, la capacidad creativa, dialéctica y meta cognitiva respecto a sus

productos de aprendizaje. El punto de partida es el cuerpo del niño. Un cuerpo que se convierte, como dice Escribá (1999) en un todo que integra lo motriz, lo cognitivo y lo afectivo, permitiendo que el niño aprenda. Según Sugrañes y Ángel (2007) en las edades de las que nos estamos ocupando, los aprendizajes infantiles tienen un ritmo muy intenso y se desarrollan a partir de la acción en el medio y de la interacción con los demás.

De la misma manera Schinca (1989) afirma que “el niño normalmente cuando está libremente rodeado de objetos o juguetes, hace naturalmente su propia búsqueda inconsciente, ya que palpa, toca, lanza, desliza, trepa, se tumba sobre ellos, se mete debajo, con lo cual va adquiriendo, mediante estos movimientos en relación con dichos objetos, noción de sus pesos, texturas, distancias, volúmenes, etcétera” (p. 18).

Creo que el pensamiento de Escribá (1999) referido a la psicomotricidad, se puede extender a otro tipo de actividades motrices como la que realiza la profesora Carla, puesto que considero que tiene sobre el desarrollo cognitivo el mismo efecto: “(...) La educación psicomotriz gira en torno al cuerpo para llegar a la representación mental y al desarrollo de su esquema corporal, mediante el cual el niño toma conciencia de su propio cuerpo y de las posibilidades expresivas del mismo, como a la organización y estructuración espacio-temporal, a la toma de conciencia y afirmación de la lateralidad y a la adquisición y control progresivo de la grafomotricidad en función de la expresión plástica y la lectoescritura. Todo ello en relación con uno mismo, con los demás y con los objetos” (p.11).

*5. a. Capacidad de escucha.* La escucha implica la capacidad de detener el propio mundo interior, de hacer una pausa, para poder escuchar al otro, para comprender su demanda. En principio la mayoría de los niños no logra hacerlo, aunque poco a poco irán aprendiendo.

*5. b. Respeto de la consigna.* Esta subcategoría está vinculada a la anterior puesto que la escucha y la comprensión son imprescindibles para poder respetar una consigna. Se trata de otro logro difícil de conquistar, sobre todo para los niños más inquietos.

*5. c. Capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro.* Esta subcategoría está relacionada con las dos anteriores, ya que la observación requiere escucha interna y externa y es necesario que el niño haya conseguido adherir a una consigna. Así las subcategorías van implicando cada vez un mayor número de dificultades.

*5. d. Capacidad de interactuar correctamente con el otro en el uso del movimiento.* Esta subcategoría está vinculada a las tres anteriores, puesto que para poder interactuar correctamente es necesario haber logrado escucha interna y externa de forma equilibrada, respeto de la consigna y capacidad de observación. En el análisis de esta subcategoría tomaremos en consideración el tema de la agresividad, que surge inevitablemente cuando se habla de relaciones e interacciones humanas. Una vez más coincido con Escribá (1999), cuando señala que “La agresión es, pues, para el niño el medio de manifestarnos su rechazo, su necesidad de ser, tiene el sentido de ser una llamada a ser entendido,

escuchado, reconocido, amado, para mejorar su existencia. En el fondo es una llamada a la comunicación” (p.33).

5. e. *Capacidad de interactuar correctamente con el otro para crear un producto común.* En este caso también se deben lograr antes las cuatro subcategorías anteriores. Considero que la interacción requiere una forma inmediata de elaboración intelectual ya que el niño debe explicar e intercambiar ideas con sus compañeros para poder elaborar algo juntos.

“(…) representar el espectáculo ante el público ha tenido una fuerte recaída en el clima relacional de la clase. Ha permitido seguir un proceso grupal, con todas las dinámicas relacionales que eso implica, que desemboca en un producto digno de ser presentado ante las familias” (*Entrevista a la profesora Carla Anexo 3*).

5. f. *Elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático.* Para analizar esta subcategoría observaré la capacidad de reflexión, de intercambio y discusión, la creación, el dibujo, la puesta en común, la composición escrita, la evolución de la escritura, la comprensión lectora y otras actividades que puedan surgir en clase. La primera actividad de reelaboración que realizará el niño será el dibujo, a partir del cual irán surgiendo otras actividades y otros productos. Como indica Escribá (1999), “Será precisamente a través del dibujo y de la posterior verbalización que hace el niño de lo dibujado en interacción con el adulto, como se sientan las bases de un nuevo código comunicativo: el lenguaje escrito” (p.44).

Así entre las primeras posibles reelaboraciones cognitivas de lo vivenciado a nivel corporal incluimos el dibujo y la puesta en común relacionada con el mismo. Considero con Escribá (1999), que ambas actividades se irán vinculando poco a poco al código escrito:

“Este código escrito será progresivamente un nuevo vehículo de comunicación para el niño, quien irá incorporándolo en sus posteriores dibujos, donde por iniciativa propia copiará primero lo escrito previamente por el profesor, y, nominará después aquellos personajes y acciones también dibujados, demostrando así el acercamiento e interiorización de la escritura” (p.44).

Lo mismo dice la profesora: “*Desde la vivencia corporal y el deseo de contarla los niños van empezando a escribir lo que quieren contar. Vamos elaborando juntos los primeros intentos y mejorándolos. (...) Al principio sólo serán dibujos con algún nombre o alguna frase que indican quiénes son los personajes y sus principales acciones, luego van apareciendo las conexiones entre las varias acciones*” (*entrevista a la profesora Carla, Anexo 3*).

En la figura 3 indicado, con el fin de simplificar la comprensión del trabajo, una gama de actividades cognitivas posibles a partir del trabajo corporal.

Tras haberlo observado, discutido y analizado oralmente el trabajo de movimiento, en el gimnasio o en clase, se podrán retomar estas actividades para dibujarlas y escribirlas. La escritura en principio consistirá en una o dos palabras pero irá aumentando y

transformándose en frases o en textos a medida que los niños vayan adquiriendo competencias de lectoescritura.

Figura 3. Actividades posibles a partir de un movimiento (guiado por una consigna o espontáneo)

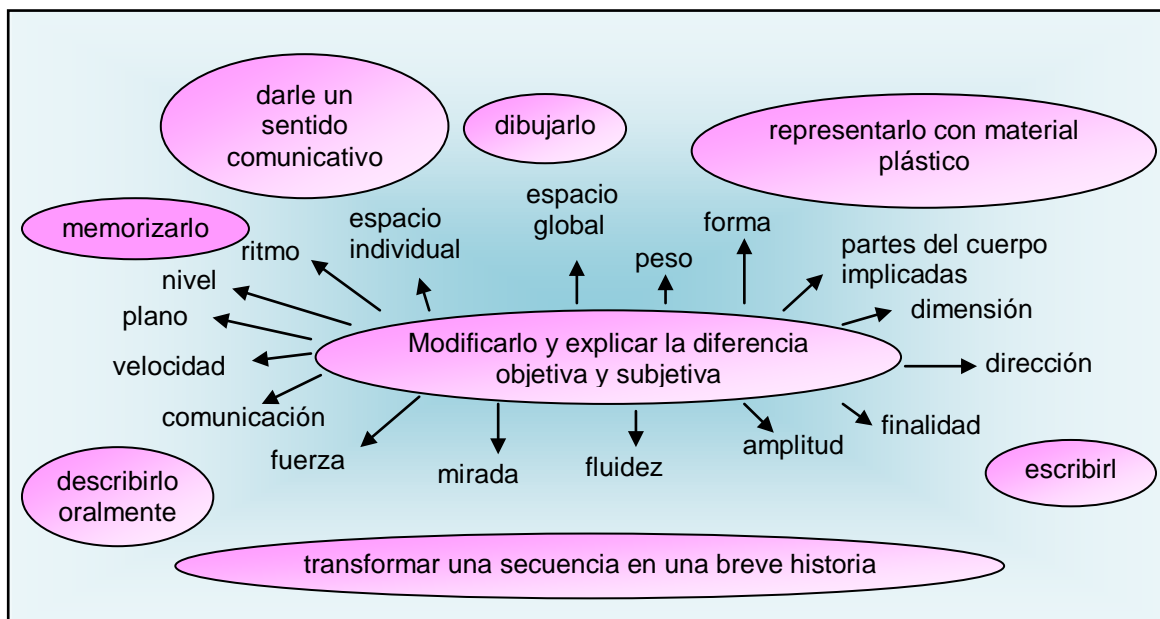
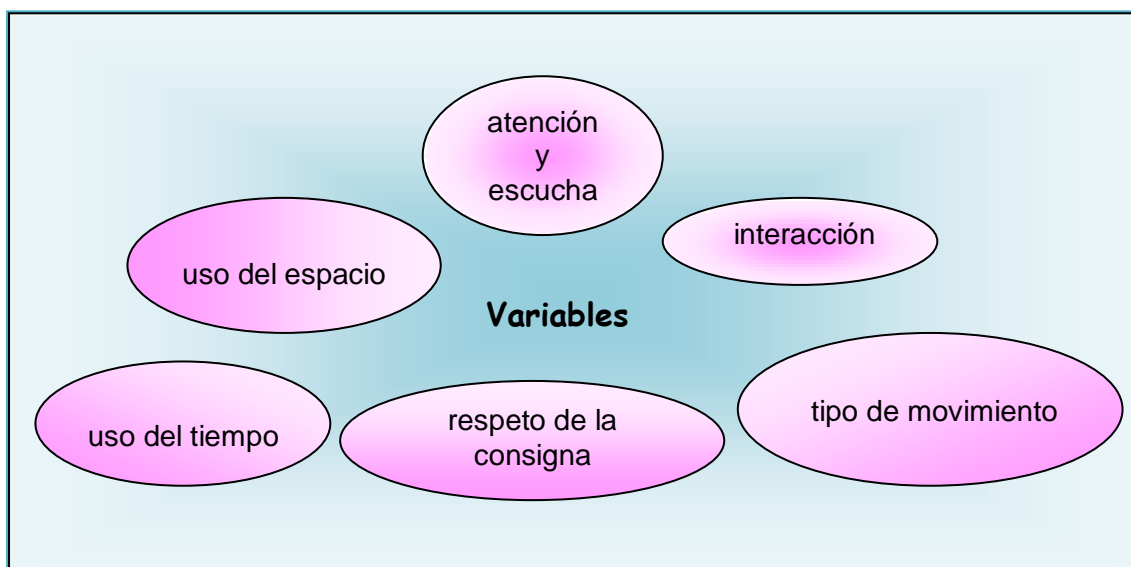


Figura 4. Aspectos que observaremos para poder describir las actitudes de los niños en el taller y en el aula y evaluar su evolución



La figura 4 se centra en los aspectos cognitivos y relacionales que implica la actividad. En el esquema presentado en la figura 4 se pueden observar algunas variables de la categoría *aspectos cognitivos y relacionales* que requiere examinar los ámbitos relativos a la capacidad de interacción de los niños, a la capacidad de escucha, a la organización del tiempo y del espacio.



## 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

A lo largo de estos dos años de trabajo, considerando, en relación a las categorías que he de analizar, el material producido durante las observaciones (diario de campo, fotografías, filmaciones, dibujos y textos de los niños, evaluaciones, entrevistas a la profesora, entrevistas breves a los alumnos), podemos constatar la evolución realizada por los niños. En este análisis he intentado observar la evolución de cada una de las subcategorías, a pesar de que resulta difícil analizar cada subcategoría por separado, puesto que, como ya he indicado, están profundamente interrelacionadas. También ha sido complejo respetar en el análisis la separación de las categorías, ya que muchas de ellas están igualmente relacionadas entre sí.

Como he señalado anteriormente, en el análisis de los datos he utilizado el diario de campo, las videograbaciones, los dibujos, etc., intentando seguir un criterio temporal para ver la evolución entre el primer y el segundo curso, pero en la explicación de las categorías no he podido mantener siempre este criterio. Así en la primera categoría, analizaré una secuencia de dibujos de algunos niños partiendo de una muestra longitudinal que incluye el primer y el último dibujo de todo el proceso.

He decidido poner subtítulos a cada categoría y subcategoría con la intención de centrar la atención en el punto clave de la conceptualización.

### 4.1. Esquema corporal

#### *El cuerpo como medio de conocimiento del mundo*

Todos los autores que se ocupan de psicomotricidad atribuyen gran importancia al esquema corporal. Según Gazzano (1982), “el esquema corporal ha de entenderse como organización dinámica y plástica de las sensaciones del propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior, y como núcleo de la personalidad y centro de la relación sujeto-mundo exterior, de cuya riqueza y equilibrio depende la evolución armónica del sujeto en el plano motor, intelectual y afectivo” (p.9). Esto nos lleva a considerar la necesidad de trabajar a nivel corporal desde el ciclo de educación infantil y a lo largo de la escuela primaria.

Según Durivage (1984) la noción de Esquema corporal, relacionada con la imagen de sí mismo, es imprescindible para la elaboración de la personalidad. El niño vive su cuerpo en el momento en que se puede identificar con él, expresarse a través de él y utilizarlo como medio de contacto. El autor sugiere que el esquema corporal tiene que ver con la creatividad. A través de ejercicios de imitación, exploración, nociones corporales (globalidad y segmentos), uso del cuerpo como aplicación de la exploración, el niño adapta y organiza

las variedades descubiertas en el uso de las posibilidades corporales y del espacio. En relación a estas nociones y ejercicios el niño dibuja su propio cuerpo, imagina e inventa situaciones, personas objetos a través del juego corporal o por medio de los objetos. En estos procesos interviene la imitación diferida. Los programas ministeriales indican:

Encanalando la disposición natural del alumno al juego y a la invención, se pondrá cuidado en favorecer el descubrimiento gradual de los medios de los que la lengua dispone para desarrollar una conciencia cada vez mayor de la riqueza, de la flexibilidad y de la creatividad de la lengua misma (p.52).

#### **4.1.1. Dibujo del esquema corporal**

##### ***La globalidad del cuerpo: ser, estar, sentirse y representarse enteros***

Según Ballesteros Jiménez (1982) “El concepto de esquema corporal en cada individuo viene determinado por el conocimiento que se tenga del propio cuerpo. Nuestro cuerpo es un todo en el que pueden aislarse distintos componentes: eje, tronco, brazos, piernas, etc.” (p. 15).

Al analizar la evolución del esquema corporal en el niño pequeño, el autor señala que en principio el niño “siente su cuerpo como un todo difuso, pasando después a otra fase en la que, a través del movimiento, vive su cuerpo y el del otro como si fuesen lo mismo. Más tarde comprende que los distintos miembros de su cuerpo pertenecen a un todo que es el cuerpo del sujeto” (p. 15).

De la misma manera, Sánchez Asín (1989) relaciona el concepto de articulación del cuerpo con el de articulación del mundo al recordarnos que “Witkin (1969) demostró que los niños que tienen un concepto articulado del cuerpo, reflejado a través de la realización de sus dibujos, tienen una concepción articulada del mundo exterior. Una deficiente articulación produce en el niño un alto grado de ansiedad que repercute negativamente sobre su ajuste al mundo externo” (Sánchez Asín, 1989, p. 195)

Así, siguiendo las indicaciones de Ballesteros Jiménez (1982) y de Sánchez Asín (1989), en los dibujos de los niños observo que al principio no todos representan el esquema corporal completo, pero poco a poco lo van mejorando y completando, disminuyendo su rigidez al aumentar la flexibilidad y la articulación de los personajes hasta introducir la representación del movimiento.

Según Sugañes y Ángel (2007) organizar el esquema corporal permite al niño acceder a la representación simbólica de tipo gráfico o manipulativo. “La imagen visual se estructurará mediante una mejor discriminación de las partes del cuerpo y, a la vez, mediante las relaciones de proximidad, continuación e inclusión” (p.86). Los autores indican, siguiendo la

línea de Le Boulch (1983) cómo el proceso de estructuración del esquema corporal se sitúa en la etapa del *cuerpo vivido*, a través de la cual el niño llega a la primera imagen del cuerpo. Luego prosigue la etapa del *cuerpo percibido*, momento al que corresponde la organización del esquema corporal. “La fusión de estas imágenes será el indicador que marcará el verdadero proceso de estructuración del conocimiento del cuerpo” (Sugrañes y Ángel, 2007, p. 87).

Representación simbólica del cuerpo, cuerpo vivido y cuerpo percibido adquieren luego una connotación emocional en la visión de Sassano (2003) que afirma que “la imagen del cuerpo es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales” (p. 146).

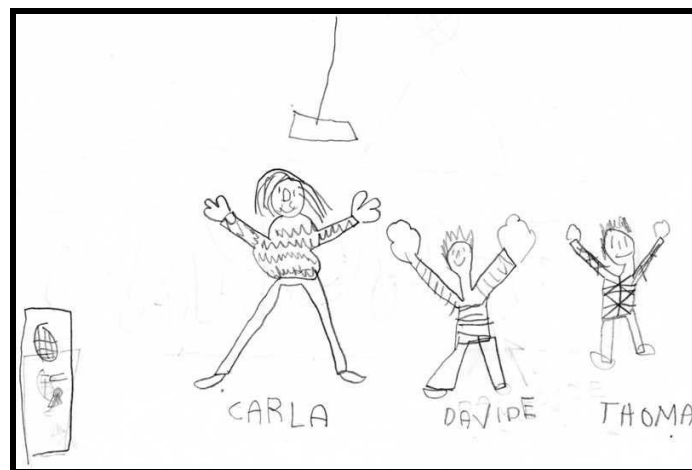
Aunque los dibujos de los niños resultan siempre apasionantes, no es posible integrarlos todos en este texto, ya que se trata de una producción muy amplia. Incluiré aquí solamente algunos ejemplos significativos. Por cada grupo de dibujos realizados por un mismo niño integraré también el último dibujo de final de segundo curso. En este cada uno elige la escena del relato que más le gustó incluyendo en un mismo folio otro dibujo que representa la escena del espectáculo realizado por los niños a final curso. Es decir que dibujaron dos escenas representando en una lo que ellos imaginan tras la lectura y en la otra lo que ocurre en la realidad (lo que hacen realmente los niños-actores).

Como registra el diario de campo el dibujo se realizó el tres de junio de 2010 en clase, tras un trabajo de lectura y comprensión del texto, aunque para algunos niños fue necesario retomarlo durante los días siguientes para poder completarlo. La consigna requería dos dibujos: “*Dibuja la escena del libro que más te ha gustado y la forma en la que la habéis representado. Luego escribe una frase que las explique.*”

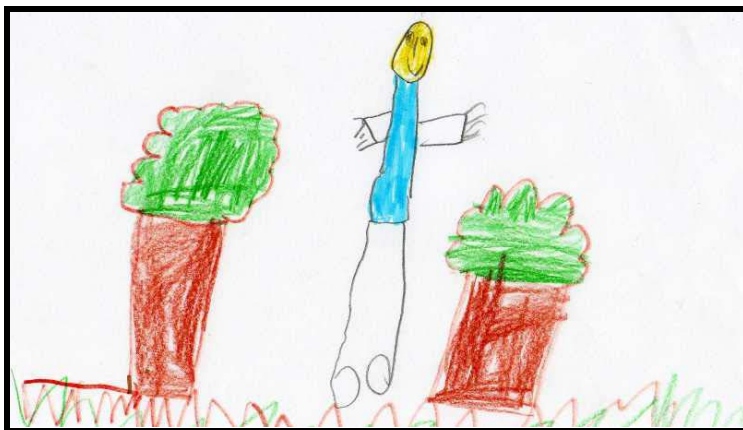
Tendremos así:

-Cuatro dibujos de Th. El primero es de octubre 2008, el segundo de febrero 2009. En el segundo el trazo está mejor definido, el espesor del cuerpo es decididamente más claro, todos los niños representados tienen manos, el cuello aparece con mayor claridad. En el último, que será un dibujo doble, aunque lo he dispuesto aquí como dos dibujos separados, aparecen los personajes ricos de detalles y hasta una silla en transparencia, que los niños actores usaban realmente en esa escena.

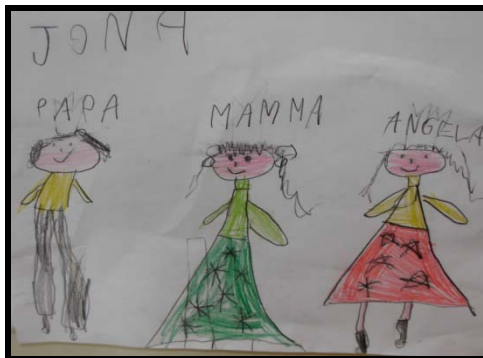
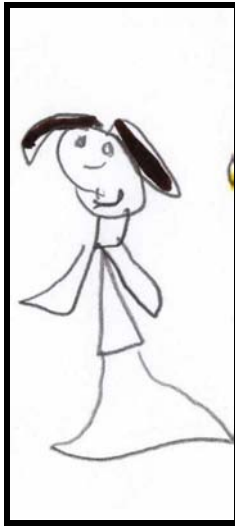




-Cinco dibujos de Ms. Respectivamente de octubre, noviembre, diciembre, y febrero del primer curso y de junio del segundo curso. Se observa la evolución del esquema corporal, del trazo y de la expresión del movimiento. Mejora también el uso del color. En el último el niño indicó con una flecha la conexión entre la realidad del actor y la escena que representa de la gaviota Kenga que cae en el balcón del gato Zorba.



-Seis dibujos de Ja., respectivamente de octubre, noviembre, diciembre de 2008, y febrero 2009 (el cuarto y el quinto). Aunque el esquema corporal no llega a ser completo, se va definiendo un poco más. En el quinto aparecen por primera vez las manos, tal vez gracias al interesante intento de representación del movimiento. El cuarto es el dibujo de la familia en el que ella no se incluye. En el último (doble) todos los personajes tienen manos y cuello y se ven sus acciones con claridad, así como todos los detalles de la escena.



Tendremos presente que Según Lowenfeld y Brittain (1984) hasta los nueve años los dibujos de los niños no empiezan a tener vida propia es decir dar espacio a la acción permitir que los personajes se miren unos a otros. Abordamos por lo tanto una etapa en la que permanecen los rasgos egocéntricos de la representación gráfica.

#### 4.1.2. Movimiento global o segmentario

##### *Mover la globalidad desde la conciencia de los segmentos*

Hablamos de movimiento global cuando “todas las partes del cuerpo están conectadas entre sí” (Guerber- Walsh, Leray y Macouvert, 2000, p. 43).

Según Sugañes y Ángel (2007) “La actividad corporal es una herramienta educativa primordial para favorecer un desarrollo integral del niño. A través de la actividad corporal, el niño y la niña van tomando conciencia de las partes de su cuerpo, utilizándolas y regulándolas según la finalidad perseguida, haciendo los movimientos necesarios e inhibiendo los movimientos innecesarios” (p. 161).

Desde las primeras sesiones de trabajo corporal he observado cómo la profesora estimula el uso global del cuerpo para la creación de formas a través del uso de todas las partes del cuerpo, como muestran las fotografías.



13-11-2009

Los niños responden a este estímulo inventando nuevas formas y haciendo uso de movimientos inusuales.



22 -01-2010

De esta manera vemos cómo el movimiento, que empieza por lo pequeño y lo cercano puede llegar hasta lo amplio y lo lejano, aumentando la conexión entre el mundo interno y el mundo externo, llevando de alguna manera al niño desde adentro hacia afuera. Dicha evolución ha incrementado la posibilidad de concentrarse en la actividad propuesta y de usar el movimiento de una manera menos casual, más significativa, completa y auténtica. Como indican Guerber-Walsh, Leray y Macouvert (2000) “El estado de concentración y la

participación interior son elementos indispensables para que aparezca cualquier acción personal” (p 31).



28-11-2008

En el video relativo a la sesión del 30 de octubre 2009 vemos cómo la profesora propone algunos ejercicios de calentamiento de tipo segmentario, con uso de diferentes partes del cuerpo. Al tratarse de un trabajo guiado, estimula el desarrollo de una mayor conciencia corporal y motriz.

Schinca (1989) relaciona las dificultades de comportamiento de algunos niños con algunos problemas de orden motriz “como la incoordinación, la falta de precisión en los gestos producida por fallos en la emisión de las órdenes motoras; la incapacidad para independizar durante el movimiento un brazo del otro o de una mano con la otra (sin cinesias), incapacidad para disociar miembros superiores de inferiores, la lateralización mal establecida; la imposibilidad de la inhibición voluntaria, la torpeza de movimientos” (p.30).

En este sentido el trabajo corporal puede influir también sobre el comportamiento, al mejorar los aspectos que acabo de señalar y aumentar el autocontrol y la conciencia del propio cuerpo.



En la misma sesión que estaba comentando (30 de octubre 2009) la profesora propone luego un trabajo sobre la respiración abdominal con transformación de formas en base al uso del aire que entra en el cuerpo: Respirar de pie y respirar distendidos en el suelo con un pequeño peso en el abdomen. Al principio los niños no consiguen identificar el diafragma y llenarlo de aire, pero poco a poco todos lo van logrando. La respiración es muy importante para modular correctamente el movimiento, la emisión de la voz y las emociones. Zocca (2004) indica la necesidad de asegurarse que la respiración del niño sea total, que no se generen momentos de apnea. Aconseja verificar que los niños dejen entrar y salir la misma cantidad de aire y puedan “desinflarse”, “puesto que la incapacidad de hacerlo profundamente esconde o evidencia algún tipo de ansiedad, miedo de dejarse llevar, desconfianza o competitividad” (p. 76).

En las grabaciones de la sesión del 13-11-2009 observamos cómo la profesora para la fase de calentamiento propone a los niños un trabajo sobre la lateralización, usando sólo un lado del cuerpo. Este trabajo refuerza la lateralidad. Conocemos la importancia de la misma respecto al aprendizaje de la escritura (De Fontaine, 2008).

Recordamos que según Schinca (1989) los problemas de orden motriz pueden alterar el comportamiento del niño, entre otros, como ya he señalado, la lateralización mal establecida. Considero que estos ejercicios de calentamiento propuestos por la profesora Carla ayudan a establecerla o reforzarla.

De la misma manera, basándonos aún en las grabaciones de la sesión del 13-11-2009, vemos cómo los niños realizan ejercicios en los que usan una parte sola del cuerpo para trabajar la presencia de cada parte y la conciencia corporal global y segmentaria.

Debemos tener en cuenta que, como nos indican Sugrañes y Ángel (2007), “se accede a una elaboración más ajustada del esquema corporal gracias a una serie de condiciones:

- La experiencia vivida por el niño en un clima afectivo.
- Las posibilidades de interiorización y de control de las emociones primarias.
- Una buena adquisición de la imagen del cuerpo orientado.
- Una posibilidad de integrar simultáneamente las informaciones propioceptivas según una sucesión temporal interiorizada, ahora ya consciente (percepción temporal)” (p. 85).

Creo que el trabajo que he observado en ofrece las condiciones citadas por Sugrañes y Ángel ya que la profesora Carla logra crear un clima afectivo, trabaja sobre las emociones primarias guiando su control, insiste sobre la imagen del cuerpo y su orientación, trabaja sobre la percepción y la conciencia del cuerpo.

## 4.2. Creatividad, estereotipo y repetición

### *El cuerpo: un medio de acción y creación*

“(…) Comunicar supone la necesidad de expresar, es a la escuela a quien corresponde convertirse en medio generador de situaciones que provoquen la expresión e induzcan a la socialización. Esa primera expresión se realiza por medio de los movimientos y también de los gestos” (Escribá, 1999, p.41).

Según Defontaine (1981) el cuerpo es lenguaje y es a su vez instrumento del lenguaje, un emisor de señales. El estudio del lenguaje corporal es indisoluble de la expresión artística del cuerpo. Al finalizar la edad preescolar, la familia modela el lenguaje del cuerpo, que hasta entonces había gozado de toda su espontaneidad aceptada socialmente. Luego la escuela se hará cargo de dicho lenguaje y se ocupará de crear una verdadera separación entre lo verbal y lo corporal imponiendo *“un momento para cada cosa”*.

Isadora Duncan expresa el mismo concepto al introducir algunas nociones sobre su método pedagógico: “Observo que un niño de tres o cuatro años que viene a mi escuela es receptivo a la exaltación de la música bella, mientras que un niño de ocho o nueve ya está bajo la influencia de una concepción convencional y mecánica de la vida que le han impuesto los pedagogos. El niño de nueve años ya ha entrado en la prisión del movimiento convencional y mecánico, en el que permanecerá y sufrirá toda su vida, hasta que la edad avanzada paralice del todo su expresión corporal” (En Sánchez, 2008, p. 90).

#### 4.2.1. Dibujo original o repetitivo y estereotipado.

##### *¿Crear o reproducir?*

Según Avalor (2004) “La plasticidad de la mente, la capacidad de abandonar las estructuras superadas para desarrollar las nuevas representa una de las metas del proceso educativo, no es un punto de partida” (p. 27).

El mundo del dibujo de los pequeños resulta absolutamente apasionante. Sabemos que el arte infantil es ante todo un medio de expresión, que “para el niño el valor de una experiencia artística está en el proceso” y que “el niño dibuja y pinta según lo que es”, podremos por tanto comprender su trabajo solamente de forma individual apreciándolo como parte de su vida. Sabemos también que las dolencias físicas o emocionales aparecen a menudo en los dibujos de los niños (Lowenfeld y Brittain, 1984, pp. 36/37).

Así, a la edad de seis años los niños están viviendo una transición entre la etapa pre esquemática en la que harán los primeros intentos de representación (aproximadamente a partir de los cuatro años) y la etapa esquemática en la que desarrollan un concepto definido



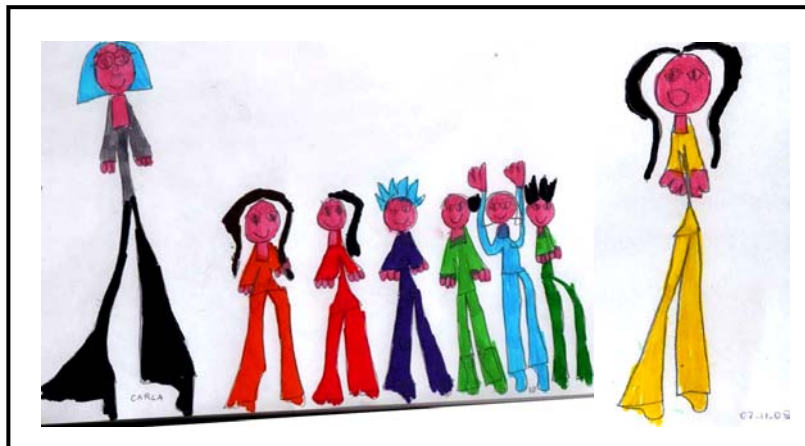
de forma, simbolizan de forma descriptiva elementos del ambiente y repiten esquemas para representar la figura humana (entre los siete y los nueve años aproximadamente) (Lowenfeld y Brittain, 1984).

En esta transición generalmente no hacen aún uso del dibujo estereotipado. Sin embargo respecto a la figura humana observamos en los dibujos que examinados, ulteriores transformaciones interesantes y novedosas que aparecen sobre todo cuando los niños intentan representar el movimiento y los personajes de improvisaciones o historias planteadas durante el trabajo corporal. Considero que este proceso enriquece la comunicación y amplía las posibilidades de aprender.

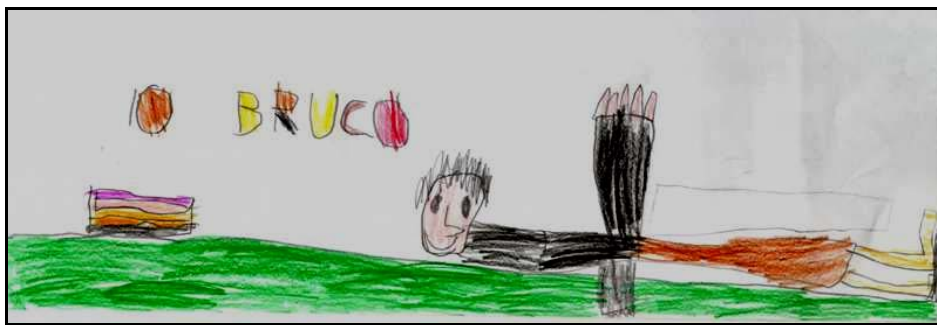
Gracias a los estudios de estos dos autores (Lowenfeld y Brittain 1984) sabemos que “los niños que han sentido inhibiciones en su actividad creadora por reglas o fuerzas ajenas a ellos pueden retraerse o limitarse a copiar o trazar rasgos mecánicamente” (1984, p. 49).

El dibujo permite niño descubrirse a sí mismo y refleja el desarrollo de su creatividad.

Vemos por ejemplo el dibujo de una niña, que tiene una cierta tendencia hacia el estereotipo en la representación de la persona, que va sin embargo diferenciando algunos detalles, hasta que introduce el movimiento. Así nos muestra cómo de pronto, en un grupo de personajes representados de la misma manera, uno de ellos se diferencia por levantar los brazos que adquieren automáticamente una longitud más proporcionada, como si la representación del movimiento implicara una mayor conciencia corporal.



Los siguientes dibujos representan respectivamente una secuencia de ejercicios libres e imaginativos. Al tratarse de un trabajo corporal estimulante respecto a la creatividad, el dibujo es inevitablemente creativo, los niños han jugado a ser una oruga, un zorro, etc. y luego plasman con sus colores sobre el papel los personajes en los que se habían transformado:



Se puede decir, además, que a través del proceso creativo en su primer año de escuela primaria, los niños han podido llegar a simbolizar y representar sus propios miedos, volcándolos en un juego teatral y utilizándolos como aliados. En los dibujos de los monstruos creados para la historia que debía ser representada como teatro de sombras proyectadas a través de siluetas dibujadas por los

mismos niños, han inventado personajes monstruosos que eran al fin y al cabo simpáticos. En efecto durante el primer curso el trabajo relativo a la historia se centró en la construcción de “un personaje monstruo” de cada niño, creado a partir de sus miedos. Así, los monstruos

en principio surgieron de temores profundos (cada uno manifestaba indirectamente su miedo más fuerte al proponer el monstruo personal).



La “creación de los monstruos” favoreció, entre otras cosas, momentos de intercambio y diversión espontánea. De pronto los monstruos “se saludan, se presentan, dialogan brevemente”. Considero este hecho extremadamente relevante desde el punto de vista relacional, emocional y afectivo.



Nos parece muy importante la consideración de Geddes (2010), que ve en “La capacidad para manejar objetos con curiosidad y creatividad” el origen de “la capacidad para involucrarse en el aprendizaje” (p. 59).

De esta manera la autora vincula la creatividad al aprendizaje. “Dicha capacidad incluye el juego con objetos o materiales para explorar su potencial, el juego con algo desconocido

para llegar a comprenderlo, inventar una situación nueva para comprender qué sucede, escuchar a los demás para comprender lo que quieren decir” (Geddes, 2010, p. 59).

Tendremos siempre presente el vínculo existente entre la creatividad y el aprendizaje de la escritura, como nos indican las líneas programáticas ministeriales. “Vista en su realización global, la escritura de un texto se presenta como un proceso complejo en el que se reconocen fases, desde la ideación a los esquemas de planificación a su primera versión, su revisión, etc. Cada fase necesita específicas estrategias de aprendizaje, siempre abiertas a la creatividad y a la imprevisibilidad de los aportes individuales de los alumnos, y práctica” (p. 50).

En la misma línea Lowefeld y Brittain (1984) hablan de la creación “Sólo a través de la identificación con nosotros mismos podremos llegar a identificarnos con otros. Cuando un niño se identifica con su propio trabajo, cuando aprende a entender y a apreciar el ambiente que lo rodea, compenetrándose de él, desarrolla la actitud imprescindible para comprender las necesidades del prójimo” (p. 28).

Los autores vinculan el proceso creativo no sólo al aprendizaje sino también a la integración social, atribuyéndole a la educación el deber de lograrla.

“El proceso de creación involucra la incorporación del yo a la actividad, el propio acto de crear proporciona la comprensión del proceso que otros atraviesan al enfrentar sus propias experiencias. Vivir cooperando como un ser bien adaptado en esta sociedad, y contribuir a ella en forma creadora es el más importante de los objetivos de la educación” (p. 28).

#### **4.2.2. Movimiento creativo o movimiento repetitivo y estereotipado**

##### ***Cuando el alma despierta se expande danza y sueña, cuando se adormece regresa a su jaula***

Según Isadora Duncan “Los verdaderos movimientos no se inventan: se descubren, exactamente igual que en la música uno no se inventa las armonías, sino que meramente las descubre” (En Sánchez, 2008, p.24).

Para propiciar tal descubrimiento la profesora Carla propone variaciones en el movimiento para que puedan poco a poco abandonar el estereotipo motor. Queda registrado en efecto a través del diario de campo, cómo los niños tienden al uso de pocos elementos motores y al estereotipo motor:

*“In questa seduta i bambini hanno dimostrato di usare pochi elementi nel movimento e di tendere piuttosto allo stereotipo” (24-10-2008).*

Y también cómo interviene la profesora para modificar las actitudes motoras de los niños. Estas variaciones les permiten experimentar diferentes y nuevos movimientos, formas, intensidades, velocidades, direcciones:

*“Carla spiega la consegna: quando partirà la musica i bambini devono cercare tre modi diversi di muoversi e di alzarsi mantenendo il cerchio. Poi ripetono l’esperienza cambiando di posto, poi devono spostarsi nello spazio in vari modi, saltando, rotolando, chiudendo e aprendo alternativamente la postura, camminando o correndo in avanti, camminando all’indietro e poi lateralmente verso destra e verso sinistra. Poi restano sdraiati per terra e si rilassano”* 20-11-09.



La experimentación va enriqueciendo poco a poco la gama de posibilidades motrices y ampliando la variedad de formas creadas con el cuerpo. Lo mismo puede decirse de la reflexión acerca del movimiento.

Según Duncan, I. “El movimiento de una cosa procede directamente de su forma: en otros términos, el movimiento y la forma son indivisibles y, para hablar del movimiento, es preciso primero considerar la forma” (En Sánchez, 2008, p. 80).

Mi diario de campo también documenta cómo la profesora guía la reflexión acerca del movimiento y la actitud. Los invita a la escucha, a no copiar movimientos de los compañeros que intervinieron antes, a actuar de forma coherente respecto al personaje que habían elegido, apartándose de un esquema igual para todos:

*“Carla li ferma, li invita all’ascolto. Chiede loro di non copiare lo schema di movimento del bambino del turno precedente, ma di mantenere il personaggio personale che avevano scelto inizialmente, li vede tutti dentro uno stesso schema. Non ci riescono”* (15-01-2010).

Una vez más Lowenfeld y Brittain (1984) nos orientan respecto a la imitación y el estereotipo, considerando que el modelo representa para el niño una protección frente a la posibilidad de experimentar lo nuevo.



En todas las sesiones de trabajo, la profesora propone un momento de relajación. Esto permite, entre otras cosas, la exploración del tono muscular y sus diferentes posibilidades. Sassano (2003) nos recuerda que el tono es entre otras cosas un factor fundamental en la comunicación. Las fotos registran algunos momentos de relajación muy logrados, como por

ejemplo durante la sesión del 7 de noviembre de 2008, del 6 del 13 y del 20 de noviembre de 2009.



Según Sánchez Asín (1989) “la forma de tomar conciencia de sí mismo y del mundo circundante, es la relajación muscular, la cual favorecerá el desarrollo e interiorización de su esquema corporal” p.195).





Observamos también cómo en muchas de las sesiones la profesora insiste en la creación de formas diferentes.



Por ejemplo en las sesiones del 7, del 14 y de 28 de noviembre de 2008 y de 22 enero de 2010 vemos fotos con claros ejemplos de uso del plano bajo para creación de formas originales. A veces la propuesta de trabajo empieza a partir del suelo y de una postura cerrada que deberá ir abriéndose poco a poco por medio de una exploración motriz.

Otras veces la exploración pasa de la postura abierta a la postura cerrada y viceversa, facilitando la creación de nuevas formas. Este proceso se ve claramente en las fotos del 14 noviembre de 2008.





Dicha exploración evoluciona a veces a través de la búsqueda de nuevas formas de locomoción. Hasta conquistar gradualmente la verticalidad.







07-11-2008



14-11-2008



En la grabación de la sesión de trabajo corporal del 6 de febrero de 2009 vemos cómo, para abandonar el estereotipo la profesora pide a los niños que deambulen de formas diferentes (cada uno debe proponer una nueva forma de desplazarse) para acercarse a un compañero.

En la misma sesión (6 de febrero de 2009), ante la consigna de *atravesar un espacio que corresponde a un lugar imaginario* los niños muestran sus dificultades para usar la mirada



introduciéndola en el movimiento y para utilizar un movimiento global y poco estereotipado.

En el video relativo a la sesión de trabajo corporal del 16 de octubre 2009, observamos que la profesora propone diferentes ejercicios de calentamiento de tipo segmentario, consiguiendo que los niños utilicen diferentes partes del cuerpo. También trabaja sobre direcciones opuestas y movimientos con diferentes velocidades y diferente amplitud. Centra su atención en el uso de la columna para modificar la forma del cuerpo (abrir, cerrar, estirar, modificar la dirección de los brazos). Propone ejercicios de equilibrio y desequilibrio y trabajo sobre articulaciones y apoyos. Se puede decir que hasta aquí la actividad ha sido un buen repaso de muchos conceptos ya aprendidos, lo que nos llevaría a considerar la categoría 5 relativa al aprendizaje. A su vez este repaso representa una forma de “oposición al estereotipo”, ya que todos los elementos propuestos por la profesora en esta actividad forman parte de un trabajo de exploración que facilita el abandono de la estereotipia motriz. También observamos en la misma grabación (16-10-09) que la profesora invita a los niños a proponer un ejercicio para guiar el calentamiento por turno. Esta es una buena estrategia para verificar lo que realmente saben. Luego cada niño debe buscar una manera diferente de desplazarse en el espacio acompañándola con una frase. La profesora utiliza elementos sugestivos para el trabajo, por ejemplo la imagen del laberinto como base para el cambio de direcciones. Cada uno en su laberinto al principio de a uno y luego simultáneamente.

En el video relativo a la sesión del 30 de octubre 2009 vemos cómo la profesora propone un trabajo de control del tono muscular para lograr una buena relajación. En esta actividad también observamos evolución interna a la sesión en relación a los logros de los niños en el dominio de su propio tono muscular.

Según Sugrañes y Ángel (2007) el tono muscular tiene vital importancia puesto que constituye la expresión de la personalidad del niño. En efecto “la motricidad está unida a un tono muscular de base que cada ser humano tiene desde el nacimiento y que perfila un ‘estilo motor’ en cada niño” (p.161).

En las grabaciones de la sesión del 13-11-2009 se ve cómo la profesora les propone a los niños un trabajo sobre la lateralización, usando un solo lado del cuerpo durante el movimiento.

Considero importante su insistencia acerca de la lateralización. Según Defontaine (1982) las nociones de derecha e izquierda o delante y detrás “sólo pueden integrarse verdaderamente a través de una experimentación personal que tenga sentido y valor para el niño” (p 19).

Luego trabajan sobre la exploración de diferentes formas de sentarse, y de ponerse de pie, los niños deben cambiarlas ante una señal sonora. La profesora propone ejercicios en los que los niños deben usar cada vez una parte sola del cuerpo para trabajar la presencia de cada parte y la conciencia corporal global y segmentaria. En mi opinión estos ejercicios sirven también para estimular a los niños a salir del estereotipo.

En las grabaciones correspondientes a la sesión del 15-01-2010 vemos cómo los mismos niños conducen el trabajo de calentamiento, luego la profesora les pide que realicen un movimiento que sea agradable para ellos. Los niños corren y gritan, hasta que llega el momento de la relajación guiada por la profesora que usa expresiones sugestivas y frases tranquilizadoras. Los niños deben imaginar un personaje y luego al despertar, transformarse en ese personaje.

Según Guerber-Walsh, Leray y Macouvert (2000) “a partir de los diferentes tipos de representaciones imaginarias que se superponen y se entrelazan, el bagaje gestual evoluciona, y cada persona desarrolla imágenes que le son propias, las cuales se transforman y precisan de forma progresiva” (p 31).

Mi diario de campo registra algunos comportamientos individuales que llaman la atención: “*Edh. lanza puñetazos y puntapiés en el aire*” y que considero una forma de imitación o de estereotipo, que, como ya había indicado con Lowenfeld y Brittain (1984) representan para el niño una protección frente a la posibilidad de experimentar lo nuevo.

En la misma sesión (15-01-2010) vemos una vez más cómo la profesora Carla trabaja para superar el estereotipo, explica a los niños que no deben copiar los movimientos unos de otros. Les sugiere que cambien los movimientos, la velocidad, el ritmo, las partes del cuerpo

implicadas, las formas de locomoción. El trabajo de esta sesión también está relacionado con el uso del Movimiento global o segmentario y con el Uso del Espacio.

Luego observamos cómo la profesora les cuenta una historia que los guía a convertirse en gnomos, en robots, que cruzan un bosque, recorren un camino, atraviesan diferentes terrenos. Los niños experimentan nuevas sensaciones y respuestas motrices en base a las indicaciones de la profesora.

Creo que la guía de la profesora en este camino de búsqueda de variaciones en el movimiento, consigue enriquecer la exploración de los niños y modificar su gama de posibilidades, alejándolos poco a poco del estereotipo motor. A su vez observamos cómo los niños disfrutan y se divierten a través de ésta actividad. Schinca (1989) señala que el movimiento en el niño siempre está vinculado al placer.

Como indican Viciano Garófano y Arteaga Checa (1993), la exploración del cuerpo, del espacio y de diferentes materiales potencia el sentimiento de aceptación y conocimiento corporal necesarios para el desarrollo de la sensibilidad la autoestima y la valoración de la configuración y funcionamiento del cuerpo al servicio del bienestar individual y colectivo.

A lo largo de toda la experiencia observada, la exploración es fundamental. La misma importancia adquieren el placer y la creatividad en un contexto seguro y regulado por normas. Las autoras señalan que “El placer de la invención, la expresión total y vivenciada, debe ser el eje sobre el que gire la experiencia estética y la interpretación dramática regulada por normas y prescripciones en etapas posteriores del desarrollo del sujeto. Ven también en la expresión un medio para “exteriorizar la vida interior” y para “responder” a la propia “realidad social” (p. 33).

### **4.3. Uso del Espacio.**

#### ***El cuerpo en el Espacio como lugar para sentir y pensar***

Peserico (2004) sostiene que el espacio se concibe hoy como lugar, una geografía física en la que se verifican eventos que puede tener diferentes características con la que establecemos una relación. Dicha relación se restringe cada vez más, sofocándonos, estresándonos. Sin embargo es posible concebir el espacio como lugar del pensamiento como lugar del sentir las emociones y el contacto consigo mismo.

Según Durivage (1984), al afrontar el espacio desde el ámbito educativo estamos trabajando la orientación espacial, las nociones espaciales, el espacio gráfico, la estructuración espacial y la adaptación espacial.

Resulta entonces evidente cómo todos estos aspectos se reflejarán en el aprendizaje de la escritura. Este razonamiento nos vincula estrechamente a la hipótesis planteada, puesto que

estamos analizando cómo el trabajo llevado a cabo por la profesora Carla se refleja en el aprendizaje.

Sassano (2003) sugiere que el término espacio tiene una connotación etimológica que lo vincula al cuerpo y a la motricidad.

Según Defontaine (1982) el “espacio no puede ser aprehendido, más que por el movimiento, pues el cuerpo se toma como referencia y es a partir de sí mismo que el niño se colocará en relación al mundo que lo rodea” (p. 19). Con el mismo autor nos parece interesante considerar que “el niño no puede ser realmente consciente de su cuerpo más que si toma conciencia del espacio que le rodea y de los distintos movimientos de su cuerpo en éste” (p.85).

De la misma manera, Schinca (1989) considera la labor de investigación natural que el niño realiza en modo espontáneo afirmando: “Se trata entonces de ayudarlo en esta búsqueda, que es totalmente natural, sabiendo sacar partido de sus experiencias, canalizándolas hacia un buen control de la motricidad, a la interiorización de las sensaciones propioceptivas y al desarrollo de una buena representación mental del propio cuerpo, experiencia fundamental para poder usar la herramienta corporal libremente en el espacio y el tiempo” (p. 18).

Según Hirst y Cooper (2008) el espacio contribuye a activar procesos de construcción de la identidad propia y del otro. Los autores analizan cómo los niños participan en las prácticas espaciales y en la construcción de los espacios pedagógicos, cómo la identidad está disponible para ellos en tales espacios y cuáles identidades asumen. Para analizar dichos espacios se utiliza la metáfora de la danza: metáfora que nos ayuda a comprender la complejidad de las relaciones en la clase y el modo en que las prácticas macro sociales se reflejan y se reconstruyen en las prácticas en clase. Nos ha impactado el rol que el estudio de estos autores le asigna al espacio puesto que considera de crucial importancia para el aprendizaje de los alumnos y del docente como se posicionan los espacios, las estructuras y los estudiantes.

Al analizar esta categoría nos vincularemos inmediatamente a la subcategoría 3.a. puesto que en cualquier contexto donde se afronte el tema del espacio, nuestro pensamiento se dirige automáticamente al espacio global. Sólo más adelante, sobre todo en el transcurso del segundo año podremos observar la evolución del uso del espacio personal, en el que consideramos la presencia de la kinesfera, siguiendo la teoría de Laban (1975).

Podemos decir que al principio los niños invaden el espacio del otro y no logran usar un espacio común, distribuyéndose en forma homogénea en el espacio del que disponen.

La presencia del grupo, como señala Defontaine (1982) es de externa importancia en relación a la estructuración espacial, no sólo porque el niño observando a los demás toma mayor conciencia de las referencias espaciales sino porque se ve obligado a advertir que sus compañeros ocupan, como él, cierto lugar en el espacio con el que deberá interactuar.

Según Ballesteros Jiménez (1982) la aprehensión del espacio y la concepción del cuerpo no son funciones aisladas sino interrelacionadas, representan posibilidades de acción propia y medios de conocimiento del mundo. “La dinámica del cuerpo en acción no puede realizarse sino en el espacio y, hasta cierto punto, el espacio no representa nada sin un cuerpo que actúe en él” (p. 15). Este concepto puede explicar parcialmente las dificultades que viven los niños para desplazarse en un espacio compartido si no están en fila o no tienen una estructura de disposición espacial predeterminada que ayude a contenerlos de forma ordenada.

En la grabación de la sesión de trabajo corporal del 6 de febrero de 2009 se observa la dificultad que encuentran los niños para caminar en grupo distribuyéndose correctamente en el espacio (“*caminar donde no están los demás*”). Se observa también cómo tras repetir varias veces el trabajo, van logrando desplazarse correctamente en el mismo, sin superponerse o agruparse todos en el mismo punto, sino distribuyéndose en el gimnasio de manera homogénea.

Vemos así cómo los niños van mejorando en el dominio tanto del tiempo como del espacio. Considero que el vínculo entre las dos categorías que afrontan estos temas (3 y 4) es muy estrecho, puesto que la observación generalizada de cualquier grupo de niños indica la relación entre el uso del tiempo y del espacio. Habitualmente cuando aparece un uso más organizado y consciente del tiempo, también el uso del espacio y su organización se ven beneficiados y viceversa. Sobre este vínculo entre el espacio y el tiempo, he reflexionado también gracias a las observaciones de Baldizzone y Baldizzone (2010), quienes analizando vivencias y tradiciones de los pueblos nómades, abordan la dimensión espacio temporal desde la identidad o identificación entre ambos conceptos, considerando que dichos pueblos suelen medir el espacio a través del tiempo, al concebir la distancia entre dos sitios cómo tiempo de marcha necesario para llegar de un lugar a otro. Esta consideración de tipo antropológico, me ha resultado particularmente interesante.

Volviendo al uso caótico del espacio por parte de los niños, vemos que la dificultad vuelve a aparecer. En efecto utilizar correctamente el espacio, distribuyéndose en él de forma regular, no resulta simple para los niños, a veces tampoco lo es para los adultos. La profesora debe intervenir repetidamente a este propósito para mejorar los resultados. Así lo observamos a través de lo registrado en el diario de campo. Los niños no consiguen distribuirse en modo uniforme en el espacio del que disponen. Carla les pide que imaginen estar sobre un plato en equilibrio, que se mantiene en base a la distribución del peso de los niños sobre su superficie:

*“I bambini fanno molta fatica a distribuirsi in modo omogeneo nello spazio a disposizione (che Carla comincia a suddividere con le caratteristiche dello spazio scenico). Dice loro di non andare dove*

*vanno gli altri e di pensare a un piatto che deve stare in equilibrio in base al peso che porta (che deve essere distribuito in modo equilibrato)” 22-01-2010.*

En algunas de las actividades corporales relacionadas con el espacio se aprecia una cierta evolución interna a la sesión. Esto nos permite verificar cómo los niños van mejorando a medida que experimentan y repiten una actividad. Por ejemplo en el video relativo a la sesión del 30 de octubre 2009 vemos cómo la profesora propone un trabajo de identificación de direcciones desde la postura horizontal (Extender los brazos hacia arriba) y cómo a medida que insiste, explica y pide que se repita el movimiento, los resultados van mejorando.

Si consideramos el uso del espacio desde el punto de vista cognitivo y relacional, debemos referirlo a la



Categoría 5, especialmente a las Subcategorías 5.d. y 5.e. vinculadas a la Capacidad de interactuar correctamente. Debemos constatar a este propósito que en el uso del espacio global, los resultados del trabajo de los niños no son lineares y no proceden en forma progresiva. Tal vez debería decir que proceden más bien en espiral, debido a que el uso del espacio depende de muchas variables que intervienen, como el momento, el estado de ánimo, las actividades que lo han precedido, el cansancio, etc. Así, el hecho de mejorar los resultados no se ve en progresión temporal ni de forma generalizada.

Probablemente este razonamiento se podría extender a todos los aspectos del aprendizaje, pero en algunos de ellos, como en este caso el uso del espacio, se observa muy claramente en el comportamiento, de modo inmediato, casi gráfico. Se registra en el diario de campo cómo entre un ejercicio y otro o ante la repetición o la prolongación de un mismo ejercicio mejoran los resultados. Ante la consigna de caminar los niños se superponen y juegan, bromean y buscan complicidad. Luego, al repetir el ejercicio consiguen crear un espacio individual, sin perder de vista el espacio colectivo.

*“Camminate. Uso dello spazio: i bambini devono fare attenzione a non andare dove vanno gli altri. All’inizio tendono a sovrapporsi per giocare o scherzare o per cercare complicità, poi man mano riescono a creare uno spazio individuale, senza perdere di vista quello collettivo” (16-11-09).*

En ocasiones el mismo tipo de dificultad en el uso del espacio aparece también en el trabajo gráfico que en el gimnasio se realiza a veces en un único folio grande, ampliando la gama de conflictos y lucha por el respeto del espacio personal. El diario de campo registra la aparición de conflictos al decidir qué espacio de un folio común usará cada uno para dibujar:



*“Infine disegnano il personaggio su un grande foglio condiviso. Sorgono alcuni problemi nella gestione dello spazio, difficoltà a rispettare lo spazio dell’altro” (15-01-2010).*

### 4.3.1. Uso del espacio global y del espacio personal o kinesfera.

#### ***Lo infinitamente pequeño en la Amplitud universal***

Como ya he mencionado considero que el objetivo que propone llegar a un uso correcto del espacio global en los desplazamientos en grupo es una meta difícil. Creo que lo es también para los adultos.

El trabajo sobre el laberinto del 16 de octubre de 2009, que ya he citado en relación a la categoría 2, requiere una labor importante sobre el uso del espacio realizado desde la conciencia. El objetivo es el de aprender a usar el espacio de forma armónica en relación a los demás.



En la sesión de trabajo corporal del 28 de noviembre de 2008 (ante la consigna de desplazarse en el espacio al principio en nivel bajo y luego en nivel medio/alto) se observa con claridad en la grabación la enorme dificultad que presentan los niños en el uso del espacio. Se distribuyen en él de manera confusa, con tendencia a acumularse todos en el mismo sitio dejando el resto del espacio disponible vacío. .Dicha limitación se presenta a lo largo de toda la sesión. No obstante estas dificultades, los niños progresan en otros aspectos relacionados con el uso del espacio.



Observamos, entre los elementos que van enriqueciendo el uso del espacio, un pasaje gradual hacia la verticalidad como muestran las fotografías del 22 de enero del 2010.

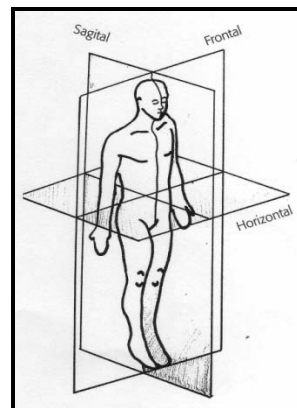


De la misma manera vemos a través del movimiento de los niños, el descubrimiento de nuevos planos como el sagital que ahora explicaré. Dicho descubrimiento se observa con claridad en la siguiente fotografía:



Este proceso de enriquecimiento permite ampliar las posibilidades de expresión de sí (Laban 1975).

Ante la necesidad de sintetizar y simplificar el concepto de “diferentes planos”, recurriré a la reproducción del esquema utilizado por Fuentes (2008, p. 136):



Los niños han ampliado gradualmente el uso de la kinesfera al principio caótico y sin conexión entre interior y exterior. Quedan registrados en el diario de campo y a través de las fotografías el día 20-11-09, los ejercicios realizados “dentro de la burbuja”, movimientos lentos y pequeños, exploración de la sensación que se percibe dentro de la burbuja:

*“Dentro la bolla si provano cambi di postura con una transizione consapevole, poi cambi di piano e di posto e infine entrambe le cose. Si cercano i confini della bolla. Per aumentare la consapevolezza Carla chiede ai bambini di effettuare movimenti lenti. Si sperimenta a lungo una bolla piccola, verificando come ci si sta dentro. Poi si cambia dimensione della bolla”.*





Luego deben realizar movimientos teniendo en cuenta a la burbuja de los demás, acercarse a sus burbujas, trabajar en pareja. Llegan a crear una pequeña coreografía, actuando por turno, primero en pareja y luego en grupo:

*“I bambini si muovono con l’indicazione di osservare e tener conto della bolla degli altri, poi cercano di avvicinarsi alle bolle degli altri, infine si lavora in coppie di bolle. Un membro della bolla deve muoversi e l’altro gli deve rispondere. Carla guida una piccola coreografia indicando i turni degli interventi dei membri della coppia (numerati). Poi fa disporre i bambini in due gruppi agli estremi di una diagonale. Chiede ai gruppi alternativamente di avanzare” (20-11-09).*



En las grabaciones relativas a la sesión de 20-11-2009 vemos que la primera parte del trabajo corporal se ha hecho en círculo. Bajo indicación de la profesora, los niños deben buscar en principio tres maneras diferentes de moverse y de ponerse de pie, manteniendo el círculo. El mismo trabajo se realiza luego con desplazamientos de los niños para cambiar de sitio pero manteniendo la estructura del círculo. Después, realizan varios tipos de locomoción con uso de direcciones diferentes: saltar, rodar, caminar hacia atrás, desplazarse abriendo y cerrando el cuerpo en diferentes posturas, caminar y moverse dentro de la “propia burbuja”. Los niños deben usar correctamente el espacio global sin dirigirse nunca hacia donde están los demás. Se alternan cambios de postura con cambios de sitio, luego se deben utilizar ambos cambios a la vez. Aquí observo conexiones con la categoría referida al uso del espacio global, y del espacio personal o kinesfera.

Después de haber explorado los límites de la propia burbuja cada niño debe compartirla con un compañero en los desplazamientos. La pareja debe moverse respetando turnos, uno de los dos se mueve y el otro le responde, así nace una pequeña coreografía improvisada. Luego se realiza un trabajo de grupo sobre las direcciones usando las diagonales. Al principio se desplazan los dos grupos que se forman por turno, luego los desplazamientos son individuales. Además del uso del espacio, se está trabajando a través de la exploración del movimiento sobre la estereotipia motriz, para poder superarla, como indicado en la subcategoría referida al movimiento creativo. Se registran en el diario de campo las actitudes individuales que nos llaman la atención, al denotar dificultades de comportamiento, incapacidad de concentrarse y respetar una consigna:



*“Th parla in continuazione e viene mandato fuori dal lavoro con la richiesta di rientrare solo quando è pronto” (20-11-2009).*

Los niños poco a poco van tomando conciencia de su kinesfera, vemos como desde lo pequeño y lo cercano en el movimiento, han llegado hasta lo amplio y lo lejano, aumentando la conexión entre el mundo interno y el mundo externo. Esta evolución, que ya he señalado también respecto a la *Subcategoría b.1*, ha incrementado la posibilidad de centrarse y de usar el espacio de una manera menos casual, más significativa, completa y auténtica.

Además en relación a los aspectos relacionales y afectivos podemos decir que en el juego teatral los niños han usado aspectos de su carácter y su rol de una manera flexible.

En los últimos meses del segundo curso he tenido la posibilidad de observar a los alumnos en las horas de recreo. Esto me ha permitido obtener unos datos que adjunto en esta categoría, dado que la mayoría de la información está relacionada con la del *espacio* y en particular modo con la *capacidad de organizar autónomamente el espacio* que analizaré a continuación.



### **Capacidad de organizar autónomamente el espacio**

Durante los recreos, los niños organizan perfectamente sus tiempos y sus espacios sin generar apenas conflictos, creando un clima agradable que les permite transcurrir los momentos de descanso en total tranquilidad.



Me asombra la capacidad de los niños de organizar en forma autónoma los espacios que necesitan para jugar y que deben modificar cada vez puesto que sus aulas son pequeñas y no disponen de rincones previamente organizados. Considero que este logro está vinculado a todo el trabajo realizado a lo largo de estos dos años.

No debemos olvidar que se trata de un grupo que manifestaba un alto nivel de conflictividad, con algunos niños agresivos y otros con dificultades de integración.



Se reconoce este excelente resultado a través del diario de campo, de las fotos y de las grabaciones. Por ejemplo cuando el 06-05-2010 los niños meriendan, juegan y descansan durante el recreo en total tranquilidad:





Estas situaciones que se generan espontáneamente demuestran cómo los niños han logrado los objetivos previstos.



En este caso los productos comunes son el juego y la organización espacial. O bien los acuerdos, que en muchos grupos escolares surgen espontáneamente desde el principio, pero que en un grupo con estas características no es un logro inmediato sino un objetivo sobre el que es necesario trabajar. Por ejemplo el 14-05-2010 cuando los niños, tras haber desarrollado su actividad motriz en el gimnasio vuelven al aula, donde deberán merendar y descansar durante el recreo. Las niñas piden permiso para poner música y seguir bailando.

Los niños organizan otro tipo de juegos e intercambios en parejas, grupos de tres y pequeños grupos (14-05-2010).



Así vemos en las grabaciones del 14-05-2010 cómo el recreo transcurre en un clima agradable y sereno, sin conflictos importantes. Al finalizar el recreo se reorganiza el espacio, volviendo a colocar las mesas que las niñas habían desplazado para crear un rincón donde poder bailar.

Creo que esta capacidad que han adquirido los niños de organizar autónomamente sus espacios y sus tiempo de juego, son también la expresión de un cambio y una maduración en los procesos relacionales. Por ejemplo el 19-05-2010, se observa través de la filmación que, al finalizar el trabajo de escritura y su respectiva corrección, tras haber merendado los niños descansan durante el recreo. Algunos juegan en el aula. Otros salen al pasillo. Todo transcurre de manera tranquila y ordenada, sin apenas conflictos. Uno de los niños que ha manifestado hasta ahora mayor cantidad de problemas relacionales y de inestabilidad afectiva, Th., se pelea con una niña. La profesora



observa lo ocurrido y las actitudes agresivas del niño, luego lo castiga, pidiéndole que regrese a su sitio y vuelva a sentarse, Th. hasta ahora se rebelaba y no admitía nunca su responsabilidad en un conflicto. Esta vez en cambio acepta el castigo que la profesora le impone como consecuencia de sus actos, sin protestar y admite gradualmente su responsabilidad, mostrando un logro y una mejora notables en relación al curso anterior, ahora es capaz de aceptar la frustración y de evitar una reacción de rabia, algo impensable en él unos meses antes.

Así, vemos también en las grabaciones de 28.05.2010 cuando al volver a clase después de la sesión de trabajo corporal, los niños descansan meriendan y juegan durante un recreo sin conflictos y luego, cuando termina el tiempo asignado para jugar, vuelven a disponerse ordenadamente para retomar el trabajo, sin protestar ante la frustración de no poder seguir jugando.

#### **4.3.2. Uso de los niveles: alto, medio y bajo.**

##### ***Reptar, marchar y volar***

En el apartado relativo a la conceptualización de las categorías señalé que Fuentes (2008) habla de los tres niveles en los que se puede mover el cuerpo y explica el nivel alto tomando como límite los hombros o “cuando la persona se desplaza en punta o en media punta o cuando subimos los brazos por encima de los hombros”, el nivel medio como lo que hay entre los hombros y la cadera cuando los pies se apoyan en el suelo con las rodillas extendidas, es decir el nivel natural en las personas, los brazos están en este nivel cuando se encuentran entre los hombros y la cadera moviéndose o cuando cuelgan de forma natural a ambos lados y el nivel bajo como lo que hay por debajo de la cadera, el nivel en el que nos movemos al arrodillarnos, agacharnos, tumbarnos en el suelo, andar de rodillas, gatear, reptar, rodar por el suelo etc.

A lo largo de los dos cursos de trabajo he podido observar, como se ve claramente en las grabaciones y fotografías cómo la guía de la profesora consigue poco a poco hacer que los niños trabajen sobre diferentes niveles (alto, medio, bajo) durante sus desplazamientos. Por ejemplo en el video relativo a la sesión del 30 de octubre 2009 vemos cómo la profesora propone al final del calentamiento, un trabajo sobre cambios de nivel desde el suelo hacia arriba realizado con lentitud, atención y conciencia, que se ve muy logrado.



7-11- 2008

Los niños han explorado las posibilidades diferentes que ofrecen los tres niveles en los que pueden trabajar (alto, medio y bajo) y las transiciones de uno a otro. Al principio del trabajo siempre se observa una cierta tendencia al uso exclusivo del nivel medio, pero poco a poco vemos cómo, tras la exploración guiada, los niños acceden de forma espontánea al movimiento y a los desplazamientos en otros niveles. Dichas observaciones muestran que los niños han adquirido la capacidad de utilizar los tres niveles pasando con facilidad y fluidez de uno a otro disminuyendo notablemente la tendencia a la fijación en un solo nivel. Este hecho aumenta la posibilidad de descubrir, variar y enriquecer el movimiento, abriendo otros horizontes espaciales.



28-11- 2008

Las fotografías que voy integrando en el texto me parecen muy significativas a este propósito.



20-11- 2009



20-01-2010

Según Defontaine (1978) “El cuerpo en acción o quieto será el elemento esencial de referencia y de orientación para facilitar al niño el acceso a las nociones espaciales” (p. 77).



### 4.3.3. Uso de la mirada.

#### *El alma en los ojos*

En principio uno de los elementos que aparecen claramente en la mayor parte de las grabaciones es la unifocalidad de la mirada. Con el paso del tiempo sin embargo la mirada de los niños, desde su punto de partida, unifocal, se va convirtiendo en una mirada más flexible, a veces multifocal, en cualquier caso más profundamente conectada a la acción.



Considero que el logro de este objetivo está muy relacionado con el tipo de actividad propuesta por la profesora.

En efecto ella les ha estimulado a mirarse unos a otros a través de juegos en espejo en pareja que produce también un casi automático reconocimiento del otro, como se ve claramente en las fotos del 14 noviembre de 2009.



Según Durivage (1984) “la imitación supone cierto conocimiento de sí mismo, de las posibilidades de control de los movimientos propios y de la otra persona como modelo. La percepción global del cuerpo de una persona provoca una imagen mental que permite a su vez la imitación diferida” (p. 26).

Luego la profesora ha dirigido el trabajo hacia una ampliación de la mirada al grupo y al espacio, los cambios en estos aspectos más globales de la mirada son más difíciles de percibir, aunque una atenta observación del movimiento señala variaciones en el mismo que están necesariamente vinculadas a la mirada.

Así, durante el trabajo de movimiento algunos niños aún conservan una mirada unifocal, parecen moverse con mayor seguridad, pero difícilmente tienen en cuenta a los demás y al espacio global. Otros parecen más inseguros, aunque en realidad simplemente se toman su tiempo para observar y sentir lo que ocurre alrededor en cada movimiento y en cada desplazamiento, pero todos han mejorado en este sentido y están menos encerrados en sí mismos. Podemos observar con claridad dicha evolución a través de todas las grabaciones. La mirada es en efecto un aspecto expuesto a cambios sutiles que no podemos identificar en cada grado de su evolución, pero que influye considerablemente en el movimiento y que se hace evidente al completarla.

No obstante, es asombroso constatar en una dimensión de mayor intimidad relacional, cómo modificar la mirada implica modificar gestos y movimientos.



14 -11-2009

#### 4.4. Uso del tiempo

##### *El cuerpo en el tiempo: un encuentro posible*

“Nuestro cuerpo se halla en el espacio y el tiempo” (Ballesteros Jiménez, 1982, p. 15).

Según Defontaine (1978) el organismo es un verdadero reloj fisiológico, que bajo la influencia de los cambios periódicos suministra las bases de la orientación temporal. El hombre utiliza sus “montajes biológicos” en la orientación temporal y en la estima de la duración, pero los integra en conductas en las que interviene el conocimiento simbólico de los cambios.

Lamentablemente no dispongo de suficientes medios técnicos para poder documentar exhaustivamente el trabajo corporal en relación al tiempo. Es decir cronometrar las actividades o fragmentos de algunas actividades y compararlos. Tampoco he realizado fichas de observación destinadas a realizar este tipo de mediciones por haberme centrado más en la observación de los procesos generales, aunque tal vez esto pueda considerarse un límite en relación al rigor científico. De esta manera los instrumentos utilizados permitirán documentar mis reflexiones, los apuntes del diario de campo o lo observado en las grabaciones en relación al tiempo. Este hecho determinará que el análisis de esta categoría sea más breve en relación a otras categorías al no permitir documentar la evolución temporal desde el punto de vista de la medición cronológica.

Respecto al uso del tiempo en relación al movimiento podemos decir que en principio los niños usaban el movimiento del cuerpo de una manera inmediata, impulsiva, casi explosiva sin ningún respeto de los límites, pero poco a poco han podido aprender a respetar los tiempos del otro, comprendiendo sus límites, a interactuar teniéndolo presente, a aceptar los límites temporales que la estructura y la institución imponen al tiempo dedicado a la

actividad motriz, al juego, al recreo. He observado, especialmente en el transcurso y hacia el final de segundo curso, cómo los niños han aprendido y aceptado los límites relativos a la organización temporal.

Según Guerber-Walsh, Leray y Macouvert (2000) “el tiempo parece ser una `exclusividad` de ciertas artes: música, danza teatro, ópera o cine. Sin embargo, cabe constatar que también afecta a pintores y escultores” (p.85). Este concepto invita a reflexionar sobre la influencia del tiempo en la obra de arte. Según las autoras “El tiempo se explora a partir de dos dimensiones principales: por una parte en función de exigencias procedentes del entorno concreto o musical, por otra en función de las representaciones imaginarias personales” (p.85).

Sabemos que varios estudios analizan el tiempo gracias a técnicas y a recursos cuya carencia lamentaba en la introducción al análisis de esta categoría.

“Las investigaciones llevadas a cabo se han concretado e ilustrado con técnicas que engloban desde la cronofotografía hasta la representación gráfica o en el volumen del tiempo” (Leray y Macouvert, 2000, p.85).

No obstante, hay aspectos temporales que pueden ser analizados con instrumentos más simples, como los que he utilizado en este estudio. Las mismas autoras indican:

“El tiempo se siente mediante el movimiento en sus diversos aspectos:

- Las velocidades: rápida, lenta, acelerada, decelerada.
- Las duraciones: tiempo largo, tiempo corto.
- Los intervalos entre dos acontecimientos.
- El momento: antes, después, durante, simultáneo, sucesivo.
- Las unidades métricas del ritmo: tempo, pulsaciones, acentuaciones, silencios.
- Las estructuras irregulares y no métricas ilustradas por piezas de música contemporánea, electrónica, aleatoria...
- Las consistencias sonoras, las intensidades, las resonancias” (pp. 86/87).

En relación a los tres últimos elementos podemos decir que los he observado durante el taller de coreografía impartido por la profesora Monica del que hablaré más adelante.

Las autoras observan también que para muchos bailarines famosos el tiempo es inherente a las características del gesto: adecuación del gesto al tiempo para alcanzar el movimiento significativo.

Las referencias temporales hacia las que nos orienta nuestra cultura están inevitablemente vinculadas al concepto de productividad y rendimiento. Este aspecto invade también el dominio escolar, causando descuido y desatención hacia los tiempos individuales, en especial modo cuando están vinculados a una situación de malestar y a un pedido de atención especial. (Peserico 2004). Coincido con esta autora en reconocer la necesidad de regresar a un tiempo del deseo en el que poder reencontrar significado, un tiempo que

permita la construcción de códigos para compartir y que restituya calidad al mismo. En este aspecto cualitativo del tiempo encuentran espacio el silencio y la escucha. La reflexión de Peserico relacionada con el ámbito educativo y con el ámbito terapéutico nos recuerda las observaciones que ya he citado en el apartado teórico 2.3. acerca de la importancia del movimiento en el aprendizaje. En efecto, analizando la propuesta didáctica de Guerra Lisi (1992) destacaba la posibilidad de trabajar en un clima de tranquilidad, sin entrar en la dificultad habitualmente sentida por los profesores de la escasez de tiempo sino reconociendo la necesidad de otro tiempo, “*un tiempo de atención y de encuentro*” (p. 40). Me parece importante incorporar al trabajo docente esta posibilidad de escucha, de atención al individuo, de respeto de sus tiempos, aunque sean lentos y no respondan al mandato de productividad inmediata que exige nuestra sociedad. Creo que se debe privilegiar la calidad del tiempo sobre la cantidad, especialmente si dicha cantidad se relaciona al producto, descuidando el proceso. Sobre todo al dirigirnos a las primeras fases de la vida, es decir a lo largo de toda la infancia, considero fundamental este criterio.

Para permanecer en el contexto educativo, de una forma más específica o más técnica en relación a la motricidad recordaremos también las indicaciones de Sánchez Asín (1989).

“El factor tiempo ha de ser un aliado para que el niño pueda corregir sin apresuramiento los movimientos que le cuestan o que están contaminados por un exceso de hipertonia” (p. 168). El autor procede en un recorrido crítico hacia la educación de una manera aún más despiadada que Guerra Lisi. “Con excesiva frecuencia se piensa en quemar etapas y conseguir logros que no van acordes con el nivel madurativo del niño, ni con la consolidación y automatización de aprendizajes anteriores. Este problema es frecuente, y, en parte comprensible, por dos razones fundamentales” (p. 168).

La primera está relacionada con el exceso de contenidos a impartir que se requieren en los propios programas; la segunda con “el grado de competencia, a veces dudoso, de profesores que ven al niño como un adulto y ello les impide situarse ante él para respetar su tiempo de aprender” en el proceso de cualquier tarea o bien los lleva a desarrollar su actividad sin evaluar el grado de asimilación que las explicaciones y actividades surten en los niños (Sánchez Asín, 1989, p. 168).

#### 4.4.1. Movimiento realizado en tiempo rápido o en tiempo lento.

##### *¿La velocidad de la luz o la del corazón?*

Según Peserico (2008) las emociones y los estados de ánimo producen una diferente conciencia del tiempo: lo aceleran o lo frenan. La autora considera que en estados ansiosos tendemos hacia una aceleración del tiempo, de su percepción y su vivencia. Los relojes no están en grado de calcular “*el tiempo del yo.*”

Considero que este aspecto emocional del uso del tiempo se observa con claridad en la escuela, donde algunos niños siempre se precipitan hacia la tarea para “producir rápidamente” y donde los espacios de juego que se conceden son vividos aceleradamente por la casi totalidad de los niños que sienten luego una cierta frustración por haber “quemado precipitadamente” el tiempo para jugar o correr sin haber podido disfrutar de él de modo adecuado.

Así, en relación a esta subcategoría se observa inicialmente una cierta fijación en un solo tipo de tiempo, sin apenas capacidad de alternar el tiempo prolongado o lento al tiempo urgente o rápido tanto en el uso del movimiento y del cuerpo, como en el uso de la palabra, del turno de intervención, como si hubiera una transferencia del cuerpo al pensamiento al interiorizar -o no interiorizar- los espacios y los límites.

Sánchez Asín (1989) habla de la dificultad de autocontrol, indica que en ámbito educativo y reeducativo “nos encontramos ante el hecho de que muchos niños son desbordados por sus propias acciones y les cuesta ejercer un control sobre sus actos de forma que su comportamiento impulsivo les impide hacer uso de su voluntad para serenarse y auto controlarse, de manera que puedan asimilar las consignas o contenidos que el educador les transmite” (p. 176).

Lo observamos claramente en algunos pasos del diario de campo, en actitudes individuales: imposibilidad de respetar la consigna, incapacidad de detenerse y relajarse.

*“Th. rotola e cambia posto quando gli viene richiesto di stare fermo. Mentre ascoltano la musica i bambini si devono rilassare e devono ascoltare la storia.  
Th. continua ad agitarsi, anche Gm. è molto agitata.” 24-10-2008*

Lo mismo vemos en comportamientos grupales: poca escucha, mucha inquietud, necesidad por parte de la profesora de alejar temporáneamente a algunos niños para poder llevar a cabo un trabajo de grupo.

*“Ascoltano poco. Sono molto irrequieti. Gm. viene mandata fuori dal cerchio, anche Em. Seguendo la musica camminano. Poi, su indicazione di Carla, introducono nella camminata un movimento alternativamente della testa, delle spalle, delle braccia, della colonna, dei piedi. Poi mani, braccia e testa insieme.*

*Th., Em. e Ndr sono sempre molto agitati. Poi scendono a terra in posizione chiusa. Quando Carla dà il via devono fare un movimento e congelare la nuova postura, verificando l'uso dello spazio. Poi ripetono questo lavoro, ma allo stop devono andare dal compagno più lontano con un movimento. Ndr. e Th. vengono definitivamente allontanati” (07-11-2008).*

*De la misma manera vemos que en la grabación de la sesión de trabajo corporal del 6 de febrero de 2009 se observa claramente cómo, ante un pedido de la profesora de variar la velocidad de movimiento (la consigna dice “efectuar pasos largos y lentos”) los niños no consiguen salir de su velocidad habitual que es muy rápida, al estar alimentada por la vitalidad, la impaciencia y el poder del deseo casi devorador hacia el movimiento, típico de esta edad.*

Inevitablemente esta dificultad influye en la capacidad de concentración. Trasponen a un folio el trabajo realizado. Les cuesta mucho concentrarse:

*“Riportano poi su un foglio il lavoro fatto. Faticano molto a concentrarsi” (24-10-2008).*

Es interesante en este sentido observar la actitud de los niños al llegar al gimnasio, que va mejorando tras la insistencia de la profesora:

*“Entrano in palestra facendo una grande confusione. Carla li fa uscire e rientrare in fila per uno. Prendono per mano il compagno vicino per formare il cerchio. Li fa sedere. Man mano si calmano” (14-11-2008).*

También en la sesión de 21 de noviembre de 2008 al trabajar por grupos (un grupo trabaja y el otro observa) se nota claramente en las grabaciones la aceleración del movimiento, lo que llamamos tiempo urgente, es decir los niños que ante la indicación de desplazarse en el espacio lo hacen con un tiempo muy acelerado que no les permite escuchar ni sentir lo que ocurre.

En las grabaciones de la sesión de trabajo corporal del 28 de noviembre de 2008 se ve claramente cómo los niños, atraídos por la idea de moverse, cuando la profesora les pide que cada uno de ellos proponga un movimiento, se lanzan en un ritmo muy rápido, los demás, que lo deben imitar, también se precipitan sin tomarse el tiempo de observar y de sentir el movimiento, actuando una vez más en tiempo urgente, sin poder adherir del todo a la consigna.

Sánchez Asín (1989) señala a este propósito que el análisis de la información requiere al niño tiempo, además de claridad y precisión en las consignas y comentarios sobre todo cuando se trabaja en grupo. Si no se da este requisito es fácil que el niño sea desbordado por la impulsividad o bien por la atención que debe dedicar al entorno y que le proporciona fácilmente una dispersión ante los detalles.

También son útiles a este propósito las aportaciones de Schinca (1989) cuando indica que es importante que el educador observe los ritmos personales de cada niño y su capacidad de captación rítmica antes de aplicar el ritmo al trabajo corporal. La autora sugiere que se trabaje para apaciguar la inquietud mediante una actividad de tempo tranquilo, encauzando los impulsos infantiles sin truncarlos.

Esta dificultad se verifica con extrema claridad en situaciones novedosas que sorprenden a los niños como vemos ante la primera proyección de sombra corporal, el 20 de marzo de 2009. Los niños se excitan y juegan en tiempo urgente sin prestar atención a lo que deberían observar en el movimiento, como registrado en las grabaciones.

Sin embargo, poco a poco, al repetir la experiencia de forma más organizada los niños se van acostumbrando a trabajar con la sombra y se van adaptando a los pedidos de la profesora.

De la misma manera se puede decir, que a lo largo del período de observación, los niños han ido mejorando también en el uso del tiempo, al pasar del movimiento urgente, aquel en el que el niño sólo responde a su deseo de moverse desenfrenadamente, al movimiento más variado en sus ritmos.

En la grabación correspondiente a la sesión del 20 de febrero 2009, vemos cómo la profesora propone un trabajo con ritmo lento y los niños deben hacer un gran esfuerzo para respetar la consigna, puesto que su impulso natural los lleva al ritmo vertiginoso, pero lo logran tras un par de intentos. Deben cambiar la forma del cuerpo siguiendo una señal sonora, que va marcando el momento en el que deben hacerlo, modificando la dirección, el tamaño, el plano. Esto les obliga a detenerse, escuchar, comprender, sentir y luego actuar.

En relación a la lentitud Duncan (en Sánchez, 2008).nos señala cómo “el bailarín comienza con un movimiento lento y sube a partir de ahí gradualmente, siguiendo la curva en ascenso de su inspiración, hasta llegar a los gestos que exteriorizan su plenitud de sentimiento, extendiendo aún más el impulso que lo ha mecido, fijándolo en otra expresión.” (p. 101).

Y luego “Los movimientos deberían seguir el ritmo de las olas: el ritmo que se eleva, penetra, sostiene en sí mismo el impulso y la resaca, llama y responde, salta infinitamente en una cadencia” (p. 101).

Asimismo en la sesión de 20 de febrero vemos también cómo, cuando los niños son libres de desplazarse en el espacio consiguen hacerlo con un ritmo más lento (sin la indicación sonora que marca el tiempo). Sólo un niño sigue corriendo sin observar ni observarse.

Así el uso del tiempo se ha visto enriquecido, al ir disminuyendo el nivel de ansiedad, los niños ya no sienten la necesidad de “asaltar el tiempo y el espacio” con esa inquietud “devoradora” y descontrolada que manifiestan en cuanto se les deja libres de moverse y gritar. Lo mismo se observa respecto al “uso del peso corporal” que ha ido evolucionando hacia una mayor presencia, un mayor control. Guerber-Walsh, Leray, y Macouvert, A. (2000) definen el peso como “fuerza con la que un cuerpo tiende a aproximarse al centro de la tierra debido a la gravedad” (p. 49). Las autoras nos recuerdan que según Laban el peso constituye uno de los factores de análisis del gesto.

Así, los niños van manifestando mayor cuidado en sus movimientos, empiezan a tener más control y conciencia motriz, a conseguir memorizarlos, lo que implica una ampliación de la conciencia de sí mismos.

#### **4.5. Aspectos cognitivos y relacionales.**

##### ***Sentir y conocer el cuerpo para sentir, conocer y comprender el mundo***

Aunque considero que todas las categorías que analizadas están vinculadas al aprendizaje, dedicaré especial atención a la Categoría 5 (Aspectos cognitivos y relacionales). Dicha categoría en efecto alude directamente y de forma evidente a los procesos relacionales y de aprendizaje. Como ya he indicado al describirla, observaré para analizarla la evolución del aprendizaje y de la relación del niño con el adulto y con los demás niños, utilizando parámetros simples y verificables con facilidad como *la escucha, el respeto de la consigna, la capacidad de observación del propio movimiento, la interacción en general, la interacción a la hora de crear un producto común, la capacidad de elaboración intelectual de lo aprendido a nivel corporal, la capacidad lectora, la comprensión del texto, la capacidad de elaborar un texto, la evolución de la escritura, la capacidad creativa y dialéctica respecto a sus productos de aprendizaje*. Siendo tan ricos y tan importantes los procesos cognitivos y relacionales observados, ofrecen una gran cantidad de material para analizar. Al buscar vincular el movimiento al aprendizaje no podemos ignorar las consideraciones de Schinca (1989) que sugiere, dar directrices no muy rígidas, usando la capacidad motriz liberadora de emociones, para después intentar una recapitación sobre lo hecho llegando a una racionalización, pero sólo cuando es necesaria y no antes de que lo sea.

French (2002), al hablar de la *intervención Psicomotriz* se refiere a un conjunto de acciones intencionadas e intencionales que realizamos a partir y a través del movimiento para promover el desarrollo armónico de la persona, la integración de las diferentes funciones y el acceso y sostén de la comunicación base de la socialización. Creo que esta definición puede aplicarse perfectamente al trabajo de la profesora Carla. En efecto ella lleva a cabo toda una serie de actividades que favorecen la escucha, la atención y la comprensión del otro, facilitando la posibilidad de crear juntos, vinculando por lo tanto su trabajo a los aspectos cognitivos y relacionales considerados en la *Categoría 5 y en sus primeras 4 Subcategorías: Capacidad de escucha, Respeto de la consigna, Capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro y Capacidad de interactuar correctamente con el otro en el uso del movimiento*. Todos estos aspectos sustentan la hipótesis de este



estudio en cuanto a través del estímulo de la escucha, de la atención, de la comprensión y el respeto de la consigna, de la corrección interactiva se empieza a desarrollar el programa de lengua.

Citaré a continuación un pasaje presente en el diario de campo (14-11-2008), enriquecido con fotos, relativos a la primera fase de trabajo. Considero que dicho pasaje representa



claramente cómo los niños aprenden a través del trabajo corporal, elaborando luego a nivel intelectual lo aprendido. Se trata de un trabajo de composición de imágenes de grupo. Los niños van entrando por turno en la imagen y adquiriendo una postura estática que deben mantener, teniendo en cuenta a los demás:



*“Lavoro di composizione di immagini in gruppo. Uno alla volta devono entrare nel gruppo, prendere una posizione statica e mantenerla, facendo attenzione agli altri.” (14-11-2008)*

El resultado del trabajo es bueno. El nivel de concentración es alto. Al regresar a clase dibujan el trabajo corporal que han realizado.

*“I bambini sono concentrati e in genere riescono ad ottenere buoni risultati. Tornati in classe, disegnano il lavoro svolto.” (14-11-2008).*





Pienso que el aspecto cognitivo puede estar vinculado al aspecto relacional, ya que al haber resuelto ciertas dificultades relacionales los niños pueden responder mejor a la demanda cognitiva. Por ejemplo si mejoran la capacidad de escucha, de observación, de interacción, todas ellas inscriptas en la esfera relacional, se verá su repercusión en el ámbito cognitivo.

#### **4.5.1. Capacidad de escucha. 4.5.2. Respeto de la consigna** ***Escucharse para poder escuchar, respetarse para poder respetar***

Considero que estas dos categorías están profundamente vinculadas puesto que no es posible seguir una consigna si no se ha desarrollado previamente la capacidad de escucharla.

Observaremos al principio que es difícil para los niños centrarse, escuchar lo que se les pide y ponerlo en práctica.

Según Escribá (1999) “Escuchar exige cierto dominio afectivo que permita no invadir a los demás con nuestra propia afectividad” (p. 19).

Sabemos que en el grupo hay dificultades afectivas y falta de autocontrol. Sin embargo vemos cómo poco a poco los niños van logrando un mayor nivel de escucha. Así registro en el diario de campo una sesión en la que la profesora propone un trabajo de calentamiento segmentario, una búsqueda personal de cambio de nivel con variaciones de velocidad y un trabajo sobre el ritmo, con buenos resultados:

*“In palestra Carla propone un lavoro di riscaldamento per segmenti, un modo personale (veloce e lento) di salire da terra, poi un lavoro sul ritmo. I bambini eseguono la consegna in modo corretto. Rispettano i tempi e i limiti assegnati” (28-11-2008).*





El trabajo se realiza en modo correcto. Los niños respetan los límites indicados.

En relación al ritmo acelerado que ya he señalado, tanto en los niños como en la sociedad y, consecuentemente, en los adultos, me parece interesante la consideración de Duncan (en Sánchez, 2008) respecto a la danza más difundida y generalizada, en la que vemos casi una metáfora de nuestro ritmo de vida: “Nuestras danzas modernas desconocen por completo la primera ley de la armonía. Sus movimientos son agitados, truncados, abruptos. Carecen de la belleza continua de la curva. Se conforman con ser vértices que espolean los nervios” (p. 100).

La autora expresa la misma opinión respecto a la música: “La música de hoy igualmente sólo hace la música de los nervios. La emoción profunda, la gravedad espiritual están por completo ausentes. Bailamos con los gestos entrecortados de los muñecos. No sabemos cómo descender a las profundidades, perdernos en nuestro yo interior, cómo desarrollar nuestras visiones en armonías que reflejan nuestros sueños” (en Sánchez, 2008, p. 101).

Se aprecian en las fotografías, los ejemplos de ejecución de movimiento citado con respeto de la consigna, como la búsqueda de un modo personal de subir y bajar del suelo “al cielo” que la profesora propone en la sesión del 28-11-2008.

Claro que para algunos niños es más difícil que para otros respetar una consigna, tanto al principio del ciclo de trabajo, como a lo largo de todo el año lectivo. He señalado anteriormente algunos rasgos individuales de ciertos niños en ámbito relacional, cognitivo, afectivo, familiar que ponen de manifiesto las dificultades que presentan estos pequeños cuando se les pide que respeten una consigna o que se concentren en una tarea.

Álvarez Sandoníz (2010) nos recuerda que “el pensamiento suele ser anterior a la acción, aunque hay comportamientos que por su automatismo, muchas veces no pasan por nuestra conciencia, ya que los realizamos de forma refleja” (p. 203). Así, muchos niños “aunque saben qué deben hacer y cómo, cuando se encuentran en la situación actúan de manera automática” (pp. 201/202).

En la grabación de la sesión de trabajo corporal del 6 de febrero de 2009, se observa con claridad la dificultad de los niños para respetar las normas y para respetar la consigna así como la necesidad de tiempos dilatados para poder disponerse en círculo y hacer silencio. También lo registra el diario de campo. Una vez más vemos la inquietud de los niños y la necesidad de la profesora de alejar a algunos individuos, para poder terminar el trabajo con el grupo. Un trabajo muy completo centrado en el uso del espacio:

*“Sono sempre molto agitati. Nd. viene mandato via, (Em. era stato escluso dall’inizio). Anche Pl. viene mandato via dal cerchio per qualche minuto. Lavoro per sciogliere le tensioni e liberarsene saltellando e sciogliendo. Camminata facendo attenzione all’uso dello spazio, alla distanza dai compagni, alla postura, alla respirazione. Variazione di passi, camminare all’indietro” (06-02-2009).*

Sin embargo con el paso del tiempo, o incluso repitiendo varias veces un trabajo dentro de la misma sesión, vemos cómo en algunas ocasiones casi todo el grupo obtiene buenos resultados respecto al objetivo propuesto:

*“A parte i bambini che disturbano, gli altri cominciano ad eseguire correttamente la consegna” (06-02-2009).*

**4.5.3. Capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro. 4.5.4. Capacidad de interactuar correctamente en el uso del movimiento. 4.5.5. Capacidad de interactuar correctamente para crear un producto común**

***Observarse y observar. Interactuar y crear***

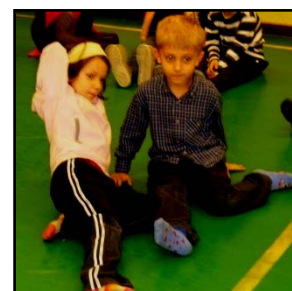
Para afrontar el aspecto relacional dedicaré una especial atención a la mirada, que aún perteneciendo a la subcategoría 3.c debe necesariamente incluirse, en virtud de su aspecto relacional, en las subcategorías relacionadas con la *capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro*, con la *capacidad de interactuar correctamente con el otro en el uso del movimiento* y con la *capacidad de interactuar correctamente con el otro para crear un producto común*. Sin mirar al otro no se puede



interactuar ni establecer una relación. De hecho, como ya he recordado Zocca (2004) considera la mirada como el primer paso hacia un contacto auténtico. Aunque la mirada no sea el único objetivo del trabajo observado, ni el más importante, es un punto de partida, que permite la comunicación, facilitando la atención al



otro en un proceso de descentramiento egocéntrico del niño.



Ya he analizado la importancia de la mirada en relación a la subcategoría que se ocupa específicamente de ella, señalando un notable



cambio en la actitud individual al modificarse la mirada. El diario de campo y las fotografías, también registran como los niños se disponen en pareja uno frente a otro para trabajar sobre el juego del espejo:

*“Vengono disposti in coppia e numerati per fare il gioco dello specchio. Lo eseguono correttamente” (07-11-2008).*

En diferentes momentos a lo largo de los dos cursos se ha trabajado la mirada a través de la acción corporal en pareja, a veces con uso de desplazamiento y otras de forma más estática.

Los miembros de cada pareja interactúan para comunicarse a través del movimiento utilizando una postura, un gesto o un desplazamiento, o para crear formas entre dos.



14-11-2008

Resulta muy interesante observar cómo evoluciona el trabajo de los niños, que poco a poco van logrando comunicarse a través del gesto y de la mirada.

El diario de campo el 14-11-2008 describe la dinámica del ejercicio sin aportar comentarios sobre el nivel del logro, que no obstante queda registrado en las fotografías relativas a estos ejercicios:

*“Una coppia di bambini uno di fronte all’altro, numerati. Il numero uno usa il movimento per andare in su e in giù. Poi il numero due copia il movimento. Si ripete la sequenza in un gioco a specchio. Poi fanno un salto e un giro. Un membro della coppia porta a spasso l’altro e si alternano i ruoli” (14-11-2008).*



Según Defontaine (1982) “la organización espacio temporal sólo puede ser correcta si el esquema corporal está integrado y adaptado. El esquema corporal se halla estrechamente ligado al desarrollo psicomotor, es decir que cuanto mayor es la maduración operada, más libre y fácil es la evocación del gesto. La imitación proporciona una ayuda interesante para facilitar la interiorización del esquema” (p. 271).



En el ámbito relacional no siempre ha sido fácil para los niños el uso de la mirada y el gesto compartido, como se registra en las grabaciones de la sesión de trabajo corporal de 22 de noviembre de 2008 en la que se observa la dificultad para llevar a cabo el trabajo de desplazamiento en pareja. Aunque en otros momentos el trabajo parece más logrado.

Debemos tener en cuenta que la mirada también ha evolucionado con el paso del tiempo, y, a través de algunas actividades, se ha ido ampliando, para

permitir ver al otro desde una perspectiva menos íntima, que requiere mayor distancia espacial, manteniendo la misma calidad de la atención. La mirada en este caso no está finalizada a comunicar con el otro, sino a observarlo, a comprender su movimiento. Lo había contemplado también en el análisis de la categoría 3.

El diario de campo del 16-01-2009 registra otro trabajo de imitación con comentario acerca de su éxito:

*I bambini a turno scelgono un movimento da eseguire al centro del cerchio, gli altri lo devono imitare. Sono abbastanza attenti e l'imitazione riesce bene (16-01-2009).*



*“Lavoro di movimento con attenzione all’uso dello spazio in coppia uno dei due deve imitare l’altro. Colgono l’essenza del movimento dell’altro e riescono ad imitarlo abbastanza correttamente” (20-02-2009).*

En la grabación relativa a la sesión del 6 de noviembre de 2009, observamos lo que los niños han aprendido a nivel corporal, ya que ellos mismos deben proponer y guiar el trabajo de calentamiento. Así, en un pequeño círculo, por turno, cada niño propone un movimiento, los demás lo imitan. El hecho de que los niños puedan guiar por sí mismos el calentamiento significa que han aprendido una serie de ejercicios, han aprendido a centrar su atención en las partes del cuerpo y el tipo de trabajo en el que deben centrarse lo que implica también una mejora de su capacidad de observación del movimiento del otro, también por parte de los niños que siguen el trabajo propuesto.



De la misma manera luego también demuestran lo aprendido en aspectos que implican algo de trabajo dramático: cada uno propone una forma de desplazarse diferente. Los demás

deben imitarlo. La profesora, para dar nuevos estímulos propone caminatas que centran la atención en una parte del cuerpo.



Este proceso conlleva una menor presión de la individualidad, una mayor escucha y aceptación del otro, un mayor respeto de la consigna. De esta manera, observamos una evolución que implica el incremento de la capacidad cognitiva y la mejora del aspecto relacional. El diario de campo del 06-03-2009 registra cómo los niños van mejorando su capacidad de observación para imitar los movimientos indicados por un compañero:

*“I gruppi sono in fila, numerati, al segnale di Carla partono e seguono un movimento indicato dal primo della fila. I bambini sono attenti e riescono ad eseguire abbastanza correttamente il movimento proposto dal compagno capofila” (06-03-2009).*

Profundizando algo más en relación a la mirada en su dimensión relacional *observamos* el desarrollo del juego de los espejos y de otros trabajos de movimiento, que requieren el mismo tipo de atención al compañero de juego, como por ejemplo el diálogo corporal que se realiza por riguroso turno (a un gesto de la pareja se debe responder con otro gesto), propuestos en pareja y en grupo, en diferentes momentos a lo largo del primer curso. Dichos juegos, que prevén como punto de partida el uso de la mirada, se pueden analizar a través de las grabaciones a lo largo de los dos años de observación. En ellas se ve cómo los niños poco a poco van aprendiendo a ver al otro, a escucharlo, a esperar su turno. Aunque los cambios sean muy sutiles entre una sesión y otra o entre un período y otro y difícilmente ejemplificativos para poder citarlos, veremos de forma global en las sesiones relativas al final del segundo curso, cómo todos los objetivos han sido logrados.

Resulta interesante, al analizar los aspectos relacionales, seguir observando en diferentes sesiones a lo largo de todo el proceso de documentación, cómo se desarrolla el trabajo en parejas.

Además del trabajo en pareja, también en ocasiones los niños trabajan en pequeños grupos. En el video relativo a la sesión del 30 de octubre 2009 vemos un trabajo en parejas o grupos



de tres. En esta parte del trabajo que prevé la intervención del aspecto relacional, los niños parecen entregarse más y disfrutar de lo que hacen, divirtiéndose.



En la grabación de la sesión de trabajo corporal del 6 de febrero de 2009, que los niños deben repetir más de una vez el trabajo en pareja, puesto que se observa aún una falta de conexión entre los dos miembros de la pareja. El diario de campo señala que los niños están inquietos y que la profesora debe cuidar mucho el trabajo y buscar estrategias para poder calmarlos y lograr desarrollar la labor sobre el personaje.

Durante la sesión del 13-11-2009 tras el calentamiento, los niños deben caminar de formas diferentes, trabajando luego en pareja. En el diario de



campo se registra cómo, tras una buena relajación, los niños empiezan a trabajar en grupo a través de un recorrido sobre la comunicación no verbal. *“I bambini devono giocare e comunicare, ma senza usare la parola”* (13-11-2009).

En la grabación correspondiente a la sesión del 20 de noviembre de 2009, vemos que los niños repiten por segunda vez el trabajo en parejas, con la intención de mejorar el resultado. Esta vez el objetivo está mucho más logrado, puesto que los niños consiguen respetar la consigna. El trabajo siguiente consiste en deambular en pareja: un miembro de la pareja propone el movimiento y el otro debe seguirlo, imitándolo. Empiezan a desarrollar poco a poco la capacidad de observación del movimiento del otro.

Centrando la atención del análisis en la dimensión relacional, debemos observar la evolución de la agresividad. Vemos cómo, sobre todo al principio, en algunos niños se observa su aparición. El diario de campo que habla de un niño que, tras las primeras señales de falta de autocontrol agrade a una niña:

*“Th. tende ad andare in centro o a uscire dal cerchio. Gira su se stesso. Dà un pugno in faccia ad una compagna. Sono ancora molto agitati”* (30-10-2008).

Para Mendel (Aucouturier y Mendel, 2004) la agresividad es una forma de reacción a la frustración, es decir es un proceso reactivo y no “esencial” en el sentido filosófico del

término. El autor considera que alrededor del concepto de agresividad se desarrollan demasiadas generalizaciones, impidiendo comprender los procesos psicológicos, al no tener en cuenta estados y situaciones concretas, que le dan diferente sentido cada vez, para concluir que la agresividad puede contribuir a la construcción de la personalidad.

Según Escribá (1999) “no debemos olvidar (...) que la agresividad es una premisa para la comunicación. A veces es el único modo que tiene el niño de decirnos que existe y que puede ser reconocido” (p.42).

En las aulas es fácil observar cómo, a veces, los niños más frágiles desde el punto de vista afectivo son los que expresan mayor agresividad. Es este el caso del ejemplo que acabo de indicar.

En el grupo que observado, a pesar de que una cierta dosis de agresividad permanece siempre, lo cual no ha de ser considerado de forma negativa, como indican los autores apenas citados, creo que con el paso del tiempo la agresividad excesiva se ha ido transfiriendo hacia la historia creada, hacia el juego, facilitando la pérdida del temor al juicio, a ser considerado inadecuado y “malo”.

Como indica Álvarez Sandomíz (2010) “Las tensiones ansiosas del niño que le quitan cualquier posibilidad desaparecen cuando los fantasmas originales que las sustentan han podido ser reconocidos e identificados a través de una vivencia simbólica. El fantasma, desenmascarado e identificado pierde su poder de perturbación emocional” (p.74). Y yendo luego más allá: “Es fundamental que los niños aprendan a expresar y aceptar las emociones como el miedo o la ira, para que no vivan estas como algo malo que se debe erradicar” ( p. 99).

Esta transferencia se ve con claridad cuando los niños crean su propio monstruo dibujándolo y dándole un nombre, lo pegan luego al cartón al que agregarán un bastoncito de madera para sostener la silueta que ha de ser proyectada en sombra. Este proceso queda registrado tanto en el diario de campo como en las fotografías, cuando cada niño dibuja y muestra su monstruo personal durante el primer curso: “*Ogni bambino disegna il proprio mostro*” (21-11-2008).





Las fotos que he incluido aquí registran respectivamente los siguientes monstruos: Monstruo Mancha, Monstruo Seis brazos/Transformer, Monstruo Water, Monstruo Serpiente, Monstruo Pegamento, Monstruo Espejo.

Atribuimos a esta transferencia una importante valencia simbólica. Como indica Escribá (1999):“Las manifestaciones agresivas del niño que se evidencian en el espacio del juego simbólico, serán derivadas hacia producciones simbólicas, hacia la comunicación con los demás” (p.42). Para ello es necesario que el educador sea capaz de escucha, comprensión y respeto hacia el niño. Con estos requisitos puede contribuir a transformar la agresividad en comunicación.

De la misma manera vemos la sesión del 13-11-2009, en la que, como ya he explicado los niños tras el calentamiento trabajan en pareja. Luego harán una relajación guiada durante la cual han de imaginar una historia.

Según Tasset (1980) la relajación es un estado de distensión neuromuscular que proporciona una “desconexión del mundo externo, con el objeto de la toma de conciencia del propio cuerpo y de los propios afectos” (p. 61). Se trata por tanto de una preparación excelente para la siguiente fase de trabajo puesto que facilita la entrada en el mundo imaginario.

Los niños deben “despertarse” y jugar, relacionándose con los demás sin utilizar la palabra. Se acercan unos a otros con actitudes felinas y rapaces. El ritmo es acelerado pero la agresividad resulta contenida a través de la simbolización del juego. Cuando verbalizan la historia vivida durante el juego Jn. habla de guepardos, Gdt. y Edh también, uno de los cuales está herido (Gdt). Dvd habla de un dinosaurio solitario, Nd. de la lucha contra la materia gris (su compañero PI), PI de una batalla contra alienígenas y Eds. de un monstruo normal. Según afirma Escribá (1999) el juego simbólico favorece la relación entre los niños, la de los niños con el adulto, con los objetos, con el lenguaje. Por medio de jugar a ser distintos personajes, los niños nos muestran su emoción, sus gestos, su postura, su mímica, así como la utilización que hacen del espacio, de los objetos y del tiempo.

En las grabaciones de la sesión de trabajo creativo en clase del 20 de marzo 2009 observamos cómo los niños empiezan a trabajar en pequeños grupos bajo la guía de la

profesora para improvisar algunas escenas del espectáculo que deben preparar. Ya se ha logrado un buen nivel de base en relación a su capacidad de interactuar correctamente entre ellos para crear un producto común. La grabación evidencia en efecto cómo, en clase, los niños retoman el trabajo desde el punto de vista dramático y van, por turno, proponiéndolo ante el público formado por sus compañeros. Se los ve muy motivados, centrados y comprometidos. Tanto en el rol activo como en el pasivo de espectadores.



El trabajo activa un fuerte proceso comunicativo. Considero con Escribá (1999): "(...) que trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la percepción e interpretación de mensajes como las dirigidas a emitirlos y producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo que le rodea y su expresión original, imaginaria y creativa" (p.65).

Creo que la actividad dramática que lleva a cabo la profesora Carla desarrolla estas capacidades.

De la misma manera en las grabaciones de la sesión de 27 de marzo 2009 tenemos un ejemplo de trabajo corporal que se va traduciendo poco a poco en un producto teatral para el espectáculo de sombras. Después de un largo trabajo de calentamiento, bajo la guía de la profesora, los niños empiezan a producir imágenes con el propio cuerpo usando el movimiento, que son proyectadas en la pared a través de la sombra.



Durante el calentamiento los niños están muy motivados y empiezan a mostrar mayor capacidad de autocontrol, de atención al movimiento y al resultado que produce, del uso del tiempo y de la velocidad, de la capacidad de observación del propio movimiento, del uso de la mirada.



El especial cuidado que ponen en estos aspectos y en la producción y variación de formas, va determinando un abandono completo del estereotipo motor, aunque produce una gran excitación y hace que a veces no se respeten completamente normas y consignas, pero en este caso no se trata de un dato negativo con respecto al aprendizaje y a la escucha puesto que deriva de un entusiasmo y una motivación extremadamente fuertes, que impulsa a los niños a un momentáneo exceso motor y a una aparente falta de organización en el trabajo.



Así llegan a la producción de imágenes (proyección de sombras) con el propio cuerpo y el movimiento, que ensayan y repiten cuidadosamente, con la ayuda de algunos objetos, descubriendo y controlando poco a poco el efecto escénico que van obteniendo.

En la sesión de trabajo creativo del 3 de abril 2009, vemos, gracias a las fotos a los niños en clase, que utilizan las siluetas preparadas para la proyección de sombras, aunque lo hacen esta vez sin proyección. Usan las siluetas de cartón como muñecos o títeres que utilizan para construir la historia y montarla correctamente para poder, en una fase siguiente, pasar a la proyección de los personajes.

Consiguen un alto nivel de atención, concentración y respeto de la consigna.



Bajo la guía de la profesora, los niños van trabajando la conexión entre una escena y otra, desarrollando un trabajo cognitivo que requiere gran esfuerzo, capacidad de escucha, respeto de la consigna.

Es muy evidente la evolución de la capacidad de interactuar correctamente para crear un producto común. Cabe considerar que estos resultados se obtienen por parte de todos los niños, puesto que cada uno de ellos ha logrado una buena evolución en este sentido. Esto me orienta a pensar que el trabajo de la profesora Carla es fuente de integración y atención a la diversidad.



Después de la improvisación la profesora les pide a los niños que, por turno, vayan ensayando la voz del propio personaje. Considero esta actividad como trabajo corporal. En efecto se trata de la exploración de la voz de cada personaje que requiere atención a la postura, al uso del peso, de los apoyos del cuerpo y sobre todo a la respiración.

A lo largo del segundo curso veremos claramente cómo la profesora trabaja sobre los aspectos emotivos a través de diferentes imágenes o sensaciones físicas o emociones que va sugiriendo para modificar el modo de andar (“Caminar sintiendo miedo, sensación de persecución, caminar en la oscuridad, en un sitio muy frío, etc.”). Observar el trabajo de Carla nos conecta con la consideración realizada por Duncan (en Sánchez 2008): “La emoción trabaja como un motor. Hay que calentarla para que corra bien, y el calor no se desarrolla inmediatamente: es progresivo. La danza sigue la misma ley de desarrollo, de progresión. El verdadero bailarín, como cualquier artista verdadero, espera frente a la belleza en un estado de completo suspense; abre el camino a su alma y a su “genio” y se deja mecer por ellas como los árboles se abandonan al viento” (p. 101).

Otros conceptos espaciales que los niños aprenden o refuerzan a través del uso del cuerpo son los que derivan de la modulación de posturas abiertas y cerradas, anchas y estrechas en el suelo con un tránsito súbito (concepto temporal). A través de estos conceptos se llega a una danza improvisada con cambios de nivel (caídas y regresos a la vertical). Como ya he señalado en el análisis de otras categorías todos estos conceptos acompañan y sostienen el aprendizaje constituyendo los prerrequisitos del mismo a la edad de la que nos estamos ocupando.

En efecto Sánchez Rodríguez y Martín Frías (2002), señalan que “el comienzo de la etapa de Educación Primaria se encuentra centrado en el desarrollo de las cualidades perceptivo-motrices para, posteriormente, como consecuencia del desarrollo biológico y psíquico del alumno, llegar a la realización de conductas más complejas. Así, del trabajo del cuerpo de forma global, se pasará a tareas con diferentes segmentos del mismo; el trabajo de nociones básicas espacio-temporales (cerca-lejos, arriba-abajo, lento-rápido, etc.) nos permitirá llevar a cabo actividades posteriores sobre ubicación espacial (...)” (p.11).

La propuesta en principio requiere que todos los niños se muevan juntos, luego por turnos de a uno y sucesivamente en pequeños grupos. Los niños responden correctamente al trabajo. En cada uno de estos aspectos se observa una buena evolución dentro de la misma sesión entre los primeros y los últimos intentos de cada ejercicio y de cada propuesta.

En cuanto a la relación los niños han progresado mucho a lo largo de estos dos cursos. Ahora son capaces de jugar tranquilos utilizando sólo el cuerpo y el movimiento para comunicarse. Lo hacen sin temores ni inhibiciones, con total tranquilidad y respeto, sin hacerse daño y disfrutando a fondo del juego. Lo veremos más claramente en el apartado



relativo a *La danza y el teatro en el aprendizaje* a través del análisis y de las fotos de la sesión del 31 de mayo de 2010, cuando señalaré cómo los niños juegan a ser gatos y a comunicarse jugando como gatos a través del uso del movimiento.

#### 4.5.6. Elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático.

##### *Viajar del cuerpo a la mente y de la reflexión al producto*

En relación a los procesos cognitivos considero de extrema importancia la reflexión, guiada por la profesora, realizada por los niños en clase acerca de algunos aspectos narrativos en la elaboración de la historia. El diario de campo registra las interesantes preguntas que ella plantea a los niños y sus respuestas: “¿Por qué son lindos los cuentos?” Los niños responden aludiendo a emociones, procesos, fantasía. *“Carla parla dell’ invenzione di storie interessanti (“Perché sono belle le storie?”). Viene fuori il discorso sulle emozioni, far ridere, far piangere, creare mistero. “Qual è l’aspetto misterioso della storia inventata da tutti insieme?” La fantasia (Dv.), l’avventura (Gm.), le mascherine, i luoghi, i personaggi” (17-04-2009).*

Lo mismo podemos decir de la memorización de secuencias motoras y de acciones teatrales, que prevén interacción y sucesiva actividad de escritura, como se registra a través del diario de campo y de las fotografías:



*“Carla chiama i bambini a gruppi di tre per preparare le sequenze dello spettacolo. Poi i bambini devono disegnare e scrivere il fumetto con una loro frase.” 03-04-2009*





Así, a través de dibujos y creación de viñetas, los niños, van avanzando en el aprendizaje de la escritura. Esta actividad, nos conduce una vez más a recordar el curriculum ministerial:

El objetivo primario (que no excluye el alcance de metas más complejas, siempre posibles) será el de guiar a los alumnos a escribir de forma clara, precisa y simple; los alumnos deberán poder controlar, además de la elección lexical y sintáctica, los elementos relativos a la organización lógico-conceptual del texto, y por lo tanto desarrollar la capacidad de ordenar, agrupar, explicitar todas las informaciones necesarias para lograr el objetivo (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p.50*).



En la sesión de trabajo creativo del 24 de abril de 2009 se delinea claramente en las fotos, cómo los niños, bajo la guía de la profesora, van organizando el montaje del espectáculo. El manejo de los personajes que deben proyectar en sombra es extremadamente útil respecto a la capacidad de escucha, al respeto de las normas, del turno y de la consigna, al uso del espacio, de los planos, de los niveles de las direcciones. Considero que esta actividad contribuye enormemente a crear requisitos para los aprendizajes escolares (escucha, motricidad fina, orientación espacial, interacción).

Cabe señalar también la importancia de realizarla en grupo. Como nos indica De Fontaine (1982) el grupo refuerza considerablemente la motivación al presentar un objetivo común, el atractivo de la acción colectiva, que es una fuente de satisfacción en sí mismo y el atractivo de la pertenencia al grupo que produce un sentimiento de poder, de orgullo y de seguridad, aunque el móvil fundamental es el de comunicarse con los demás.

Se aprecia en las grabaciones, unos niños apasionados del trabajo que están realizando y orgullosos de sus creaciones: los monstruos.





Los niños van aprendiendo desde dónde entran los personajes (siluetas de cartón), en qué dirección se desplazan, cómo se colocan para interactuar y dialogar, cómo deben mantenerse en escena y salir de escena, dónde deben colocarse para que la proyección sea correcta, para que tengan un plano de apoyo, para que no se vea la mano que la sostiene, para que las figuras representadas de perfil tengan un desplazamiento direccional conexo con la imagen y la acción, para que el desarrollo narrativo resulte coherente, etc. Aunque los niños están muy excitados, hacen un gran esfuerzo para lograr un buen resultado.



Sabemos que este tipo de trabajo sostiene los procesos de aprendizaje al constituir un refuerzo en el tránsito del espacio vivido (perceptivo o sensorio motriz) al espacio intelectual (Sassano 2003). Se trata en efecto de una “acción concreta de nuestro cuerpo con los objetos y lugares que nos rodean”, necesariamente “acompañada de una adecuada reflexión”, o sea de un proceso “fundamental para llegar a la simbolización del espacio” (pp. 267/268).

Sugrañes (2007) señala la importancia de organizar la acción y la inhibición de la acción, la capacidad de empezar, continuar y acabar. Considero que la actividad que observada está basada en estos principios.

En la misma sesión (24-04-09) también se propone un trabajo sobre la modulación vocal, para que la acción escénica sea clara y logre su objetivo, como ya he explicado creo que la experimentación de la voz es esencialmente un trabajo corporal.

Es innegable que todas estas acciones tienen una valencia cognitiva profunda, entre otras cosas, por todo lo que implican en relación a la simbolización y a la organización como acabo de indicar al citar a Sassano y a Sugrañes.

En las fotos y las grabaciones relativas a la sesión de trabajo creativo del 8 de mayo de 2009 relevamos una serie de detalles escénicos que considero de gran importancia pedagógica, como indicado en la página anterior, al ver cómo los niños ensayan por turno, improvisando, repitiendo, corrigiendo y escuchando las indicaciones de la profesora, diferentes escenas del espectáculo, a través de la historia que han ido inventando y elaborando, con el auxilio de las siluetas preparadas para la proyección de sombras, (aunque cuando las usan en clase no utilizan la proyección). Trabajan con las siluetas de cartón como muñecos o títeres que utilizan para construir la historia y montarla correctamente. Se ve claramente en las grabaciones cómo la atención se centra en la construcción de la historia, en la colaboración y no en la técnica de proyección como en la sesión anterior.



Esto les permite reforzar aquellas competencias que son indispensables para dominar la lengua escrita y para ampliar la capacidad comunicativa, sosteniendo todo el proceso general de aprendizaje a través del conocimiento y la comprensión de de la estructura narrativa, el uso del lenguaje verbal y gestual en función de la comunicación, la activación de la atención y de la memoria sostenidas por una fuerte motivación que incide profundamente sobre todos los procesos de aprendizaje que se requieren en esta etapa.



En efecto todos ellos se ven motivados, implicados y comprometidos con el trabajo y con la historia que van creando, (su producto común), con una importante influencia en el aspecto relacional, puesto que no se trata de un trabajo individual sino de una creación colectiva.

Considero que dicha creación atraviesa la vivencia del juego simbólico. Como sugiere Escribá (1999) el juego simbólico implica una traslación de parámetros desde un objeto real a otro. “En esta traslación hay un recorrido intelectual no consciente, hay algo del orden de lo cognitivo, del conocimiento, de lo que el niño no es consciente, pero que pone en movimiento la inteligencia” (p. 36).

Cuando el niño juega con los objetos trasladando parámetros cognitivos de unos objetos de la realidad a otros, y también es capaz de realizar el recorrido inverso, “moviliza una amplitud de funciones intelectuales, y, principalmente, la capacidad futura de analizar y anticipar” (p. 36).





La actividad de reelaboración intelectual de la experiencia creativa se desarrolla algunas veces en clase.

Así se registra en las fotografías del 22-05-09 en las que se ve cómo los niños escriben la historia que han creado conjuntamente y dibujan los lugares donde se desarrolla y sus personajes, comenzando poco a poco a preparar las siluetas. El nivel de concentración es altísimo.



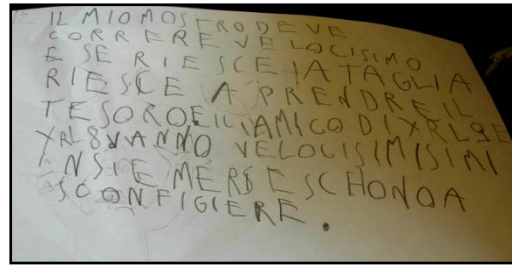
Los resultados del texto escrito son muy buenos teniendo en cuenta que no obstante se trate de un primer curso, los niños ya están en condiciones de intentar desarrollar una breve narración.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Traduciré aquí la versión normalizada del texto italiano, sin detallar fallos ortográficos (Ottin Pecchio 2009), teniendo en cuenta que en esta etapa los niños escriben solamente en carácter imprenta mayúscula.

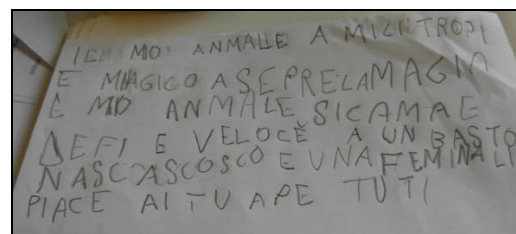
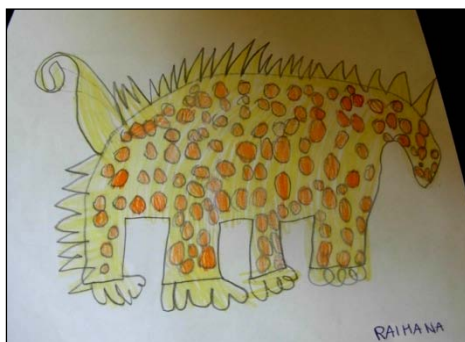
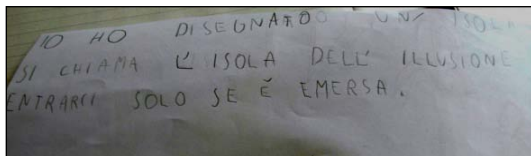


MI MONSTRUO. SE LLAMA XN8



MI MONSTRUO TIENE QUE CORRER Y SI CONSIGUE CORTAR PUEDE COGER EL TESORO Y SU AMIGO XN8 VAN MUY RAPIDO Y CONSIGUEN VENCER.

YO HE DIBUJADO UNA ISLA. SE LLAMA LA ISLA DE LAS ILUSIONES. ENTRAR SÓLO CUANDO EMERGE.



MI ANIMAL AMIGOS DEMASIADOS ES MÁGICO SIEMPRE TIENE MAGIA MI ANIMAL SE LLAMA EL BEFI ES VELOZ Y TIENE UN BASTÓN ESCONDIDO. ES UNA HEMBRA. LE GUSTA A LAS ABEJAS Y A TODOS.



IL CATTIVO

EL MALO



IL VOSTRO ERRORE DEVE SUPERARE LA  
PROVA ETROPO DIFICILE E LUI DEVE  
ATTRAVERSARE CARCO BALENO E SE  
SUPERANO LA PROVA VINCONO UN  
TESORO.

EL MONSTRUO HÉROE DEBE SUPERAR LA  
PRUEBA DEMASIADO DIFÍCIL Y ÉL TIENE  
QUE ATRAVESAR EL ARCO IRIS Y SI SUPERA  
LA PRUEBA GANA UN TESORO.

22-05-2009

Me parece interesante recordar una vez más la observación propuesta en el curriculum, ya citada en traducción al final del apartado 4.2.1. a propósito de la creatividad:

“L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento -sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi- e pratica” (*Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p.50*)

En relación a la escritura observamos cómo, casi al final del primer curso, los niños escriben con mayor soltura tanto en el aspecto gráfico como en la elaboración del texto. Se puede decir que han progresado desde el punto de vista del manejo de la técnica de lectoescritura y que han evolucionado respecto a los procesos que llevan a la comprensión lectora y a la producción de textos. Han aprendido también a escribir en cursiva. Recordando el curriculum ministerial veremos que:

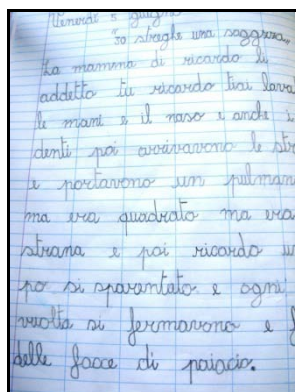
“El objetivo primario (que no excluye el alcance de metas más complejas, siempre posibles) será el de guiar a los alumnos a escribir de forma clara, precisa y simple; los alumnos deberían poder

controlar, además de la elección lexical y sintáctica, los elementos relativos a la organización lógico-conceptual del texto, y por lo tanto desarrollar la capacidad de ordenar, agrupar, explicitar todas las informaciones necesarias para lograr el objetivo” (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*, p.50).

Para seguir analizando la escritura he de enfatizar la importancia y el interés de una actividad de escritura del día cinco de junio de 2009, aparentemente no vinculada al trabajo observado durante el año, centrada en un espectáculo teatral que los niños han visto el día anterior. Considero que dicha tarea motiva y vincula con facilidad a los niños a su propia actividad de montaje teatral y narrativo. Deben en efecto relatar por escrito e ilustrar individual y libremente un espectáculo teatral al que han asistido en el colegio el día anterior. Los resultados del texto escrito son muy buenos teniendo en cuenta que aún estando al final del primer curso, los niños ya logran desarrollar una breve narración. Nos parece interesante remarcar la conexión entre esta actividad y las líneas programáticas:

A través de la fruición y de la producción de textos fantásticos y lúdicos, el alumno experimentará desde los primeros años la potencialidad expresiva de la lengua italiana (y de forma más general del lenguaje verbal). Aprenderá también las posibilidades de la lengua de fundirse con otros lenguajes y con otros medios, en formas de comunicación interdisciplinar y multimedial” (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*, pp.51/52).

Adjunto también un par de fotografías del espectáculo con los textos y los dibujos de los niños que captan y representan algunos detalles reales. <sup>2</sup>



Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

La mamá de ricardo le ha dicho tu ricardo te has lavado las manos y la nariz y también los dientes luego llegaron la brujas que llevaban un autobús pero era cuadrado pero era raro y después ricardo un poco se asustado y cada vez se detenía y ponía caras de payaso.

<sup>2</sup> También en esta ocasión traduciré la versión normalizada del texto italiano de algunos trabajos elegidos, sin detallar fallos ortográficos.



Venerdì 5 giugno  
 30 streghe: una saggia,  
 Mi è piaciuto molto  
 quando Carla ha detto la  
 ricetta dei rospetti alla salmuera.  
 Ricorrenze:  
 9007156 rospetti, 46500 corni  
 cervini, 6875 foglie, 486 bottiglie,  
 36000 ragni, 8000670 porte.

Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

Me ha gustado mucho cuando Carla ha dicho la receta de los sapos en salmuera.

Ingredientes 9007156 sapitos, 46500 cuernos ciervo, 6875 hojas, 486 botellas, 36000 arañas, 80000670 puertas.

Venerdì 5 giugno  
 30 streghe:  
 saggia,  
 A me è piaciuto la fine  
 quando ricardo ballava con  
 la strega e le altre streghe  
 si cambiavano la parrucca  
 e noi abbiamo fatto un applauso.



Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

A mí me gustó el final cuando ricardo bailaba con la bruja y las otras brujas se cambiaban la peluca (entre ellas) y nosotros hemos hecho un aplauso.

Venerdì 5 giugno  
 30 streghe una  
 saggia,  
 Ricordo il mio  
 mamma era una super  
 e parlava super veloce  
 motorista la super veloce  
 Ricordo lavate le mani  
 e restò a casa e poi  
 presentò un pulman  
 quando e noi è  
 arrivato il grande



Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

Había muchas brujas con un niño de nombre Ricardo y su madre era súper aburrida y súper rápida Ricardo lávate las manos y etcétera etcétera y luego llega un autocar cuando y después llega el gran sabio y la brujas se habían enamorado y el sabio les ha dado una semillas mágicas que lo ayudarán a encontrar a su chica.

Quando è giugno  
 so streghe: una  
 saggezza..  
 LA MAMMA DICE AL BAMBINO,  
 NON METTI LE DITA  
 NEL NASO E DEVI ESSERE  
 BRAVO E COPATI BENE E  
 DEVI ESSERE GRANDE E  
 NON FARE IL GRANDE LA  
 SUA MAMMA SI COPOTAVA  
 MA LE.



Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

La madre dice al niño no te pongas los dedos en la nariz y debes ser bueno y compórtate bien y debes ser grande y no hacer el tonto. Su mamá se comportaba

Quando è giugno  
 so streghe: una  
 saggezza..  
 LA MAMMA DICE AL BAMBINO,  
 NON METTI LE DITA  
 NEL NASO E DEVI ESSERE  
 BRAVO E COPATI BENE E  
 DEVI ESSERE GRANDE E  
 NON FARE IL GRANDE LA  
 SUA MAMMA SI COPOTAVA  
 MA LE.

Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

La bruja del tiempo estaba cogiendo (...) y daba miedo. Entonces se puso a arrancar las flores y a esconderla bajo la alfombra después cogió el palo y cantó una nana pero no se dormía y entonces lo lanzo al suelo.



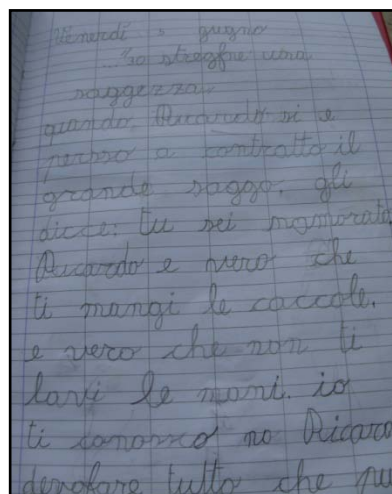
Quando è giugno  
 so streghe: una  
 saggezza..  
 LA MAMMA DICE AL BAMBINO,  
 NON METTI LE DITA  
 NEL NASO E DEVI ESSERE  
 BRAVO E COPATI BENE E  
 DEVI ESSERE GRANDE E  
 NON FARE IL GRANDE LA  
 SUA MAMMA SI COPOTAVA  
 MA LE.

Viernes 5 de junio de 2009

30 brujas y una sabiduría

El niño estaba corriendo con una mochila y por la ventana ve a su mamá que le dice que tiene que comer. Luego llega Mary Poppins que pone el cartel de una parada de autobús.





De igual importancia nos parece la actividad de lectura compartida y de corrección junto a la profesora de los textos individuales que los niños escribieron para montar su espectáculo teatral.



9-06-2009

La actividad dramática se repite en la sesión del 6 de junio que será la última del primer curso, puesto que las clases están a punto de terminar y el 10 de junio será el día del espectáculo que se ofrece a las familias. Sin embargo esta vez la actividad se centra en el movimiento de los personajes, e implícitamente la guía de la profesora orienta a los niños a transferir el movimiento del propio cuerpo al objeto que deben mover (las siluetas de cartón de los personajes). Podemos decir que esta actividad vincula profundamente el movimiento corporal a la actividad cognitiva puesto que mientras el movimiento puede ser espontáneo, no elaborado desde el punto de vista intelectual, al transferirlo a un objeto debe ser inevitablemente analizado, memorizado y reproducido con elementos que lo enriquecen. Es importante recordar también el aspecto emocional de esta actividad. Según la profesora Carla *“Al crear las siluetas de las sombras, estamos entrando en el mundo imaginario de los niños, las siluetas serán sus juguetes, sus objetos transicionales, que vivirán muchas de las emociones que ellos mismos sienten y que a veces no pueden reconocer o admitir”* (Entrevista a la profesora Carla, Anexo 3).

El curriculum afirma: “Encanalando la disposición natural del alumno al juego y a la invención, se pondrá cuidado en favorecer el descubrimiento gradual de los medios de los que la lengua dispone para desarrollar una conciencia cada vez mayor de la riqueza, de la flexibilidad y de la creatividad de la lengua misma” (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, pp.51/52*).



La sesión final, el 10 de junio 2009 consiste en un encuentro con las familias en donde la profesora explica el trabajo realizado y muestra sus varias fases, a la vez que el producto final, que es el espectáculo, donde realiza intervenciones y correcciones como si fuera un ensayo abierto al público. Lo he documentado en las grabaciones.

En principio la profesora explica que considera el teatro realizado en clase *“un instrumento útil para que los niños aprendan a pensar, a escribir y a ordenar los hechos (requisitos cognitivos fundamentales para poder afrontar la experiencia escolar y desarrollar todos los aprendizajes). Una manera de permitirles realizar un proyecto y saber explicarlo”* (Explicación de la profesora a los padres durante la presentación del espectáculo el 10 de junio de 2009).

La explicación de la profesora alude a la elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático (reflexión, discusión, creación, texto escrito, evolución de la escritura, comprensión lectora).

Luego Carla cuenta que *“la historia ha sido creada por los propios niños y que se ha generado desde un tema al que los pequeños son muy sensibles: los miedos. El trabajo consistió en transformar los miedos en monstruos, para poder jugar con ellos, aprender a relacionarse con sus propios miedos”* (entrevista a la profesora Carla, Anexo 3).

A continuación les da a los niños las indicaciones necesarias para comenzar el trabajo corporal con música empezando en el suelo. Luego les pide que tengan en cuenta el uso del espacio, del tiempo, del ritmo, de los niveles, de las formas y las dimensiones, de la relación, incluyendo todo lo que ya he observado al analizar la categoría 5, los cambios de plano y las

posturas distintas, las partes del cuerpo diferentes usadas de forma segmentaria para el calentamiento, introduciendo también los mismos movimientos en la locomoción (que implica movimiento global), una atención especial al uso del espacio a través de las direcciones, del uso de la mirada, de las caminatas y de otras formas para desplazarse (que había considerado en el análisis de la Categoría 3).

Luego comienza la historia, los niños, bajo la guía de la profesora usan para narrarla una parte de trabajo corporal y después las proyecciones que incluyen todas las transformaciones presentes en el cuento. El resultado es menos brillante que otras veces porque los niños no se sienten libres y están algo preocupados e inhibidos ante la presencia de sus familiares. Aún así se logra un muy buen resultado.

A lo largo del segundo curso, las sesiones son muy completas. Prácticamente en cada una de ellas van apareciendo todas las categorías y resulta algo más difícil ir subdividiendo los datos en base a un criterio temático. La organización escolar ha cambiado por razones estructurales vinculadas a la reciente reforma. Habrá menos continuidad en las sesiones porque la profesora Carla dedicará algunas de ellas a otros cursos en los que impartirá talleres de teatro y también porque en muchas ocasiones los niños estarán divididos en grupos más pequeños. Este cambio presenta la ventaja de facilitar la observación al ser más reducido el número de niños y al intensificar las sesiones en el último período del año.

En el video relativo a la sesión del 30 de octubre 2009 vemos cómo para finalizar la profesora les propone una elaboración del trabajo, que implica la creación de una breve historia y su dibujo. Sabemos que dibujar las vivencias facilita el proceso de descentración. Según Escribá (1999). “La descentración es la capacidad del niño de tomar distancia con relación a la invasión de su imaginario y de sus emociones” (p. 19).





Luego los niños verbalizan y comparten la vivencia y la historia que han inventado durante el juego. Según Escribá (1999). “Cuando le pedimos al niño que ponga palabras a su historia le estamos pidiendo que estructure su pensamiento, le pedimos que pase por medio de su lenguaje de la espacialidad a la temporalidad. (...) el niño cuenta en el tiempo una historia que está construida en el espacio, de manera que va estructurando el espacio y el tiempo” (p. 29).

De esta manera se está realizando un proceso de elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático.



Este mismo trabajo de reflexión y reelaboración intelectual de la actividad motora se realiza siempre al finalizar la sesión de trabajo corporal. Así, en ocasiones después de la sesión de movimiento creativo, los niños, aún en el gimnasio, describen a través del dibujo y de la escritura el trabajo realizado previamente. Ya he recordado las palabras de la profesora Carla al ocuparnos de la conceptualización de las categorías (subcategoría 5.f.): “Desde la vivencia corporal y el deseo de contarla los niños van empezando a escribir lo que quieren contar (...). Al principio sólo serán dibujos con algún nombre o alguna frase que indican quiénes son los personajes y sus principales acciones, luego van apareciendo las conexiones entre las varias acciones” (entrevista a la profesora Carla, anexo 3).

En relación a este proceso Escribá (1999) apoyándose en indicaciones de Arnaiz Sánchez y Lozano Martínez (1996), sostiene que “De esta forma reunimos tres niveles de simbolización: el dibujo, el lenguaje oral y el escrito, lo que permitirá al niño lograr la dimensión del tiempo en el lenguaje e ir poco a poco encadenando secuencias lógicas. En el



ámbito pedagógico todo esto es muy interesante, ya que se establece un itinerario que va desde el lenguaje del cuerpo al lenguaje gráfico” (p. 29)

Como ya he indicado, durante el segundo curso, por razones organizativas, muchas de las sesiones se han realizado por pequeños grupos, lo que ha facilitado notablemente el trabajo (los grupos se alternaban entre dos actividades cada semana). La profesora trabaja con mayor serenidad y los niños también están más tranquilos, mientras las observaciones resultan más simples. Así, en el pequeño grupo vemos cómo en el gimnasio los niños dibujan y escriben en la postura y en el espacio que les resultan más cómodos y agradables.



13-11-200

En las grabaciones del 6 de noviembre de 2009 vemos cómo la profesora guía un trabajo de calentamiento que utilizará como evaluación de todo lo aprendido hasta ahora. Los niños deben caminar al ritmo de la música, siguiendo los movimientos de las articulaciones indicadas cada vez por la profesora. Durante un pequeño descanso trabajan el uso de la respiración. Retoman el trabajo en base a las siguientes pautas: elaborar un cambio de nivel con búsqueda de estrategia personal para bajar hasta el suelo y búsqueda de sucesivas posturas: abierta/cerrada; larga/corta; en ángulo/en curva; grande y pequeña.



Es importante considerar que estos conceptos son fundamentales en el ámbito cognitivo y que trabajarlos a nivel corporal facilita el aprendizaje en las demás áreas. Estamos de alguna manera introduciendo el trabajo intelectual al pedirle al niño que module su postura en base a unos atributos predefinidos. Así, para que la actividad sea más cuidada y permita una mayor reflexión, la profesora les pide que la transición de una postura a otra sea en principio muy lenta, luego lenta y para terminar desarrollan una búsqueda libre de cambios de postura. En esta fase se pide a los niños que observen individualmente cada postura prestando especial atención a las sensaciones internas que produce. El trabajo en el nivel bajo facilita la concentración y el contacto con el propio mundo interno. Gracias a este trabajo se está potenciando notablemente la capacidad de observar el movimiento propio y del otro y la posibilidad de superar el estereotipo motor.



Luego los niños realizan un intento de comunicación no verbal para empezar un juego. El mismo servirá para verificar la capacidad de interactuar correctamente con el otro en el uso del movimiento.



Al principio tienden a hablar o gritar, luego transforman lo verbal en sonido sin significado y al final llegan casi al silencio. Asistimos así a un interesante proceso a través del cual los niños logran el respeto de la consigna.

En las grabaciones relativas a la sesión del 20-11-2009 se observa que los niños tienen dificultades para formar el círculo. La profesora debe insistir y explicar más de una vez cómo deben hacerlo. El trabajo sobre el círculo tiene una connotación didáctica añadida al requerir el conocimiento y la capacidad de representar una forma geométrica, y otra relacional puesto que demanda trabajo en equipo. Se está trabajando sobre diferentes aspectos.

- Respeto de la consigna: Formar un círculo.
- Capacidad de observación del movimiento propio y del otro: Saber observar la forma que se produce, reconocerla y modificarla.
- Capacidad de interacción: Tener en cuenta cómo se disponen los demás en el espacio y actuar consecuentemente.

Zocca (2004) nos señala que la disposición en círculo permite mirar a los demás a los ojos sin necesidad de desplazarse y de implicar todo el cuerpo. Así la interacción evoluciona y mejora.

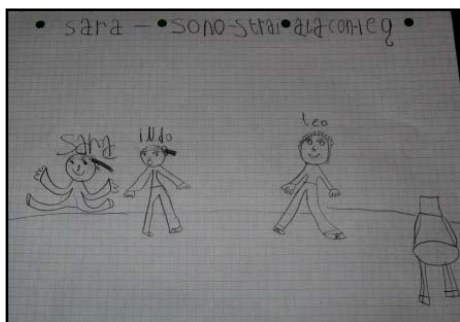
En las grabaciones correspondientes a la sesión del 15-01-2010 vemos hacia el final de la sesión como los niños siguiendo las indicaciones de la profesora, van por turno cambiando de forma y acercándose a un compañero para transmitirle un tipo de movimiento.

Desde el punto de vista cognitivo, considero de extremo interés la última actividad corporal propuesta en la sesión de 22-01-10 que consiste en repetir cambios de postura ante una señal sonora con la posibilidad de incluir locomoción. Registro este proceso a través del diario de campo y de las fotografías.

Esta actividad corporal evoluciona muy claramente hacia una actividad cognitiva asimilable a las actividades didácticas que se realizan generalmente con mayor frecuencia en la escuela. Así vemos cómo los niños eligen una forma de las que experimentaron, la dibujan, intentan explicarla por escrito, cada uno en base a su motivación respecto a la escritura: algunos niños sólo le ponen un nombre.

Otros niños la comentan o la transforman en viñeta. Otros la describen.

Nadie fuerza a los niños a escribir, la profesora sólo les pide que escriban algo acerca de esa postura para que sea más clara. Por esta razón algunos niños no escriben más que el propio nombre.







Luego, ya en círculo, la comparten y la explican oralmente.

Escibá (1999) nos señala que “cuando el niño dibuja o construye algo después de su vivencia, toma distancia de lo que ha vivido” (p. 21).

Reconocemos en la actividad de la profesora Carla tres principios indicados por el autor respecto a la práctica psicomotriz: -El primero es “Movilizar y contener las producciones tónico-emocionales”, es decir “estimular y posibilitar que el niño viva emociones en relación al mundo exterior”. -El segundo es “*Movilizar el imaginario*” ayudando al niño a desarrollar y contener sus imágenes y sus pensamientos (p. 21).

-El tercero consiste en ayudar al niño a “*invertir esta movilidad emocional en creaciones cada vez más elaboradas*” hasta llegar a la creación intelectual. Ayudar al niño a tomar distancia de sus emociones y de su imaginario corporal (Escribá 1999, p. 21).

De la misma manera Duncan (en Sánchez, 2008) describe la aparición de las emociones en relación a la danza: “La verdadera danza es una expresión de serenidad, está controlada por el ritmo profundo de la emoción interna. La emoción no alcanza el momento de frenesí a partir de un borbotón de acción; primero anida, duerme como la vida en la semilla, y se despliega con graciosa lentitud”. (p. 100).

En la actividad intelectual los niños han avanzado considerablemente. En la fase final del segundo curso ya pueden sostener una actividad cognitiva que requiere un gran esfuerzo como el trabajo de análisis lingüístico. Hemos llegado así a uno de los más ambiciosos y abstractos objetivos del curriculum ministerial.

La riflessione sulla lingua partirà dall'osservazione degli usi linguistici per giungere a generalizzazioni astratte. Essa contribuirà ad apprendere a riformulare frasi e testi e a una maggiore duttilità nel capire e produrre enunciati e testi; contribuirà altresì all'apprendimento di altre lingue europee, fornendo la base per riferimenti e per confronti che hanno lo scopo di individuare similitudini e differenze, relazioni. Essa si concreterà nella progressiva capacità di nominare e riconoscere nei testi le diverse categorie grammaticali presenti in italiano (articolo, sostantivo, aggettivo, verbo, avverbio, ecc.), e infine le categorie sintattiche essenziali (frasi semplici e complesse, soggetto, predicato, oggetto diretto, ecc.). (*Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*, p.51)

Este proceso se aprecia en el diario de campo del 06-05-2010 que nos indica cómo “*En clase los niños trabajan en lengua, reflexionando, guiados por la profesora acerca de las palabras, su uso y su función*” (06-05-2010). En las fotos se ve cómo trabajan.





La profesora les plantea preguntas acerca de las categorías gramaticales, que los niños recuerdan perfectamente, y orienta la reflexión lingüística. Luego vuelve a explicar la estructura sintáctica y les propone una frase para analizar. Puede parecer que esta actividad no está conectada en principio con el trabajo observado en cuanto no se realiza a través del trabajo corporal.



Sin embargo la profesora, cuando ve que el nivel de atención va bajando, les propone una reflexión personal sobre el sentido del sustantivo, observando que las primeras palabras que los niños aprenden al empezar a hablar son nombres y le pregunta a cada uno cuál fue su primera palabra. En esta fase de la actividad vuelve a introducir elementos dramáticos y los niños se divierten fingiendo ser pequeños y pronunciar sus primeras palabras. Una vez más consigue conectar la actividad lingüística con la actividad dramática.

La frase propuesta se convierte en una prueba de análisis sintáctica al transcribirla al cuaderno.

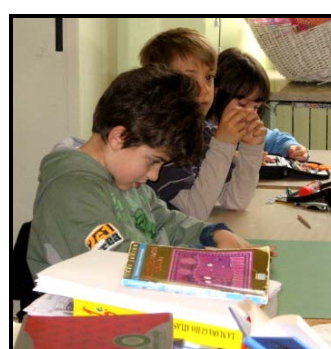






Tras la actividad de análisis lingüístico, la profesora organiza un momento de lectura compartida, retomando la lectura en voz alta del libro de Luis Sepúlveda, *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, en su traducción italiana (1997), cuya historia van a representar teatralmente a final de curso. Los niños escuchan con gran atención. En relación a la lectura, las directivas ministeriales recuerdan:

“La práctica de la lectura se propone como momento de socialización y discusión sobre el aprendizaje de contenidos, pero también como momento de investigación autónoma e individual en grado de desarrollar la capacidad de concentración y de reflexión crítica, o sea como actividad especialmente útil para favorecer el proceso de maduración del alumno” (*Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione*, p.50).



De la misma manera, al regresar a clase tras la sesión de trabajo coreográfico del 14 de mayo de 2010, la profesora Carla deja a los niños algunos minutos para recoger, tranquilizarse y poder centrarse, puesto que tienen que escuchar la lectura de un nuevo capítulo del libro. Primero les plantea algunas preguntas para reconstruir el capítulo anterior verificando lo que ellos recuerdan. Los niños responden con entusiasmo y la profesora retoma la lectura y el análisis del texto. El nivel de escucha y atención es muy alto.



A su vez, en clase el 19-05-2010, la profesora propone tareas destinadas a afrontar la estructura narrativa del texto. Los niños trabajan sobre la escritura de un texto para resumir una historia que acaba de leerles omitiendo la lectura del final, que ellos mismos deberán inventar.





También esta actividad puede aparentemente no estar vinculada al tipo de trabajo observado. Sin embargo, la profesora utiliza elementos dramáticos en la lectura y en la explicación, manteniendo coherencia respecto a la metodología elegida y logrando un nivel de atención muy alto.



Al tener que inventar el final de la historia, los niños se ejercitan en la escritura libre mientras trabajan sobre su propia creatividad ya que se trata de un final absolutamente personal. A

medida que los niños completan el trabajo sobre el texto, lo ilustran y se acercan a la profesora para leerlo junto a ella y corregirlo.

Vemos así como entran en las varias fases del complejo proceso de escritura de un texto a las que se refiere el curriculum en un paso que he citado en las páginas 87 y 160.

*(Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p.50)*

Los niños aún cometen errores de escritura (ortografía y sintaxis), pero, aunque hay diferencias individuales, han mejorado mucho y han interiorizado bien la estructura narrativa.

En el aspecto organizativo y estructural del texto se centra el siguiente punto del curriculum:

L'obiettivo primario (che non esclude il raggiungimento di traguardi più complessi, sempre possibili) sarà quello di portare gli allievi a scrivere in modo chiaro, preciso e semplice; gli allievi dovrebbero poter controllare, oltre alle scelte lessicali e sintattiche, anche gli elementi relativi all'organizzazione logico-concettuale del testo, e quindi sviluppare la capacità di ordinare, raggruppare, esplicitare tutte le informazioni necessarie al raggiungimento dello scopo *(Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p.50)*.

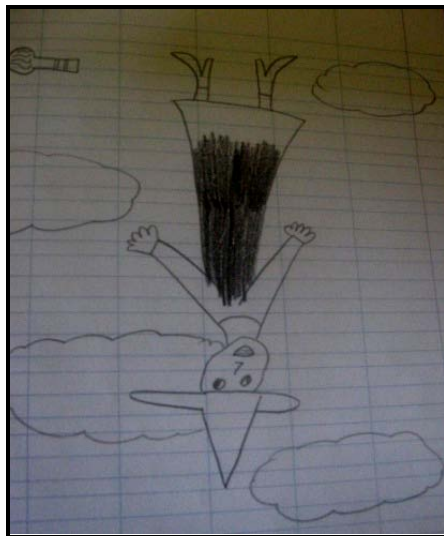
Algunos niños ya utilizan correctamente la puntuación. Todos intentan introducir el discurso directo, algunos ya lo hacen correctamente. Los resultados del texto escrito nos parecen muy buenos.

Estamos a final del segundo curso y los niños ya pueden desarrollar una breve narración articulada y coherente respecto a una premisa como se verá en los siguientes ejemplos.

En el primer he reproducido una foto con el mismo fragmento de texto tras la corrección de la profesora.<sup>3</sup>



<sup>3</sup> He traducido algunos fragmentos de los textos en su versión normalizada, sin detallar fallos ortográficos y teniendo en cuenta que en esta etapa predomina la parataxis en la redacción y en el lenguaje oral de los niños.



Viernes 10 mayo 2010 8:20  
 La bruja Estrellita  
 Estrellita estaba desesperadamente despierta  
 entre "¡Ay! ¡Ay!" cayendo que  
 alguien la sentiría, pero no  
 nadie la sentía.  
 A un cierto punto cayó  
 sobre la hierba y todos los animales  
 alrededor se asustaron y se  
 fueron porque estaban muy asustados  
 por el ruido de la caída.  
 Al día siguiente se despertó y se dio cuenta  
 que tenía un chichón en la cabeza entonces  
 regresó a casa y se durmió de un sueño  
 muy profundo era de verdad una dormilona.  
 El jueves 20 de mayo Estrellita se

se despertó y se dio cuenta que tenía un chichón en la cabeza entonces regresó a casa y se durmió de un sueño muy profundo era de verdad una dormilona.

se despertó y se dio cuenta que tenía un chichón en la cabeza entonces regresó a casa y se durmió de un sueño muy profundo era de verdad una dormilona.

Jueves 20 de mayo de 2010

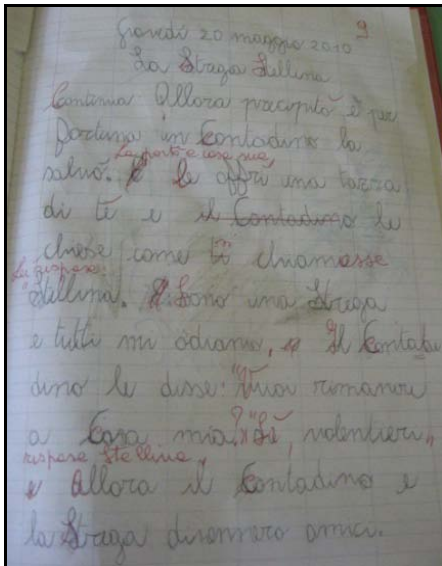
### La bruja Estrellita

Continúa.

Bruja Estrellita pedía desesperadamente ¡Socorro! ¡Socorro! creyendo que alguien la escucharía pero en cambio nadie la escuchaba.

En un momento dado cayó sobre la hierba y todos los animales a su alrededor se asustaron y se fueron porque estaban muy asustados por el ruido de la caída.

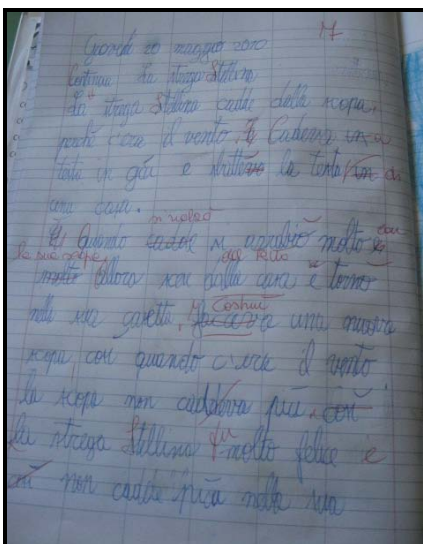
Al día siguiente se despertó y se dio cuenta que tenía un chichón en la cabeza entonces regresó a casa y se durmió de un sueño muy profundo era de verdad una dormilona.



Jueves 20 de mayo de 2010

La bruja Estrellita

Continúa. Entonces la bruja cayó y por suerte un campesino la salvó y le ofreció una taza de té y le preguntó cómo te llamas Estrellita. Y soy una bruja y todos me odian. El campesino le dijo: Quieres quedarte en mi casa. Sí con gusto y entonces el campesino y la bruja se hicieron amigos.



Jueves 20 de mayo de 2010

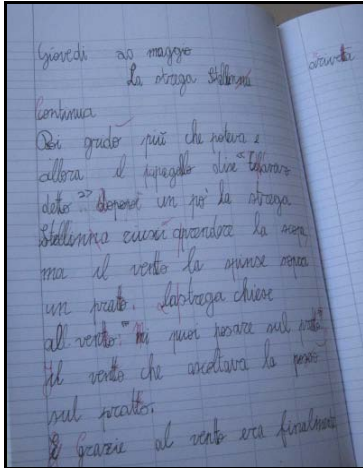
La bruja Estrellita

Continúa

La bruja estrellita se cayó de la escoba porque había viento se cayó cabeza abajo y se golpeaba la cabeza contra una casa.

Cuando cayó se enfadó mucho mucho entonces bajó de la casa y volvió a su casita hacía una nueva escoba así cuando había viento la escoba no se caía más así la bruja estrellita muy feliz así no se volvió a caer (...)

La profesora utiliza el momento de la corrección para leer en voz alta los trabajos de los niños y plantearles preguntas de forma individual o bien dirigidas al grupo acerca de la corrección sintáctica y narrativa del texto compuesto por cada uno de ellos, realizando así un paso más respecto a la elaboración intelectual.



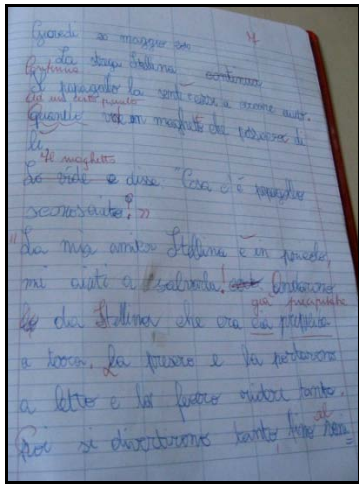
Jueves 20 de mayo de 2010

La bruja Estrellita

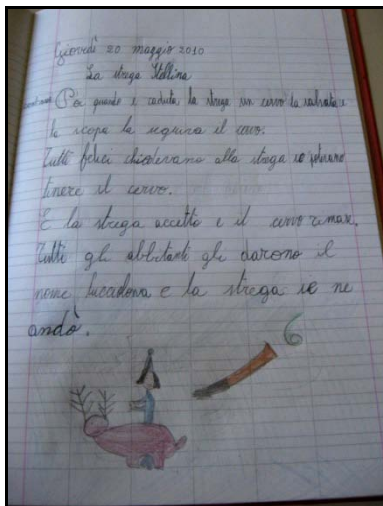
Continúa: Después gritó lo más fuerte que pudo entonces el papagayo dijo "Te lo había dicho" después de un rato la bruja Estrellita consiguió coger la escoba pero el viento empujó la escoba hacia un prado. La bruja le pidió al viento me puedes dejar en el prado el viento que escuchaba la depositó sobre el prado. Gracias al viento al fin había llegado.



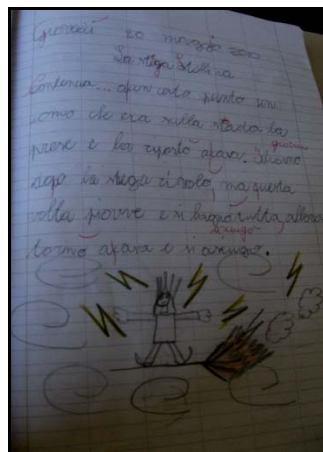
Al día siguiente la bruja y el mago se casaron y vivieron felices para siempre.



Jueves 20 de mayo de 2010  
 La bruja Estrellita  
 Continúa:  
 El papagayo la escuchó y corrió a buscar ayuda cuando vio un pequeño mago que pasaba por allí.  
 Lo vio y dijo "Qué ocurre papagayo desconocido.  
 Mi amiga Estrellita está en peligro me ayudas a salvarla claro así fueron donde Estrellita que había precipitado al suelo la cogieron y la llevaron a la cama y la hicieron reír mucho se divertieron mucho. (...)



Jueves 20 de mayo de 2010  
 La bruja Estrellita  
 Continúa:  
 Luego cuando se cayó la bruja un ciervo la salvó la escoba seguía al ciervo.  
 Todos felices le pedían a la bruja si podían quedarse con el ciervo.  
 Y la bruja aceptó y el ciervo se quedó.  
 Todos los habitantes le pusieron el nombre de luciérnaga y la bruja se marchó.



Jueves 20 de mayo de 2010  
 La bruja Estrellita  
 Continúa... en un determinado momento un hombre que estaba en la calle la cogió y la llevó a casa al día siguiente la bruja voló nuevamente, pero esta vez llovía y se mojó toda entonces volvió a casa y se secó.



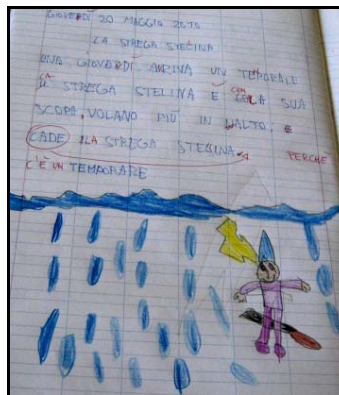


Jueves 20 de mayo de 2010

La bruja Estrellita

Continúa:

La brujita sigue pidiendo ayuda el papagallo la escucha y pregunta quién es soy yo dice la bruja y sonrió contenta.



JUEVES 20 DE MAYO DEL 2010  
LA BRUJA ESTRELLITA  
CONTINÚA TÚ:

UN JUEVES LLEGA UN TEMPORAL LA BRUJA ESTRELLITA ESTABA CON SU ESCOBA VOLANDO MÁS ALTO SE CAE LA BRUJA ETRELLITA (porque hay un) TEMPORAL



Jueves 20 de mayo de 2010

Continúa

La bruja Estrellita

La bruja cayó sobre un jabalí y dijo aterrizaje blando pero mojado de barro el jabalí se zambulló en el baño de barro.

Cuando Salió del barro vio un ogro de nombre Dewalf que sin ningún remordimiento se comió a la bruja pero en seguida la hizo salir con la caca. Después Estrellita se despertó y dijo: era sólo un sueño.

Jueves 20 mayo 2010  
 Continúa la strega Stellina  
 da stoga cade no un anghiale  
 e disse "Attaccaggo mollichato!  
 ma bagno di fango e el  
 anghiale se tuffo nel bagno  
 di fango con la soma  
 Quando uscì dal fango, restò  
 vide un ovo di nome Bivally.  
 che serva alcun uso ~~Bivally~~  
 mangiò la stoga, ma suonò  
 subito la fca uscire dalla  
 cacca.



Jueves 20 mayo 2010  
 Continúa la strega Stellina  
 se levanto con el escoba en la mano  
 e se le rompió tambien la escoba.  
 Cuando por fin se levanto  
 volvió a casa cojeando.  
 Luego Estrellita se sentó y  
 decidió ir al médico.  
 Al día siguiente Estrellita fue al  
 médico y la curó. Por fin  
 regresó a casa y se durmió.

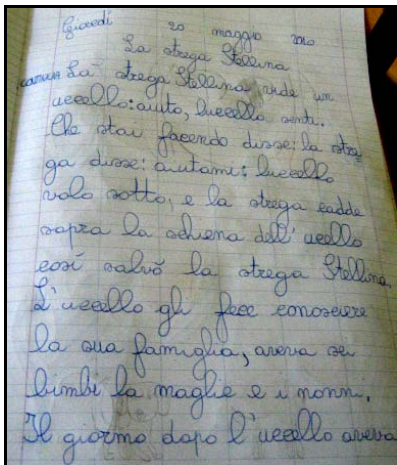
Jueves 20 de mayo de 2010

La bruja Estrellita

Continúa  
 Cuando llegó al suelo se hizo  
 mucho daño y se le rompió  
 también la escoba.  
 Cuando por fin se levantó  
 volvió a casa cojeando.  
 Luego Estrellita se sentó y  
 decidió ir al médico.  
 Al día siguiente Estrellita fue al  
 médico y la curó. Por fin  
 regresó a casa y se durmió.



Encontró una escoba, aquella escoba era la suya, así la bruja Estrellita volvió a casa.

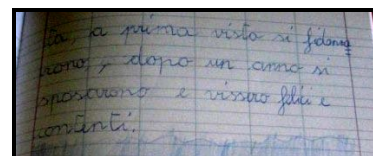
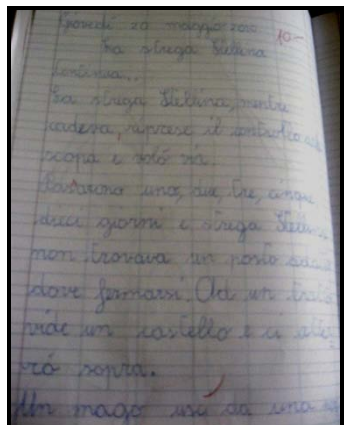


Jueves 20 de mayo de 2010

La bruja Estrellita Continúa

La bruja Estrellita vio un pájaro: auxilio, el pájaro escuchó. Que estás haciendo dijo: la bruja dijo: ayúdame: el pájaro voló debajo y la bruja cayó sobre la espalda del pájaro así salvó la bruja Estrellita.

El pájaro le hizo conocer a su familia, tenía seis niños la mujer y los abuelos. (...)



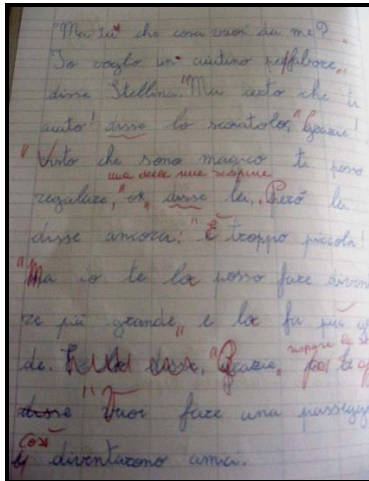
Jueves 20 de mayo de 2010

La bruja Estrellita

Continúa...

La bruja Estrellita mientras caía retomó el control de la escoba y se alejó volando. Pasaron los días, uno, dos, tres, cinco, diez y la bruja Estrellita no encontraba un sitio donde detenerse. De pronto vio un castillo y aterrizó sobre él.

Un mago salió por una puerta; se pusieron de novios a primera vista, después de un año se casaron y vivieron felices y contentos.



“¿Pero tú qué quieres de mí?”

Yo quiero una ayudita por favor dijo Estrellita. ¡Pero claro que te ayudo dijo la ardilla, gracias ya que soy mágico te puedo regalar, oh dijo ella, pero ella dijo aún es demasiado pequeña! Pero yo puedo hacer que se vuelva más grande y la hace más grande ella le dijo gracias después le dijo quieres pasear y se hicieron amigos.

**La danza y el teatro en el aprendizaje**

*“La danza es el ritmo de todo lo que vive con el fin de vivir de nuevo; es la eterna salida del sol.”*

*Isadora Duncan*

En este apartado intentaré explicar el uso didáctico que la profesora Carla ha hecho de la danza y del teatro. Para poder comprenderlo a fondo he decidido, durante el último período del segundo curso, intensificar las observaciones en clase, pudiendo así documentar mejor el proceso en su fase final y centrar mi atención en el análisis de cada una de las sesiones, sin perder de vista las categorías. Este hecho ha determinado que resultara algo más difícil analizar el trabajo de una manera estructurada, sintiéndome obligados a seguir el recorrido didáctico de la profesora con una escansión temporal. Sin embargo no he descuidado los objetivos y el sentido de las actividades realizadas por la docente que enumeré a continuación. Actividades: Lectura y análisis de un texto narrativo de autor, propuesta coreográfica, interacción teatral improvisada, interacción teatral estructurada, preparación

del material necesario para el montaje de un espectáculo de sombras, interacción teatral destinada a la preparación de un espectáculo multimedial.

Hacia el final del segundo curso (mayo, junio 2010) me resultaba difícil separar la actividad corporal de la actividad intelectual. En la descripción de cada una de las actividades realizadas por los niños veremos cómo ambos aspectos aparecen cada vez más integrados. Esta última fase de trabajo se ha basado en la preparación de un espectáculo teatral, orientado por la actividad de lectura y reelaboración del texto de Sepúlveda, *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, en su traducción italiana (1997). La historia narra las desaventuras de la gaviota Kenga que queda atrapada por una mancha de petróleo en el mar y logra volar hasta pedir ayuda para criar a su polluelo tras su muerte. Kenga cae en el balcón del gato Zorba, quien tras conocer su historia promete ayudarla y hacerse cargo de la cría, hasta llegar a enseñarle a volar. La narración luego desarrolla el encuentro y la comunicación entre dos seres tan diferentes y su entorno.

Como ya he mencionado al hablar de la muestra y el contexto, durante este curso han variado algunos factores. Entre ellos, la profesora ha podido contar con la colaboración de una estudiante de Pedagogía que realiza sus prácticas en el centro y tiene una formación en danza contemporánea, la profesora Monica. Carla y los niños, con la ayuda de la profesora Monica, van realizando una coreografía que representa una parte de la historia de la gaviota que están leyendo. Este tipo de trabajo no está reñido con la metodología que la profesora Carla sigue habitualmente porque el desarrollo coreográfico retoma todos los elementos que ella ha trabajado hasta ahora, sólo que en esta fase lo hace de una manera algo más técnica, reduciendo en parte el uso de la improvisación.

Según Fuentes (2008) "La danza ofrece muchos beneficios educativos y sociales a los niños que la practican dentro del ámbito escolar" (p.14).

Efectivamente a través del ejercicio coreográfico se desarrollan los objetivos vinculados a las categorías referidas a las variables del movimiento, al movimiento creativo, al uso del tiempo y del espacio, a la observación del movimiento y a la interacción. En todos estos campos se aprecian la evolución y los logros.

La coreografía, dentro del espectáculo, servirá para mostrar la escena en la que la gaviota Kenga queda atrapada en una mancha de petróleo en el mar. Los niños representan la bandada de gaviotas que durante su vuelo migratorio bajan hasta el mar para alimentarse.

La disposición del grupo tiene un orden geométrico y parte de una postura fija en el suelo (de rodillas).

En base a turnos previamente establecidos se van poniendo de pie para representar el movimiento del vuelo.



Luego se van desplazando, siguiendo ordenados recorridos geométricos (un círculo y una fila en línea recta) con una dirección definida.

Los movimientos de brazos del vuelo en el desplazamiento son lentos y armónicos. Me parece muy importante el trabajo en ritmo lento, contemplando la relación con el acelerado ritmo de nuestra sociedad que, como ya comentado, va invadiendo también los aspectos existenciales del individuo. Duncan (en Sánchez 2008) nos recuerda que “Siempre estamos en estado de paroxismo. Caminamos angulosamente. Nos esforzamos en mantener un equilibrio entre puntos. Desconocemos el reposo de un descenso y el placer de respirar, de remontar de nuevo el vuelo, y volver, como un pájaro, al descanso. El pájaro nunca se esfuerza. La bailarina debería ser luz como una llama. Incluso la violencia es más grande cuando está contenida: un gesto que ha crecido lentamente es mil veces más valioso que el esfuerzo y desbanca a cualquier otro” (p. 101).

La primera vez los niños ensayan sin música. Luego escuchan una parte de la música y ensayan nuevamente siguiendo su ritmo. En los desplazamientos se requieren variaciones de ritmo. Llega un momento en el que el vuelo representa la fuga de la mancha de petróleo. Hay un trabajo intenso sobre la mirada y la dirección.



El aspecto relacional es muy importante porque los niños interactúan en casi todo momento. La organización de los desplazamientos lleva mucho tiempo porque han de estar muy coordinados.

Durante la explicación los niños pueden expresar su opinión y recordar algunos de los elementos que han ido utilizando a lo largo de estos dos cursos de trabajo corporal. Se los ve motivados y atentos. En estos momentos los niños llevan a cabo la elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático y reflexionan acerca de sus logros en relación a las metas propuestas. Según Fuentes (2008) “Hay metas que deben ser puestas por el maestro, y otras que debería decidir junto a sus estudiantes, para hacerles partícipes del desarrollo de las clases y responsables de su propio aprendizaje. Las metas, como las reglas, deben ser comunicadas y aceptada por todos los estudiantes, (...).” (p.56)

Respecto a la música las profesoras guían a los niños en una escucha activa, con el objeto de que aprendan a reconocer “las señales” de las variaciones de ritmo para conseguir un cambio eficaz en la acción. A medida que los niños van experimentando las indicaciones, se van pensando y proponiendo también modificaciones para ordenar poco a poco la acción escénica. Esto evidencia una reflexión sobre el significado de la acción, su relación con la atención al movimiento: Los cambios de escena están relacionados con las acciones de las gaviotas: fuga en grupo, la búsqueda de una vía de fuga en diferentes direcciones, el uso de la mirada en la búsqueda.

Este trabajo coreográfico implica una elaboración de tipo imitativo más intenso respecto a lo que los niños habían realizado hasta ahora. Reforzaré por lo tanto las competencias vinculadas a la capacidad de observación del movimiento.

En un momento de la coreografía es necesario correr. Esto genera caos y desorden porque los niños tienden a perder el control y chillar mientras lo hacen, disminuyendo completamente la eficacia de la acción escénica y perdiendo el trabajo sobre la dirección, la mirada, la coordinación, etc. Dicha alteración del comportamiento implica muchas interrupciones para aclarar cada una de las acciones, volviendo a explicarlas. La insistencia de las profesoras a este propósito hará que los niños experimenten y reflexionen acerca de la diferencia entre el movimiento realizado en tiempo rápido o en tiempo lento. En estos momentos el nivel de atención es muy alto.



En casi todas las sesiones dedicadas a la coreografía llega un momento en el que los niños están cansados y se hace necesario interrumpir el trabajo para permitirles correr libremente. Luego es difícil volver a generar un clima de atención y colaboración. Se logra tras una pequeña pausa en la que deben sentarse y concentrarse sobre su respiración, para terminar con un buen repaso de la coreografía.

En la sesión de trabajo corporal del 07-05-2010 los niños ensayan la coreografía. Recordaré aquí brevemente su contenido narrativo: La gaviota Kenga llega con su bandada a comer al mar, pero queda atrapada por una mancha de petróleo, mientras sus compañeros logran escapar.



Esta coreografía resulta extremadamente útil para trabajar las direcciones y el desplazamiento en grupo.

En la sesión del 14 de mayo de 2010 asistimos al trabajo de calentamiento con música guiado por la profesora. Es el trabajo previo a la coreografía que preparan para el espectáculo. De pie con las rodillas flexionadas siguiendo un ritmo rápido trabajan todas las articulaciones poniendo a prueba la coordinación y los reflejos.



Esta vez el trabajo coreográfico consiste en flexionar rítmicamente las rodillas, separar y volver a unir los pies, usando la articulación del tobillo y modificando los apoyos del pie (punta y talón), en flexionar el tronco sobre la parte inferior del cuerpo, abrir y cerrar los



hombros, implicando diferentes direcciones de los brazos. De esta manera trabajan sobre el movimiento segmentario y sobre la precisión del mismo. Luego realizan saltos laterales.



Saltos laterales



Los niños deben recordar la secuencia coreográfica sobre la que están trabajando. Para facilitar el aprendizaje y la memorización la profesora nombra algunos movimientos haciendo referencia a posturas animales: topo (brazos cruzados delante del cuerpo, bajar cuello y cabeza como para esconderse bajo la tierra -por debajo del nivel de los brazos-), jirafa (el movimiento opuesto, estirar el cuello manteniendo los brazos en la misma postura como para asomarse por encima de la tierra), paloma (estirar cuello avanzando hacia adelante con la cabeza, manteniendo los hombros inmóviles), mono (desplazamiento de los brazos en un recorrido circular alrededor del cuerpo como si fueran muy largos), caballo (saltos laterales sobre un solo pie con desplazamiento lateral del cuerpo y traslación del peso).

Topo

Mono

Caballo

Paloma



Todos estos movimientos se alternan cada vez en diferente orden creando distintas secuencias coreográficas.

De esta manera profundizan en el trabajo sobre las direcciones, el movimiento global y segmentario y su precisión.

Cuando los niños se ven muy cansados la profesora les permite hacer un pequeño descanso. Algunos juegan o siguen danzando, otros se sientan con la espalda apoyada a la pared.



Al cabo del descanso retoman la coreografía que preparan para la escena de la gaviota. Repasan la sucesión de pasos y los desplazamientos en grupo, los cambios de dirección y la lógica de cada acción. Es tan importante el trabajo de movimiento como el de relación, puesto que los niños deben coordinarse entre ellos y colaborar para llevar a cabo la coreografía.



Como nos indican Sánchez Rodríguez y Martín Fría (2002): “El movimiento también lleva a un conocimiento de nuestro cuerpo, al igual que el dominio de las posibilidades perceptivas y de coordinación determina en gran medida las capacidades expresivas del alumnado y favorece las relaciones entre los miembros del grupo” (p. 11).

A nivel individual se va “limpiando” y precisando mejor cada uno de los movimientos.



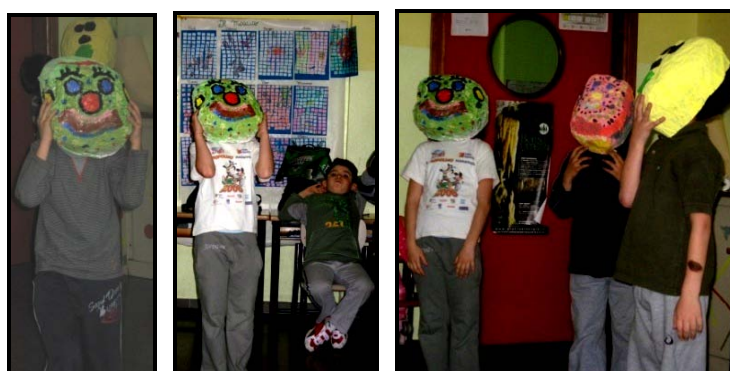
El 20 de mayo de 2010 al finalizar el recreo la profesora pide a los niños que regresen a su sitio y se propone repasar verbalmente las escenas que han ido preparando hasta ahora: la coreografía de las gaviotas desorientadas ante la mancha de petróleo en el mar, la gaviota Kenga que sobrevive por algunas horas y aterriza en el balcón del gato Zorba, el diálogo entre los dos personajes, la deposición del huevo. La profesora relea el capítulo referido al funeral de la gaviota Kenga, integrando en su lectura a los niños en sus relativos personajes al pedirles que repitan las frases correspondientes. Luego los niños dibujan los personajes de la historia y los ambientes en que se desarrolla la misma. Se trata de una introducción a la fase siguiente del trabajo en la que los niños deberán comenzar a preparar los dibujos de las siluetas de cartón necesarios para la proyección de sombras. El producto gráfico obtenido me parece de calidad excelente, como demuestran los siguientes ejemplos.





En las grabaciones relativas al 20 de mayo de 2010 vemos cómo en clase los niños acaban de finalizar el recreo. Retoman unas máscaras que ellos mismos han creado bajo la guía de Carla durante un taller de actividades plásticas en clase. La profesora les habla del trabajo de movimiento con máscara y sus características, ofreciendo algunos ejemplos. Luego les pregunta lo que han observado en su movimiento: qué partes del cuerpo movía, con qué tipo de kinesfera, con qué velocidad y características, qué personaje podía realizar ese tipo de movimiento. Los niños responden correctamente, demostrando haber adquirido una buena capacidad de observación y un buen nivel de comprensión de las características del movimiento.

A continuación la profesora llama a los niños por turno para que puedan explorar el movimiento con la máscara y los guía en un trabajo corporal con máscaras ciegas (aún no se han abierto espacios en los ojos para que puedan ver al colocarlas ante el rostro). Los niños parecen muy divertidos.



Observando el movimiento de los niños la profesora les va sugiriendo algunos elementos: introducir el movimiento de otras partes del cuerpo (movimiento segmentario), variar el ritmo (trabajo vinculado al tiempo), modificar la dirección, el tipo de locomoción, la forma, el nivel, la amplitud del gesto (uso del espacio personal o kinesfera). Luego también les da sugerencias de imágenes y personajes que se alternan (abandono del estereotipo motor).

Todas estas sugerencias se vinculan tanto a los aspectos técnicos como a los aspectos creativos de la motricidad.

A alguno de los niños también le ofrece la posibilidad de moverse cubriendo su cuerpo con una tela.



Se trata de un verdadero trabajo de investigación sobre el movimiento en el que los niños van descubriendo cómo pueden moverse con su máscara. Por turno deben bailar calzando una máscara. En principio el trabajo con máscaras se convierte en un importante instrumento para dejar de lado el movimiento estereotipado y para investigar acerca de nuevas posibilidades motrices.



Después ya sin máscaras danzan todos juntos. Durante la danza libre los niños exploran el uso del espacio en grupo.

Los niños van bailando por turno, mientras los demás observan el movimiento de sus compañeros.



Luego, siguiendo las indicaciones de la profesora, improvisan algunas escenas de la historia de la gaviota, también por turno.



Para finalizar, la profesora los invita a reflexionar sobre el sentido del trabajo en grupo y vuelve a explicar las normas que se han de respetar durante estos ensayos, puesto que mientras algunos niños van improvisando por turno, los demás deben participar dedicándoles silencio y atención.



A continuación la profesora llama a un par de niños que deben improvisar, siguiendo sus indicaciones, una escena del espectáculo que han de preparar a través del trabajo de movimiento y de algunos diálogos breves.

Según Guerber-Walsh, Leray y Macouvert (2000) improvisar significa “componer sobre la marcha, versos, discursos o una pieza de música sobre un tema dado” (p.19). En el caso de la danza se trata de una búsqueda que consiste en explorar el número máximo de desarrollos personales del movimiento sobre un tema dado.

Así llevan a cabo una improvisación de diálogo y movimiento, desarrollando un trabajo muy logrado de interacción a través del uso del movimiento y de creación de un producto común. La escena que vemos en las fotos representa el encuentro entre la pequeña gaviota Fifi recién salida de su huevo y el gato Zorba que se encargará de cuidarla.

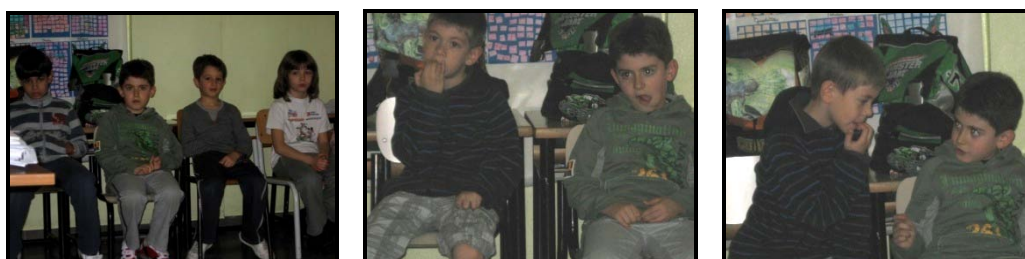




A medida que la improvisación avanza la profesora va llamando a otros niños que se van integrando en la misma para pasar a la escena siguiente.



Luego vuelven a bailar con y sin máscaras. Para finalizar el trabajo la profesora invita a los niños a reflexionar sobre el trabajo que han realizado y compartir sus observaciones.



El 21 de mayo de 2010 en el gimnasio la profesora Monica vuelve a trabajar sobre la coreografía de la gaviota. El trabajo requiere esfuerzo y atención por parte de los niños.





También repasan la otra coreografía que han usado hasta ahora como trabajo de calentamiento en la que utilizan la imagen de movimiento de los animales (el topo, la paloma, el caballo, el mono). Los niños la recuerdan perfectamente y la realizan con un buen nivel de precisión del movimiento.



A partir de este trabajo crean una nueva coreografía para otra de las escenas del espectáculo en donde actúan los gatos: *“la coreografía de los gatos callejeros”*. Deben memorizar nuevas secuencias de movimientos.

Los niños muestran mucho entusiasmo ante este tipo de trabajo, aunque no todos respetan las normas y siguen las sugerencias de las profesoras. Ambas profesoras invitan a los niños a repasar verbalmente y a compartir reflexiones sobre el sentido narrativo de la estructura de la coreografía, planteando algunas preguntas y revisando cada uno de los pasos y desplazamientos, para verificar si han sido memorizados por todos los niños y para repasarlos.



Se trata de un trabajo de imitación de movimiento al que los niños no están muy acostumbrados, puesto que lo han practicado sólo observando a un compañero pero no con un modelo propuesto por la profesora. En este sentido podemos decir que el trabajo de la profesora Monica ha generado un buen equilibrio entre las dos tendencias de la danza de las que nos hablan Guerber-Walsh, Leray y Macouvert, (2000) desarrollando un análisis de las técnicas indican dos posibilidades: la técnica de estilo y la técnica creativa. Podemos decir que los niños están practicando con Monica la primera, mientras que ya han desarrollado con Carla la segunda. Sabemos así que en la primera predomina el modelo y en la segunda la creatividad.

El hecho de que participe todo el grupo en cada coreografía hace que estén más excitados y que se muevan en forma más caótica, mostrando aún ciertas dificultades para atenerse a una consigna.



El 25 de mayo de 2010 la profesora relee y hace releer en voz alta a algunos niños escenas del libro sobre el que están trabajando.

Se aprecia con claridad en las grabaciones el nivel de lectura de los niños. Todos leen correctamente y de forma bastante expresiva, excluyendo al niño chino que el año pasado no hablaba y este año ya lee correctamente (su técnica de lectura es buena, le falta desarrollar el aspecto expresivo).



Aunque los demás niños leen en forma expresiva no todos consiguen un tono alto de voz y una emisión fluida.

Respecto al movimiento se observa una mejora considerable al realizar las improvisaciones.



Me parece muy interesante el trabajo en el que se van intersecando elementos de lectura y análisis textual con el de interpretación escénica. Surge una gran cantidad de reflexiones a partir del texto.



En el trabajo de calentamiento, efectuado siguiendo el ritmo de la música se observa cómo ahora pueden intervenir con un mayor nivel de elaboración todos



los elementos del movimiento (espacio, tiempo, ritmo, atención al otro, conciencia).

La profesora utiliza el trabajo de calentamiento para conseguir una transformación, los niños deben “convertirse en los varios personajes del relato”.

Un personaje será cada vez interpretado por todos los niños. Se observan aún algunas dificultades en el uso del espacio, que se van resolviendo bajo la guía de la profesora.



En pequeños grupos los niños se alternan para guiar el trabajo de movimiento expresivo inspirado en cada uno de los personajes, mientras los demás niños asisten como espectadores.



La profesora llama a los protagonistas a improvisar diálogos.



O a repetir lo que se lee y a trabajar sobre el movimiento.



Mientras inicialmente a los niños les costaba interpretar personajes en los que no se reconocen, ahora se observa como ya no tienen ningún tipo de inhibición, muestran una gran soltura ante las invitaciones de la profesora a actuar de distintas maneras en diferentes situaciones. Bajo la guía de la profesora los niños investigan sobre el movimiento del personaje gato. Cada uno lo experimenta de forma personal así como ya lo han hecho a nivel gráfico.



A través del trabajo de calentamiento la profesora se propone conseguir una transformación, los niños deben “convertirse en los varios personajes del relato”. Así cada uno de los niños interpreta cada vez un personaje, pudiendo experimentarlos todos.



El nivel general de atención, escucha, participación y respeto de la consigna es altísimo.

El diario de campo registra cómo cuando la profesora, al presentar a uno de los personajes de la historia de la gaviota, el poeta, anuncia a los niños que recibirán la visita en clase de un poeta, ellos preparan una



“*entrevista a un poeta.*” La entrevista denota un nivel considerable de

curiosidad, interés y capacidad de reflexión y de abstracción por parte de los niños. Las preguntas que ellos fueron proponiendo eran: “¿*Cuándo surgió tu inspiración por primera vez? ¿Cómo se reconoce la inspiración? ¿Qué se debe saber para escribir poesía? ¿Puedes escribir una poesía ahora mismo para que veamos cómo lo haces?*”

El 28-05-2010 los niños trabajan en el gimnasio. Primero un trabajo de calentamiento al que no pueden dedicar mucho tiempo por la cantidad de acciones que deben realizar en el horario en el que disponen del gimnasio.



Tras el calentamiento repasan la coreografía de la gaviota.

Luego la profesora invita a dos niños a improvisar una escena en la que la gaviota Kenga, llena de petróleo, cae en el balcón del gato Zorba, tras un breve y dificultoso vuelo.



Bajo las indicaciones de la profesora, los niños improvisan con extrema

soltura el encuentro entre los dos personajes (la gaviota Kenga agonizante y el gato Zorba que trata de ayudarla) y el diálogo entre los dos hasta la muerte de ella, mientras los demás observan en silencio.



Al finalizar el trabajo corporal cantan una canción vinculada a los gatos y ensayan las entradas y salidas de escena de los personajes utilizando las siluetas de los gatos, hasta reunir todas las sombras en un sólo momento de proyección



Cada vez que trabajan con las sombras los niños se ven sorprendidos y divertidos. Podemos decir que se entusiasman, superando las posibles expectativas de los adultos respecto a la motivación. Su nivel de concentración y atención es altísimo. Los efectos logrados a nivel escénico y artístico son sorprendentes, teniendo en



cuenta que se está trabajando con niños y que los medios de los que disponen son simples y muy económicos.



Los niños se maravillan cada vez, ante la belleza de las imágenes que producen en la proyección.

Considero que este trabajo estimula también la percepción estética y el gusto por el arte.

Ya he señalado, hablando de la preparación del espectáculo del año anterior, la importancia cognitiva del trabajo de proyección en sombra de los personajes que los niños construyen.

El 24-05-10 las grabaciones registran muy claramente cómo durante una nueva lectura del texto, la profesora llama a los niños a intervenir, repitiendo varias veces sus frases y modificando cada vez el tono de la voz, trabajan también sobre el volumen de la misma.





El 28-05-2010 trabajan en un grupo pequeño, 8 niños, en el gimnasio. Releen un parte del libro de Sepúlveda.

Sentados en círculo, releen por turno la parte de la narración que relata la historia del gato Zorba. La profesora les plantea algunas preguntas en relación a la comprensión del texto. El nivel de atención es muy alto.



Cada uno elige para leer y escuchar la lectura una o varias posturas de su agrado, lo que les permite experimentar, entre otras cosas, cómo influye la postura en la emisión vocal.



Luego, cuando los niños se ven algo cansados, la profesora lee de forma muy expresiva para volver a capturar la atención.





Al finalizar la actividad en el gimnasio los niños regresan al aula y descansan para luego trabajar sobre el personaje rata, como ya han hecho con los gatos, cada uno dibuja la suya, mientras la profesora les relee los capítulos en los que aparecen estos personajes.



Algunos niños completan también dibujos anteriores o realizan otros personajes sobre los que aún no se ha trabajado puesto que terminan antes la primera tarea (el dibujo de la rata).



Tras haberlas dibujado las recortan y las pegan sobre cartón para volver a recortarlas. Observamos a través de esta actividad que la motricidad fina ha mejorado notablemente.



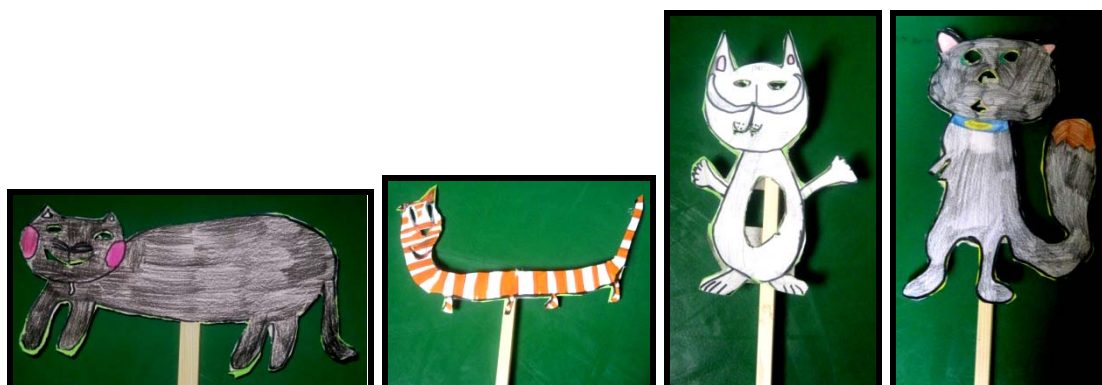
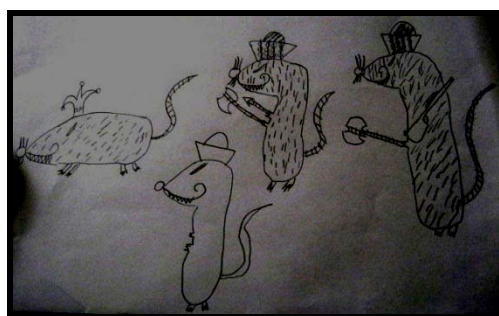
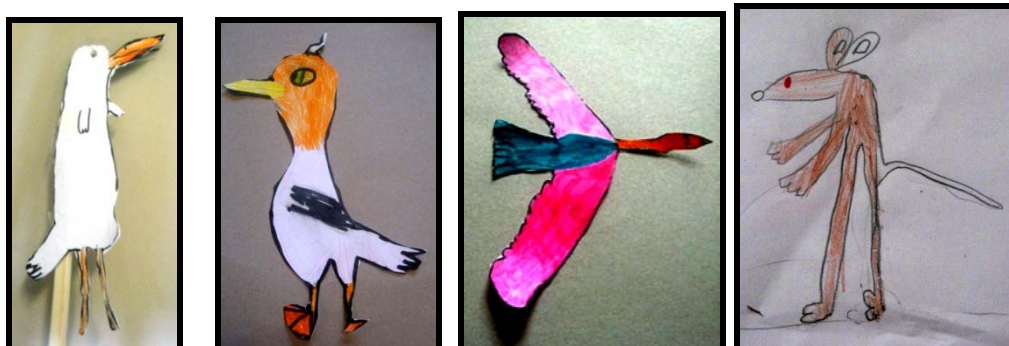
Los niños dibujan colorean y recortan con tranquilidad y seguridad en un clima siempre agradable y distendido.



Considero que los niños han adquirido confianza en las elaboraciones artísticas propias, y que disfrutan con su realización que contribuye al goce y al bienestar personal (Sánchez Rodríguez y Frías, 2002).



El nivel de participación, concentración y atención es altísimo. El resultado gráfico de este trabajo es excelente, así como lo fue anteriormente el del trabajo sobre los gatos. Adjunto aquí algunas fotografías como ejemplo de la calidad del resultado del producto gráfico.





Constatamos a través de las fotos del 31 de mayo de 2010 las diferentes actividades afrontadas en el gimnasio: lectura del cuento y movimiento.



Los niños juegan a ser gatos y a comunicarse jugando como gatos a través del uso del movimiento.



Luego hacen lo mismo con la gaviota, usan los movimientos que aprendieron en la coreografía del vuelo.

Para terminar el trabajo de la sesión proyectan las sombras de las siluetas de los gatos, preparadas anteriormente.



Los niños no sólo deben actuar como si fueran titiriteros y razonar sobre cómo organizar la escena (aspectos cognitivos) sino que deben coordinarse entre ellos (aspecto relacional).

Considero que todas estas actividades responden perfectamente a las que están previstas en el currículo y a la realización de los objetivos propuestos.



En este caso vemos cómo los niños han adquirido confianza en las elaboraciones artísticas grupales, y disfrutaban considerablemente con su realización que contribuye al goce y al bienestar personal (Sánchez Rodríguez y Martín Frías, 2002).

A través de la actividad coreográfica los niños activan la memoria, mejoran el uso de la mirada, y el uso del espacio, toman conciencia de las direcciones y de los desplazamientos grupales e individuales. Observo, a lo largo de todas las sesiones de trabajo corporal, importantes logros respecto a los diferentes aspectos que caracterizan el uso del espacio por parte de los niños. Si consideramos los elementos analizados por Laban, vemos cómo

van mejorando en el uso del movimiento global y del movimiento segmentario, cómo van ampliando la conciencia corporal, expresiva y motriz, cómo evolucionan en el uso del espacio, reflexionan sobre su manera de moverse y sobre el sentido del movimiento, mejoran sus relaciones y aprenden a coordinarse, para crear un producto común.



Resulta gratificante ver que los niños durante la actividad se observan y se cuidan unos a otros, cómo se puede apreciar en algunas fotografías:



Desde el punto de vista cognitivo se observa cómo los niños ya pueden prestar atención durante un período de tiempo cada vez mayor, cómo van mejorando la capacidad de respetar una consigna, cómo trabajan en diferentes niveles de una manera cada vez más fluida, cómo aprenden a respetar los tiempos establecidos y a mantener un ritmo corporal y de trabajo. Desde el punto de vista relacional es placentero observar cómo han aprendido a trabajar juntos para lograr un objetivo.



La sesión del 08-06-2010 es la última en la que participa la profesora Monica, que preparó con los niños la coreografía de la gaviota y la de los gatos. Vemos en las videograbaciones y en las fotografías cómo se dedica todo el tiempo en el que el gimnasio está disponible a repasarlas. Los niños participan con gran interés y mantienen un nivel de atención y concentración muy alto. Recuerdan bien los pasos de las coreografías. Sólo deben trabajar un poco el tiempo y algunos momentos que requieren mayor coordinación. La profesora Carla guía primero el trabajo de calentamiento, intentando no sólo activar el cuerpo, los músculos, las articulaciones, sino también conseguir que los niños se relajen para mejorar su concentración. Luego la profesora Monica afronta las coreografías con los niños. Como ya he mencionado, la coreografía de las gaviotas trabaja muy a fondo sobre las direcciones y los niveles, implicando todas las partes del cuerpo.



Las profesoras intercalan siempre algún momento de reflexión y repaso oral de las acciones escénicas. Es interesante observar cómo los niños, en estos momentos de casi descanso, logran moverse en forma expresiva.



Se ven muy implicados en el trabajo coreográfico, su movimiento va siendo cada vez más expresivo completo y preciso.



El trabajo sobre la columna ya es muy consciente, lo que aumenta considerablemente la expresividad. Incluso en los momentos de explicación y descanso.



A continuación la profesora Carla guía la actividad dramática. Es interesante verificar cómo la profesora ha trabajado y elegido los roles teatrales a asignar a cada niño en base a las características individuales, ofreciéndoles a todos un momento de protagonismo individual en la actividad dramática. Aunque los niños mantienen un buen espíritu de grupo en su actividad.

En este sentido el trabajo de Carla nos invita a reflexionar acerca de la pregunta planteada por Cervera y Guirau (1972) “¿Puede el individuo, por medio de una puesta en escena, crear?”, (p. 108) a la que responde indicando que el texto puede ser transformado en aquello que mejor nos sirva para lograr un trabajo creativo; incluso variando y transformando su propia ideología; en una palabra, creando. El autor recuerda luego que Grotowski concibe el teatro de una forma ascética.



El uso del espacio global en la coreografía mejora considerablemente, incluso cuando se trata de momentos de improvisación en los que los niños deben buscar y construir un espacio individual dentro del grupo. Así, los vemos en una parte de la coreografía de gatos, buscar un sitio para “dormir”, respetando la consigna del uso homogéneo del espacio disponible.





Desde allí se van levantando poco a poco y se desplazan cantando la canción de los gatos. Están trabajando, entre otras cosas, variaciones de tono muscular y de nivel. Siguiendo una coreografía que los lleva a asumir diferentes actitudes de gatos callejeros y a bailar desenfadadamente.



Los niños han aprendido hace apenas un par de días la canción de los gatos que hoy han integrado en la coreografía. Al regresar a clase repasan la canción. Algunas estrofas de la canción son interpretadas en coro, otras sólo por algunos niños.



En la sesión del 09-06-2010 vemos cómo, con la ayuda de Carla los niños repasan las coreografías y los diálogos del espectáculo. Recuerdan bien los diálogos aunque los han ensayado poco. Se apasionan en las coreografías y en las modificaciones que cada vez propone la profesora. Identifican con facilidad los cambios musicales que sirven como señales para variar la acción. Ponen en práctica con habilidad y soltura todo lo que han aprendido respecto al ritmo, al uso del espacio global en relación a los movimientos de los

demás, a la kinesfera, a las direcciones, a la comunicación, al tipo de movimiento, al tiempo, a los planos.



Considero de extremo interés la exploración sobre el movimiento realizada por los dos niños que deben representar el nacimiento de la pequeña gaviota Fortunata junto al gato Zorba, por la tranquilidad con la que la realizan y el nivel expresivo que logran.

Los niños se disponen en el espacio donde la niña que representa la gaviota asume una postura fetal intentando sentirse dentro del huevo. (Ver más fotografías en secuencia en los Anexos).



El niño-gato duerme a su lado, mientras ella comienza los movimientos que la llevarán a romper el cascarón.

Luego se asoma lentamente al mundo, despierta al gato y empieza a dialogar con él. El diálogo no es sólo verbal sino corporal como se aprecia claramente en las fotografías. Según Cervera y Guirau (1972) El teatro reúne todas las “asimilaciones” de las que habla Piaget, y todos los símbolos, puesto que la imitación prolonga la acomodación y el juego es una forma de asimilación. Ahí, según el autor, el teatro incide de inmediato sobre la disciplina interna de cada individuo que lo practica.



Una de las coreografías realizada por un pequeño grupo de niños, requiere el uso de máscaras, los niños siguen investigando el movimiento con el uso de máscaras, que impide recurrir al estereotipo motor, ya que la sensación corporal es completamente diferente. Cada vez que experimentan nuevamente el uso de las máscaras vuelven a explorar el movimiento.



Luego ensayan las coreografías, esta vez sin la ayuda de la profesora Monica. Los niños recuerdan perfectamente los pasos, el ritmo, la disposición espacial.



Consiguen una perfecta disposición de “los gatos” en el suelo cuando deben dormir, distribuidos en forma de medialuna, como les habían indicado anteriormente las profesoras. Este hecho nos indica que ya tienen una buena percepción del espacio global, y que pueden modificar su distribución en el mismo porque son más conscientes de su cuerpo, de sus movimientos y del espacio mismo.



Vemos también un cambio considerable respecto a la dimensión expresiva del movimiento enriquecida por gestos conscientes y muy logrados. Lo mismo podemos decir respecto al trabajo de grupo y al trabajo sobre las direcciones cuando deben desplazarse conjuntamente.

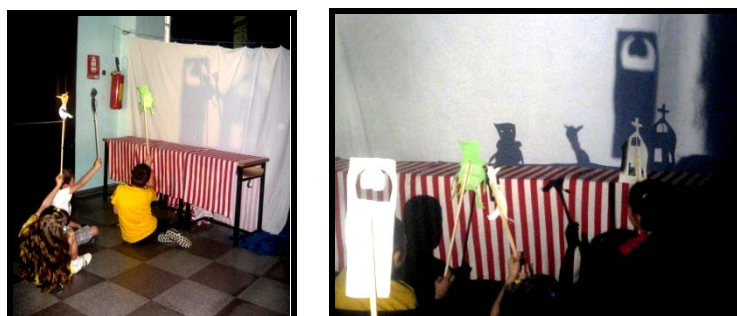


11-06-2010

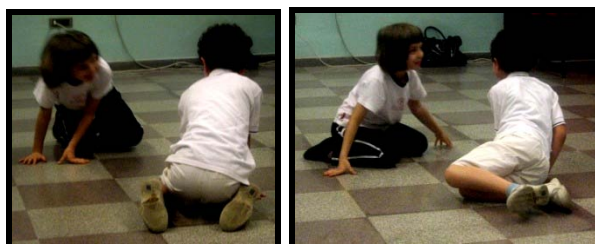
El día en que los niños presentarán el espectáculo ante las familias, por la mañana ensayan varias escenas, que repetirán por la tarde en otro espacio, ya ante el público. Considero que este trabajo permite a los niños realizar una actividad artística de forma cooperativa que supone roles diferenciados y complementarios en el desarrollo de su proceso (Sánchez Rodríguez y Martín Frías, 2002).



En todo este proceso los niños están utilizando el cuerpo como medio de expresión, representación y comunicación. (Sánchez Rodríguez y Frías, 2002), mientras se interesan a todo el proceso que van elaborando.



Asistimos con interés a una escena que aún no había documentado, el encuentro entre Zorba, el gato protagonista y la gata Bubulina, cuyo dueño, el poeta, debe intervenir para resolver la dificultad que sostiene la historia. Los niños dialogan y se mueven de forma expresiva y con extrema soltura.



Otra escena anterior que aún no había documentado es la que muestra uno de los numerosos intentos fallidos de aprender a volar de la pequeña gaviota Fortunata (Fifí), mientras los gatos le dan instrucciones sobre cómo hacerlo.



El último día de clases 12-06-10, los niños miran la película de dibujos animados basada en el libro sobre el que han trabajado. Se los ve muy interesados, sobre todo en los momentos más conmovedores.



## 4.6. Síntesis de Resultados

Considero que este amplio análisis de datos referido al trabajo de campo llevado a cabo durante dos años, es muy extenso y detallado, al estar también acompañado de fotografías y citas. Con el ánimo de destacar los resultados finales de mi labor investigadora, procederé a presentar la esencia de los mencionados resultados.

En relación a la hipótesis, *"El trabajo de movimiento creativo en el primer ciclo de la escuela primaria permite desarrollar el programa de lengua"*, he observado durante los cursos primero y segundo, los cambios producidos en las actitudes de los niños, con respecto a la relación y al aprendizaje. El análisis de datos referidos a las categorías, describe en detalle la evolución del trabajo y de los niños, al tratarse, como sabemos, de un estudio de tipo cualitativo. En los diferentes puntos del análisis lo he señalado repetidamente:

*Desde el punto de vista cognitivo podemos observar cómo los niños ya pueden prestar atención durante un período de tiempo cada vez mayor, cómo van mejorando la capacidad de respetar una consigna, cómo trabajan en diferentes niveles de una manera cada vez más fluida, cómo aprenden a respetar los tiempos establecidos y a mantener un ritmo corporal y de trabajo. Desde el punto de vista relacional es placentero observar cómo han aprendido a trabajar juntos para lograr un objetivo.*

El estudio está vinculado a cuatro objetivos, que mencionaré brevemente para retomarlos luego en el apartado relativo a las conclusiones: el primer objetivo centrado en la relación entre el método de trabajo y la percepción del cuerpo, el segundo centrado en la relación entre el método de trabajo y la motivación, el tercero centrado en la relación entre el método de trabajo y el aprendizaje, el cuarto centrado en la relación entre el método de trabajo, el clima de la clase y la integración. Considero que todos estos objetivos han sido realizados como acabo de exponer en virtud de los instrumentos que he utilizado para verificarlo y del análisis de los datos.

En relación a las categorías puedo decir que he utilizado la categoría *esquema corporal*, para verificar la evolución de la representación gráfica del mismo en los niños a través de sus dibujos. Así, la subcategoría *relacionada con el dibujo del esquema corporal*, me ha permitido observar a través de un instrumento tangible y concreto como son los dibujos de los niños, la evolución en la percepción del cuerpo y del movimiento y la representación gráfica del esquema corporal. Se puede decir que se trata de una evolución muy clara y positiva, y que los cambios en los dibujos de todos los niños lo demuestran. También considero que ha habido una evolución positiva en relación a la conciencia corporal como he podido verificar en el trabajo motor y como he analizado en la subcategoría *relativa al movimiento global o segmentario*. Para demostrarlo he recurrido al diario de campo, a las

fotografías y a las grabaciones, que evidencian claramente el desarrollo de los niños en relación a la motricidad. Lo señalé repetidamente en el análisis relacionándolo cada vez con diferentes aspectos del movimiento: *En el trabajo de calentamiento, efectuado siguiendo el ritmo de la música se observa cómo ahora pueden intervenir con un mayor nivel de elaboración todos los elementos del movimiento (espacio, tiempo, ritmo, atención al otro, conciencia).*

En cuanto a la segunda categoría *Creatividad, estereotipo y repetición*, se observa la evolución positiva de los niños respecto a la originalidad y plasticidad del dibujo de la figura humana como indicaba la subcategoría *referida al dibujo original o repetitivo y estereotipado*. He podido verificar cómo se van superando ciertos estereotipos en algunos casos y cómo evoluciona la representación del movimiento que se va articulando en dibujos cada vez más ricos y originales.

También, en la observación del movimiento y de las propuestas que la profesora iba modificando e integrando cada vez, incluso con repetición de ejercicios o búsqueda de nuevos movimientos para lograr su objetivo, he constatado la evolución del movimiento de los niños en la dirección que indica la subcategoría *referida al movimiento creativo o movimiento repetitivo y estereotipado*. En efecto los niños van ampliando su gama de movimientos, la van enriqueciendo y completando, a la vez que van desechando los estereotipos motores. En varias ocasiones a lo largo del análisis lo he señalado: *En esta fase se pide a los niños que observen individualmente cada postura prestando especial atención a las sensaciones internas que produce. El trabajo en el nivel bajo facilita la concentración y el contacto con el propio mundo interno. (...) se está potenciando notablemente la capacidad de observar el movimiento propio y del otro y la posibilidad de superar el estereotipo motor.*

Ellos mismos evidencian la conciencia que adquieren respecto a superar los estereotipos al comentar:

Edh.: *“Aprendo cosas nuevas, como los pies, nuevos movimientos con los pies”.*

Eds.: *“Aprendo a hacer cosas nuevas. Cosas que nunca he hecho”.*

Ld.: *“(...) aprendemos movimientos nuevos (...)”.*“(...) aprendemos movimientos nuevos”.

Nm: *“Descubro cosas nuevas. Movimientos nuevos y extraños”* (entrevistas a los niños, anexo 9).

En lo que concierne a la tercera categoría *relativa al uso del Espacio*, también he observado una buena evolución. Poder estructurar el espacio ha significado para los niños tener un marco que les transmite la seguridad necesaria para poder mejorar. Aunque un uso correcto del espacio es un logro ambicioso, he podido verificar cómo los niños han ido mejorando. Diferentes momentos del análisis lo evidencian detalladamente: *En las grabaciones relativas a la sesión de 20-11-2009 se observa que los niños tienen dificultades para formar el círculo.*



*La profesora debe insistir y explicar más de una vez cómo deben hacerlo. El trabajo sobre el círculo tiene una connotación didáctica añadida al requerir el conocimiento y la capacidad de representar una forma geométrica, y otra relacional puesto que demanda trabajo en equipo. Se está trabajando sobre diferentes aspectos: Respeto de la consigna: Formar un círculo. Capacidad de observación del movimiento propio y del otro: Saber observar la forma que se produce, reconocerla y modificarla. Capacidad de interacción: Tener en cuenta cómo se disponen los demás en el espacio y actuar consecuentemente.*

Respecto al espacio global, observamos las dificultades de los niños para usarlo de manera correcta, y la necesidad por parte de la profesora de insistir cada vez, dando indicaciones precisas. Considero que la percepción espacial requiere tiempo y una lenta evolución. Tasset (1980) nos habla de esquema espacial. Lo define como la estructuración del mundo externo, relacionado con el yo referencial en primer lugar y luego con otras personas y objetos. *“El conocimiento de los otros y de los elementos del mundo externo a partir del yo tomado como referente”* (Tasset, 1980, p. 27).

Mientras que respecto al espacio personal o kinesfera los niños han realizado una buena exploración, mejorando mucho su nivel de conciencia. Este elemento consta incluso a través de sus respuestas a las preguntas de la entrevista: Ndr: *“Cuando fingimos ser lo que queremos dentro de un huevo, luego salimos, corremos, volvemos a casa (no sabemos caminar)”*.

Lo mismo podemos decir respecto al uso de los niveles: alto, medio y bajo y al uso de la mirada.

En el *Uso del tiempo*, he observado la tendencia natural del niño a realizar toda actividad y especialmente el movimiento cuando se realiza en un espacio amplio, en un tiempo urgente, aunque poco a poco, bajo continuas sollicitaciones de la profesora, han podido ir adquiriendo mayor conciencia de su estructuración temporal, y bajando la velocidad de sus acciones. Es evidente la influencia de las emociones en el manejo del tiempo. Ndr: *“Me gusta porque hacemos gestos y movimientos y cosas bonitas. Me siento mal porque se termina”*

Respecto a la quinta categoría, *Aspectos cognitivos y relacionales*, a la que le he dedicado especial atención, podemos decir que se observa una considerable evolución, ya sea en la *Capacidad de escucha* como en el *Respeto de la consigna*. En el análisis de los datos he detallado ampliamente la cantidad de actividades dirigidas a mejorar los resultados obtenidos por los niños y los logros obtenidos en relación a la *subcategorías capacidad de observación del movimiento propio y del movimiento del otro, capacidad de interactuar correctamente con el otro en el uso del movimiento, capacidad de interactuar correctamente con el otro para crear un producto común y elaboración intelectual del trabajo corporal y dramático.*

En efecto en distintos puntos del análisis destacan aspectos relacionados con la actividad cognitiva:

*-En la actividad intelectual los niños han avanzado considerablemente. En la fase final del segundo curso ya pueden sostener una actividad cognitiva que requiere un gran esfuerzo como el trabajo de análisis lingüístico.*

*-En el video relativo a la sesión del 30 de octubre de 2009 vemos cómo para finalizar la profesora les propone una elaboración del trabajo, que implica la creación de una breve historia y su dibujo. Sabemos que dibujar las vivencias facilita el proceso de descentración. Según Escribá (1999) “La descentración es la capacidad del niño de tomar distancia con relación a la invasión de su imaginario y de sus emociones” (p. 19).*

También cuando la relacionamos con el trabajo de siluetas de cartón y proyección de sombras:

*-Podemos decir que esta actividad vincula profundamente el movimiento corporal a la actividad cognitiva puesto que mientras el movimiento puede ser espontáneo, no elaborado desde el punto de vista intelectual, al transferirlo a un objeto debe ser inevitablemente analizado, memorizado y reproducido con elementos que lo enriquecen.*

Me parece interesante recordar aquí las consideraciones de una de las docentes entrevistadas acerca del proyecto Mus-e (S.F.), cuya actividad y evaluación coordinaba en el centro en el que trabaja:

*“Los docentes enfatizan el aspecto relacional porque a su modo de entender va más allá de favorecer la integración, promoviendo la relación entre todos los niños, implicándolos y guiándolos a mostrarse tal cual son, creando vínculos también con los niños que se ven “diferentes”. Los niños, a través de la creatividad, se conocen y se comunican, en un verdadero encuentro “de diferencias” (Fragmentos de las entrevistas del Proyecto Mus-e, anexo 2.4.).*

Considero de extremo interés las observaciones de los niños acerca de lo que aprenden tanto a nivel cognitivo como relacional:

Gmm: *“(...) se pueden hacer muchas cosas lindas y divertidas con el movimiento”. “He aprendido a inventar personajes, a construirlos, a dibujarlos y a inventar espectáculos”.*

Sr.: *“Aprendo a leer mejor. Porque usando el cuerpo lees luego con el cuerpo”.*

Em.: *“Aprendo a moverme mejor con el cuerpo”.*

Dvd.: *“Aprendo a..., a ser generoso. No lo sé. A colaborar”.*

Pienso que a través del juego teatral y de su valencia simbólica, he podido observar en los niños a través del encuentro con sujetos y objetos, la expresión de sus inquietudes, sus problemas relacionales y cognitivos y otras vivencias, para conocer mejor su mundo interior.

Gdt.: *“Carla nos hace aprender a mover nuestro cuerpo. “Aprendo a relajarme, a no entrar en ansia”.*

Creo que este tipo de trabajo aporta al profesor algunas estrategias de solución a los problemas que presentan los niños.

Para sintetizar, diré que todo el trabajo relativo a esta categoría ofrece un excelente instrumento para:

- Brindar a los niños la posibilidad de reflexionar sobre sus modalidades comunicativas y sus procesos de aprendizaje, aportando elementos para mejorarlos.
- Estimular y ampliar el uso correcto de la lengua italiana, profundizando también en su estructura.

Tras recordar las categorías quiero sintetizar aquí los resultados relativos a la evaluación, vinculada al logro de los objetivos por parte de los niños. Para ordenarlos de una manera más clara y funcional a la lectura, he utilizado instrumentos cuantitativos, aunque no he profundizado en ellos, ya que mi atención está más bien centrada en documentar los procesos y no en cuantificar resultados finales.

De la misma manera he tomado en consideración la evaluación numérica, aunque pienso que es más difícil ver en ella el recorrido real de cada niño como comentaré luego en el apartado *discusión*. La profesora ha evaluado, sirviéndose de una tabla de resultados, trece parámetros elegidos entre los más utilizados en la praxis escolar.

Para terminar haré referencia a las fichas de evaluación ministerial que asignan, entre otras, una nota en la disciplina de la que ella se ocupa. Aunque el criterio de evaluación de la profesora es subjetivo creo, que su conocimiento de los niños y su posibilidad de observarlos cotidianamente le proporcionan buenos elementos para evaluarlos.

Así, para ilustrar la evaluación, he integrado, algunos elementos que provienen de la investigación cuantitativa como tablas y gráficos que adjuntaré en los Anexos (anexos 9). De la misma manera he considerado las notas ministeriales, como había indicado en el apartado *Proceso investigador del trabajo de campo*, al hacer referencia a los instrumentos.

Expondré brevemente los resultados de la evaluación cuantitativa de primero y segundo curso en relación a los trece parámetros evaluados por la profesora y presentados a través de la ficha que los sintetiza. Se puede decir que en todos ellos se ha notado una evolución positiva y que en los casos en los que no la hubo, se deben tener en cuenta otros factores como un cambio en la situación familiar que produjo mayor inestabilidad emocional. Además, como ya he indicado, durante el segundo curso se produjeron varios cambios organizativos derivados de la reforma que crearon cierta inestabilidad desde el punto de vista organizativo y emocional.

Así, he considerado la evaluación del primero y del segundo curso, en base a la ficha mencionada, cuyos resultados quedan sintetizados en las siguientes tablas.

**Tabla de evaluación del primer curso**

(Comparación de los datos de entrada con los datos de salida)

<b>Variación en la evaluación de salida respecto a la evaluación de entrada</b>	<b>Número de niños con este parámetro en Aumento</b>	<b>Número de niños con este parámetro en Disminución</b>	<b>Número de niños con este parámetro en Estabilidad</b>	<b>Número total de niños</b>
<b>Autonomía</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>20</b>
<b>Apertura</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<b>Comunicación</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<b>Disponibilidad</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>20</b>
<b>Atención relacional</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>20</b>
<b>Actitud activa</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>20</b>
<b>Serenidad</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>20</b>
<b>Agresividad</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>20</b>
<b>Comportamiento generalmente correcto</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>20</b>
<b>Rendimiento</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>20</b>
<b>Esfuerzo</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>20</b>
<b>Atención en clase</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<b>Integración en el grupo</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>20</b>

**Tabla de evaluación del segundo curso***(Comparación de los datos de entrada con los datos de salida)*

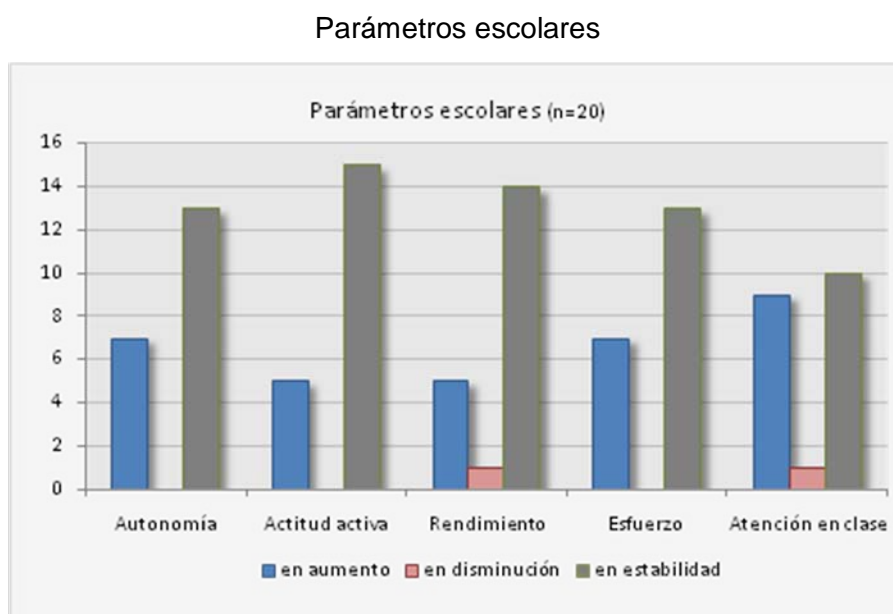
<b>Variación en la evaluación de salida respecto a la evaluación de entrada</b>	<b>Número de niños con este parámetro en Aumento</b>	<b>Número de niños con este parámetro en Disminución</b>	<b>Número de niños con este parámetro en Estabilidad</b>	<b>Número total de niños</b>
<b>Autonomía</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>17</b>
<b>Apertura</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>17</b>
<b>Comunicación</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>Disponibilidad</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>Atención relacional</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>17</b>
<b>Actitud activa</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>17</b>
<b>Serenidad</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>Agresividad</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>17</b>
<b>Comportamiento generalmente correcto</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>17</b>
<b>Rendimiento</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>17</b>
<b>Esfuerzo</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>17</b>
<b>Atención en clase</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>Integración en el grupo</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>17</b>

Como ya he mencionado la ficha sirvió para comparar los datos de la evaluación de entrada con los datos de la evaluación de salida, en relación a trece parámetros elegidos para poder verificar los cambios que este proyecto didáctico puede producir. Adjuntaré aquí los gráficos que sintetizan estos resultados y que comentaré luego en el apartado *discusión*.

Como he indicado al hablar de los instrumentos, dichos parámetros están estrechamente relacionados entre sí, aunque la profesora ha intentado evaluarlos por separado.

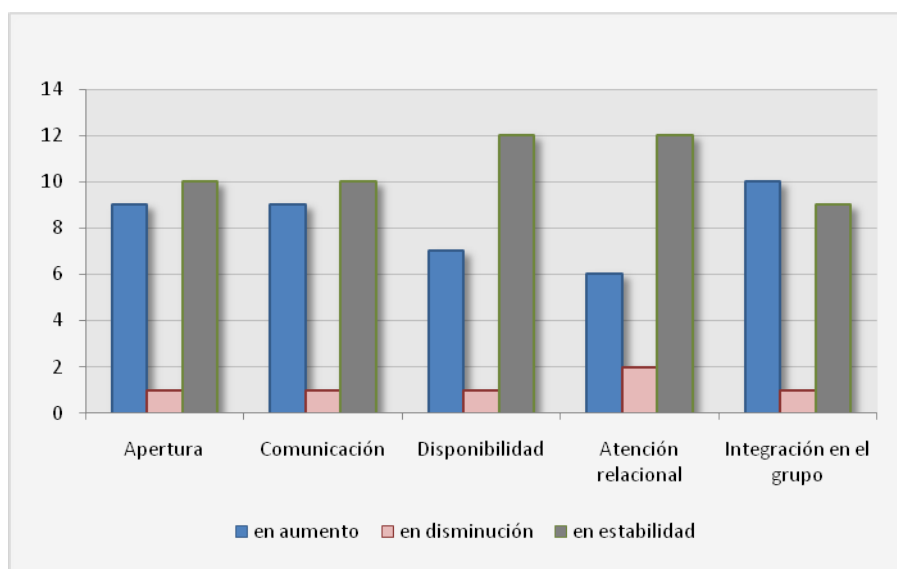
Para facilitar la visualización de los gráficos, que presentaré a continuación, y el análisis de la evaluación de los parámetros evaluados, los he agrupado en tres tipologías: *escolares*, vinculados al rendimiento: autonomía, actitud activa o pasiva, rendimiento, esfuerzo, atención en clase, *relacionales*: apertura, comunicación, disponibilidad, atención relacional, integración en el grupo y *comportamentales*: serenidad, agresividad, comportamiento. En los Anexos sin embargo he mantenido los gráficos de los parámetros por separado.

Gráficos relativos a la evaluación del primer año (n=20)



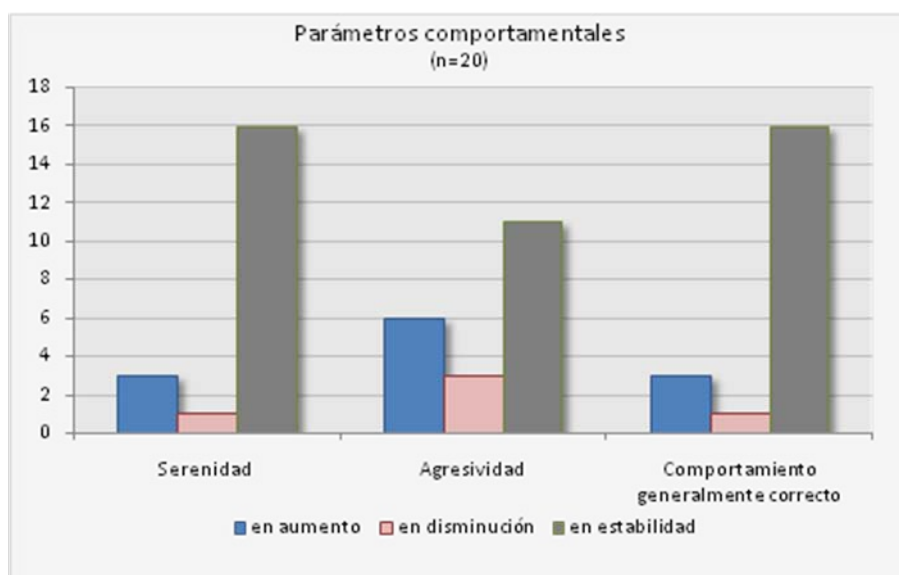
En este grupo de parámetros evaluados, prevalece, como en los demás, la estabilidad, aunque también está presente la disminución en dos parámetros pero en un solo niño y, en mayor medida, el aumento.

### Parámetros relacionales



En este grupo de parámetros, se aprecia en mayor medida el aumento, aunque la estabilidad sigue siendo prevalente. La disminución está presente en todos los parámetros pero en muy pocos niños (un solo niño en cuatro parámetros y dos en un parámetro).

### Parámetros comportamentales

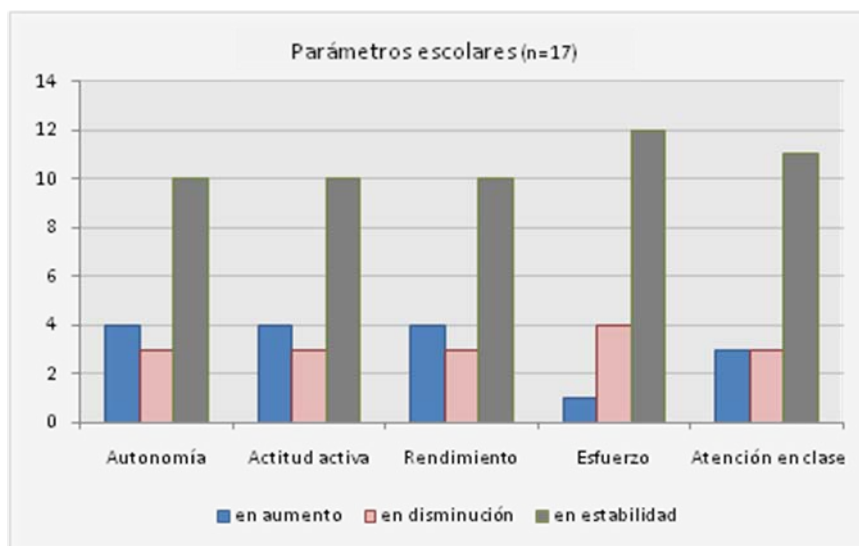


En este grupo de parámetros, como en los anteriores, permanece la estabilidad, se aprecian en menor medida el aumento (tres niños en dos de los parámetros y tres niños en uno) y la disminución (un solo niño en dos parámetros y dos niños en uno).

Gráficos relativos a la evaluación del segundo año (n=17)

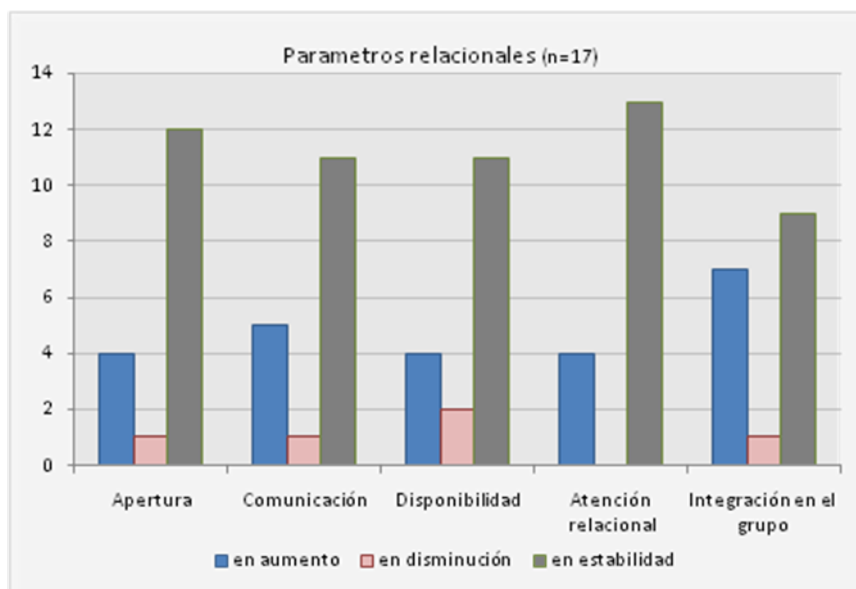
El primer elemento que debo señalar es la disminución del número de niños presente en el segundo curso, lo que implica un inmediato impacto visual al comparar los resultados. Siguen estando presentes en el grupo los tres niños con graves dificultades que mencionadas en el apartado *contexto*, mientras se han marchado tres niños más estables y serenos.

Parámetros escolares



En este grupo de parámetros prevalece una vez más la estabilidad, aunque también se aprecian el aumento y, en menor medida, la disminución.

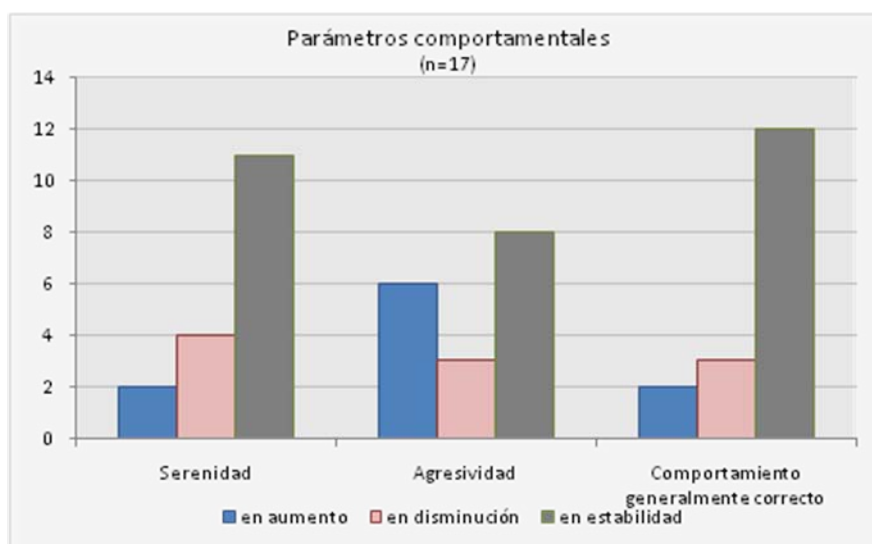
Parámetros relacionales





En este, como en los grupos de parámetros anteriores, prevalece una vez más la estabilidad, en muy pocos niños se registra una disminución (que se ve ausente en el parámetro *Atención relacional*) y en un buen número, el aumento.

Parámetros comportamentales



En los parámetros comportamentales prevalece la estabilidad, como en los otros grupos de parámetros. La disminución se registra en los tres niños que ya he señalado en varias ocasiones (aunque la disminución de la serenidad se registra en cuatro), el aumento en dos niños en relación a dos parámetros y en seis niños en el parámetro *agresividad*. En el apartado *Discusión*, ampliaré los comentarios acerca de esta evaluación y consideraré el significado del aumento de la agresividad.

## 5. DISCUSIÓN

En el apartado anterior he analizado los resultados del este estudio, en relación a la hipótesis, a los objetivos y a las categorías. Considero que el análisis cualitativo es el que permite mayormente ilustrar los procesos afrontados por los niños y observar su evolución para traducirla en un resultado.

En el apartado *Otras investigaciones sobre el tema*, he analizado diferentes estudios que presentan puntos de encuentro con el mío. Algunos lo hacen tímidamente como el de Aliaga (2010), que propone el yoga en la escuela fuera del horario escolar como actividad opcional, con resultados muy positivos respecto al bienestar físico, psicológico y emocional y a la capacidad de concentración; o el de Andreu i Duran, (2010), que describe una experiencia de educación integral de la persona a través del arte en un centro escolar; o el estudio de Compton (2008), que sostiene que el tiempo que la danza sustrae a las demás asignaturas no produce algún efecto negativo sobre los resultado y que los estudiantes que la practican mejoran su concentración y su capacidad de trabajar con los demás.

Otros se vinculan al presente estudio de una forma más determinada, afrontando los *aspectos relacionales, cognitivos educativos y metacognitivos*, que en él tienen un rol fundamental como he señalado en el análisis de datos al examinar la quinta categoría.

El estudio de Giguere (2006) vincula el trabajo coreográfico a una parte del curriculum de lengua en la escuela primaria y examina las experiencias cognitivas de los niños en el momento en que se implican contemporáneamente en proyectos creativos en la danza y en la poesía, ofreciéndonos un primer paso como antecedente importante respecto a la investigación realizada. Cone y Cone (2005), afirman que a través de la danza los alumnos desarrollan las capacidades motrices, aprenden a apreciar las diferentes formas de danza y a crear coreografías, colaboran con los demás y aumentan la capacidad de uso del pensamiento crítico, presupuestos extremadamente importantes para este estudio por la importancia que se le da tanto al aspecto cognitivo (pensamiento crítico) como a los aspectos motor, creativo y relacional.

Giguere, (2005) analiza los problemas que surgen en clase que pueden aumentar al máximo el valor de la danza en el desarrollo de la creatividad y las ventajas de utilizar el arte para estimular el pensamiento y el aprendizaje.

El estudio de Ciez-Volz (2009), critica la *excesiva enfatización que la instrucción asigna a las habilidades de base* y la consecuente posible exclusión de un pensamiento de orden superior. Cone Purcell (2009) valoriza el aspecto creativo y emocional afirmando que, cuando los niños crean coreografías utilizando sus propias ideas, sacan a la superficie su yo interno, pueden expresar sus sueños, sus miedos, sus necesidades y sus alegrías. Mally

(2008) propone un *uso creativo del movimiento para generar* un contexto educativo centrado sobre el niño, que es también un aspecto fundamental de este trabajo. Como ya he dicho estas teorías sustentan y nutren el planteamiento acerca de la Pedagogía del Deseo al centrar la atención en el niño, en sus procesos creativos y en la necesidad de producir cambios institucionales. Según Rider (2005) *los docentes más creativos conservan su profesionalidad a través de la búsqueda de métodos artísticos para mantener creativos a sus estudiantes.*

El presente estudio pone en discusión indirectamente las ideas educativas establecidas y aceptadas, puesto que propone una experiencia educativa de tipo creativo en el intento de modificar en los niños las actitudes relativas al aprendizaje y a la esfera relacional. Considero que, a través de este aspecto se vincula al estudio de Mindham (2005), que propone reconocer y valorar la creatividad en los juegos infantiles, desafiando las ideas educativas dominantes para poder influenciar las actitudes que los niños tienen hacia el aprendizaje, la idea que tienen de sí mismos como estudiantes y sus habilidades de pensamiento creativo, a través de las experiencias que los niños tienen en el ámbito escolar. Creo que mi propuesta pedagógica goza también de un aspecto que llamaré preventivo, respecto al malestar de los niños que viven situaciones difíciles, puesto que a través de la actividad expresiva, creativa y teatral, los niños pueden expresar y elaborar sus emociones y sus dificultades. Este aspecto de mi investigación la relaciona con el estudio de Somody y Hobbs (2007) que analiza intervenciones de tipo creativo en la escuela sobre niños que viven la experiencia de divorcio de sus progenitores, en el intento de contrastar los efectos negativos de dicha experiencia ayudándolos a identificar y expresar *los sentimientos* más comunes asociados al divorcio conflictivo.

Mi trabajo dedica una especial atención al aspecto relacional y metacognitivo que aparece en el análisis de la quinta categoría. Respecto a estos ámbitos este estudio se vincula al de Nesbit y Hane (2007), que dedica mucha atención, entre otros aspectos a la construcción, el sostén y la colaboración del grupo y considera la importancia del *meta conocimiento*. El énfasis sobre el *meta conocimiento crea un espacio en el que los sujetos toman conciencia del propio modo de pensar y aprender y empiezan a evaluar la propia manera de hacerlo.*

Su estudio asevera que *el sostén de los compañeros de la escuela es absolutamente necesario*. Los autores sostienen que en las clases se deben desarrollar conexiones significativas entre la forma de arte y la escritura- invitando a la colaboración.

Parte de la experiencia docente de la profesora Carla y de su formación están vinculadas a la danza terapia y al movimiento auténtico. Creo que este hecho en parte determina su preocupación por escuchar, acoger y comprender los problemas emocionales de los niños y su influencia sobre las esferas cognitiva y relacional. Lo mismo ocurre en la línea de pensamiento de la psicomotricidad relacional que ya he citado y analizado detalladamente

en mis anteriores investigaciones (Macrí, 2008 a, Macrí, 2008 b) y en este mismo estudio. De la misma manera el trabajo de Meekums (2008) propone introducir en la escuela la *danza movimiento terapia*, en conexión con la *educación artística, como alfabetización emotiva para mejorar la autoestima, la expresión y la regulación emocional y la función social*.

### 5.1. Límites y dificultades del recorrido investigador

Como ya he señalado mi objetivo inicial era el de proponer un método didáctico que permita desarrollar el programa de varias asignaturas a través del trabajo corporal creativo. Me hubiera gustado llevar a cabo un trabajo experimental y utilizar un grupo control para comparar los resultados. En realidad creo que desarrollar este tipo de investigación experimental no es posible actualmente puesto que implicaría un cambio demasiado radical respecto a cómo se trabaja en nuestras escuelas. Sin embargo es muy probable que en el caso de haber podido realizar dicho trabajo me hubiera enfrentado a algunas variables no controlables que hubieran podido contaminar el resultado del estudio.

Desde el punto de vista metodológico me hubiera gustado realizar un trabajo de investigación-acción con un grupo docente que dispuesto a experimentar esta propuesta. Tal vez esta segunda posibilidad sea algo más realista, aunque no he coincidido hasta ahora con un grupo docente que presente dichas características.

En el intento de adaptar mi deseo a la realidad opté por buscar un solo profesor, que en su práctica didáctica ya hubiera incluido y verificado un método significativo en relación a esta propuesta y que estuviera dispuesto a permitir la observación necesaria para realizar un estudio de caso.

A pesar de que las instituciones son generalmente muy estructuradas y rígidas, ha sido posible acceder a ellas en la situación propicia. Aún así, en ocasiones ha resultado dificultoso realizar las observaciones y poder dialogar en profundidad con la docente. Algunas dificultades organizativas y cambios institucionales han incidido negativamente en el trabajo y en sus resultados. Así, me he tenido que enfrentar, a mitad del recorrido de investigación, a las restricciones impuestas por el Ministerio de Educación en su nueva reforma estructurada en base al recorte de presupuesto sin una línea educativa que la fundamente y sostenga. Considero que hay en las autoridades del Estado en el que he trabajado, una cierta miopía de cara al futuro, que lleva la política a abordar los cambios y la crisis exclusivamente a través de recortes de presupuesto y recursos humanos y estructurales, a diferencia de lo que se hace en los países del norte que, ante las mismas dificultades, invierten mayormente en educación, cultura e investigación porque ven en estos

instrumentos un posible camino para mejorar el futuro y hacer frente a la crisis económica creando nuevos recursos.

Respecto al estudio realizado quiero evidenciar que la elección de las categorías ha sido arbitraria, puesto que podría haber elegido otras. Sin embargo creo que aunque hubiera elegido categorías diferentes, las conclusiones no hubieran variado de forma sustancial.

He tenido presente a lo largo de todo el proceso de investigación y en especial en la elaboración de los resultados, que mi visión personal y la de la profesora Carla, seguramente han de influenciar esta labor, puesto que ambas estamos convencidas de la eficacia y la utilidad del método. Aún así he intentado garantizar la objetividad del estudio contrastándolo con otros profesores, como los participantes del proyecto Mus-e, la directora de tesis, otros investigadores, los datos de las evaluaciones.

De la misma manera debo señalar que mi atención ha estado centrada en la motivación que despierta el método en los niños respecto al aprendizaje, considero que la misma no ha disminuido en ningún momento y ha reforzado mi visión positiva de la aplicación del método. Este hecho puede haber sugerido de alguna manera un excesivo optimismo por mi parte, como si el método elegido por la profesora garantizara de por sí el éxito escolar y excluyera en cualquier caso el fracaso. También deseo señalar que no he detallado las dificultades técnicas observadas en el aprendizaje de algunos niños por considerarlas normales o pasajeras y menos importantes. Muchas de ellas se pueden atribuir a ciertas situaciones emocionales y familiares difíciles que han ido surgiendo a lo largo de los dos cursos, pero sobre todo en el segundo y que han generado problemas de todo tipo en los niños y en su trabajo.

Otro límite que había evidenciado al analizar las categorías, es la falta de recursos técnicos que hubieran podido ayudar por ejemplo a documentar exhaustivamente el trabajo corporal en relación al tiempo, ofreciendo la posibilidad de cronometrar las actividades o fragmentos de algunas actividades y compararlos. Debo señalar el hecho de haberme centrado más en la observación de los procesos generales, que en algunos detalles, en el caso de tratarse de dificultades o retrocesos de los niños tal vez el no haberlos comentado pueda estimarse como una limitación. Sin embargo, considero que las dificultades de los niños y sus momentos de regresión son normales y han de ser contextualizados en un marco evolutivo cuya duración temporal puede ser mucho más amplia de la que he analizado en esta experiencia.

Respecto a la evaluación de los parámetros y a las notas ministeriales, el primer límite evidenciado es que se han realizado exclusivamente en base al criterio de la profesora. El segundo es la dificultad de cuantificar en una nota o en una puntuación la amplia gama de factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje. Somos conscientes de que los niños avanzan en un proceso que admite momentos de evolución y de involución mientras

hablamos del período de edad evolutiva (Falk, 2000), (Rinaldi, 2005). Esta característica de las edades con las que estamos trabajando hace que la evaluación cualitativa sea más adecuada para ofrecer una visión global de los procesos del niño, mientras la evaluación cuantitativa responde más bien al momento preciso en que se realiza, que puede corresponder a un momento de evolución o de involución, reduciendo la mirada sólo al período exacto en el que se evalúa, sin ampliarla, ni elevarla para facilitar la visión desde una perspectiva más amplia. Por esta razón creo que las tablas de evaluación, las notas y los gráficos reflejan de manera menos amplia y satisfactoria la evolución de los niños y de sus aprendizajes en relación al análisis de datos.

Aún así, he decidido utilizar también este tipo de evaluación, para contrastar los datos cualitativos.

## 5.2. Reflexión acerca de los resultados obtenidos

Como ya he mencionado, pienso que se ha obtenido un muy buen resultado en el trabajo con los niños, teniendo en cuenta la evolución personal de cada uno y la del grupo. El resultado de este trabajo, no se puede generalizar a otros contextos, por tratarse de un estudio de caso, aunque es deseable que el estudio pueda repetirse en contextos y con proyectos diferentes.

En relación a la evaluación cuantitativa que he realizado a través de la ficha en la que registramos los parámetros en entrada y en salida los dos años en los que he realizado la observación, cuyos resultados han sido presentados con tablas y gráficos en el apartado anterior, debo comentar que:

Al comparar la evaluación de los resultados del primer año con los del segundo observamos una ligera disminución en la evolución positiva de los niños que se puede atribuir a la presencia de algunos factores emergentes que se han ido reforzando sobre todo durante el segundo curso. En especial respecto a tres niños ya indicados al considerar la muestra, haciendo alusión a sus específicas problemáticas. También debemos tener en cuenta que el número total de niños de la clase se ha reducido, pasando de 20 a 17 y que los tres niños que han dejado el grupo presentaban una evaluación positiva. En los Anexos (anexo 9.1), se indican mayores detalles respecto a la evolución de cada uno de los parámetros incluidos en gráficos.

Cabe señalar que la mayoría de los niños ha mantenido estables los parámetros, tanto en el primer curso como en el segundo. Creo que en general esta es su tendencia y que resulta más evidente la evolución de los niños al observarlos en su proceso, sin proponernos cuantificar los logros. Como ya he mencionado al analizar las categorías, para la profesora a veces ha sido necesario repetir una experiencia varias veces, incluso en la misma sesión

para modificar un resultado, mientras respecto a las pruebas y a las evaluaciones numéricas los centros escolares tienden a hacerlas en una única ocasión. Aún así, he utilizado también este instrumento cuantitativo para comparar y enriquecer los resultados.

Cómo observado en la síntesis de resultados, para facilitar el análisis he agrupado los parámetros evaluados en tres tipologías: *escolares*, vinculados al rendimiento: autonomía, actitud activa o pasiva, rendimiento, esfuerzo, atención en clase, *relacionales*: apertura, comunicación, disponibilidad, atención relacional, integración en el grupo y *comportamentales*: serenidad, agresividad, comportamiento.

Considero que todos estos parámetros generalmente aumentan con el proceso de crecimiento de los niños, aunque creo que el trabajo realizado influye positivamente como factor de estímulo. Me parece importante tener en cuenta las dificultades que los niños han afrontado durante el segundo curso en relación a los cambios organizativos y estructurales y una mayor rigidez por parte de los dos docentes que se incorporaron al curso. En más de una ocasión algunos niños me han comunicado verbalmente inquietudes y malestares producidos por el desarrollo de la relación con los nuevos docentes, acusando en especial la falta de escucha. Creo que estas dificultades han incidido negativamente en los resultados, sobre todo en relación a los parámetros escolares y comportamentales, mucho menos respecto a los parámetros relacionales. En efecto la atención relacional sólo ha disminuido en un niño y el nivel de integración en ninguno, mientras que los demás parámetros se ven afectados negativamente sobre todo en los tres niños ya mencionados.

Durante el segundo curso también he considerado las notas asignadas en las *fichas de evaluación ministeriales*, y su relación entre el primer y el segundo cuatrimestre en la asignatura italiano. Como he comentado en el apartado *Contexto*, se trata de notas numéricas.

Respecto a esta evaluación oficial, realizada por la profesora Carla, he considerado solamente las notas del segundo curso en la asignatura italiano, registrando dos notas por cada niño una relacionada al primer y otra al segundo cuatrimestre. En relación a las notas expresadas en las fichas ministeriales podemos observar que tres niños han bajado la nota (se trata de los mismos niños en los que se registra una disminución en los parámetros analizados), ocho la han mantenido y seis la han mejorado. Uno de los niños que han bajado la nota es el que había sido indicado en el apartado sobre la muestra, como hiperactivo, con algunos problemas de tartamudez, actitudes que lo llevan a autolesionarse, dificultades de aprendizaje y de relación. La familia no parece ser consciente de las dificultades del niño.

Para cerrar las consideraciones acerca de los límites y las dificultades de esta investigación deseo pasar de la evaluación al programa, que nos reconduce a los objetivos recordándonos que: “El desarrollo de competencias lingüísticas amplias y seguras es una

condición indispensable para el crecimiento de la persona y para el ejercicio de la ciudadanía, para el acceso crítico a todos los ámbitos culturales y para la consecución del éxito escolar en cada sector del estudio. Para realizar estas finalidades extensas y transversales, es necesario que el aprendizaje de la lengua sea objeto de atención específica por parte de todos los docentes, que en esta perspectiva habrán de coordinar sus respectivas actividades. (Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo Ministero della Pubblica Istruzione, p. 49).

### **5.3. Línea de investigación futura: Investigar para formular un método didáctico**

Mi idea inicial de *Pedagogía del Deseo* concibe la creatividad como abordaje docente con el objetivo de desarrollar la enseñanza desde la observación del niño, desde su libre expresión, desde su juego, construyendo así un recorrido didáctico centrado en el sujeto y no en el objeto de enseñanza. Poder llevar a cabo este proyecto significaría permitir que la actividad didáctica encuentre su motor en la vida interior del niño, en su movimiento, su creatividad y su juego espontáneo.

De esta manera me gustaría promover la investigación y el descubrimiento independiente del alumno como alternativa a nuestro actual sistema educativo y a sus graves consecuencias, a través de la *Pedagogía del Deseo*. Considero que es posible ofrecerle al niño la exploración y la experimentación libres bajo consignas determinadas, para que pueda desarrollar sus intereses, resolver sus conflictos, jugar, crear, hacer sus propias observaciones, elaborar conocimientos, volver a despertar la capacidad de probar...

Así, la creatividad y el movimiento expresivo serían para docentes y alumnos un espacio de crecimiento personal y de aprendizaje permanente.

En este sentido creo que este estudio se vincula al de Mindham (2005), puesto que pone en discusión las ideas educativas establecidas y aceptadas, proponiendo experiencias creativas que modifican en los niños las actitudes hacia el aprendizaje, la idea que tienen de sí mismos como estudiantes y sus habilidades de pensamiento creativo.

Para generar un cambio en las instituciones educativas propongo comenzar por integrar en la didáctica el juego espontáneo del niño, en vez de reprimirlo; observarlo y utilizarlo como base y punto de partida para el trabajo docente, en vez de considerarlo una pérdida de tiempo: convertirlo en el motor del aprendizaje. *La Pedagogía del Deseo*, se concibe desde una visión global, que implique todas las instituciones educativas a partir de aquellas destinadas a la formación del profesorado. Se trata de una propuesta rica, flexible e integradora, capaz de conjugar la creatividad y el movimiento con la actividad didáctica e



intelectual. Una pedagogía que parta de la base que: “Toda acción educativa debe situarse, inicialmente, a nivel de la comunicación, ya que ella es el motor de cualquier tipo de acción sobre el mundo. Además, es la que permite al niño descentrarse de sí mismo, una vez encontrado su equilibrio psicoafectivo, su alegría de vivir, su dinamismo, su deseo de expresión y comunicación, su creatividad y su curiosidad. Este descentramiento le llevará a la acción creativa sobre el mundo y a los aprendizajes escolares” (Arnáiz Sánchez 1988, p. 72).

De este modo, pensada para los niños, la *Pedagogía del Deseo* consiste en un nuevo abordaje metodológico de la enseñanza que atraviesa el ciclo infantil al menos hasta el tercer año de primaria. Un abordaje metodológico creativo y personalizado de la enseñanza, basado en las vivencias, los descubrimientos y los deseos de los niños y en la capacidad de los docentes de abrir espacio a la presencia de dichas vivencias en clase, para estimular y motivar el aprendizaje.

Es en relación a este presupuesto que propongo una línea de investigación futura.

Como ya he señalado, en el capítulo relativo a la *fundamentación ontológica y epistemológica*, en el modelo de aprendizaje constructivista, el rol del docente cambia respecto a un concepto clásico de educación tradicional, donde el educador debe “transmitir el saber”, un saber pre constituido, preestablecido. El maestro será ahora en cambio moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El constructivismo auspicia un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, que ayudará a que los alumnos y las alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y, por sobre todo, con su proceso de adquisición. Considero que la posibilidad de moverse, jugar y explorar libremente ofrece un terreno apto a la creación de un clima con estas características.

Así, el adulto será el mediador del aprendizaje y podrá, a través de la observación del juego, evaluar el punto de partida de los niños para modular su planificación didáctica. La intervención del mediador o facilitador del aprendizaje, hará que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas. En este sentido, cobra importancia la actividad que este estudio propone de discusión y puesta en común de la experiencia que el niño ha vivenciado durante el juego y durante la exploración motriz. Desde la puesta en común pueden surgir innumerables actividades concretas que permitirán elaborar dibujos, textos, problemas matemáticos, reglas, observaciones científicas, etc.

Según el constructivismo, se produce un aprendizaje más efectivo cuando hay un lazo de comunicación fuerte entre facilitador y alumno. En mi propuesta, el hecho de que el adulto sea promotor del juego infantil crea un terreno fértil para la construcción de un lazo comunicativo y afectivo entre él y el niño.

Objetivo general de la *Pedagogía del Deseo* es que el alumno construya su propio aprendizaje a través de la vivencia creativa del movimiento, de su estructuración y organización en trabajos que de la misma se deriven. El profesor guiará a los niños en una serie de actividades que propiciarán el desarrollo de un conjunto de habilidades cognitivas para optimizar los procesos de razonamiento, tomar conciencia de procesos y estrategias mentales (metacognición), para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje. Esto significa incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.

Como ya he afirmado, concibo el trabajo corporal creativo como cualquier trabajo de movimiento que no esté rígidamente estructurado y permita a los niños explorar y descubrir el movimiento. También he indicado que esta fase de trabajo ofrece a los docentes la posibilidad de realizar su planificación didáctica a partir de las vivencias infantiles observadas durante el juego y el movimiento. Dichas vivencias se reelaborarán sucesivamente a través de un trabajo de expresión gráfica, verbal, etc.

Este abordaje dedica una mirada especial a las dificultades de los niños relativas al aprendizaje y a la motivación con la intención de generar intervenciones eficaces para prevenir el fracaso escolar y garantizar la integración de todos. Sin embargo mi propuesta no se orienta a “reparar” lagunas cognitivas, sino a observar y comprender las dificultades para poder investigar y elaborar una estrategia de prevención que modifique el enfoque general del problema. Este aspecto preventivo, respecto al malestar de los niños que viven situaciones difíciles, relaciona el presente estudio con el de de Somody y Hobbs (2007) y el de Meekums (2008).

La Pedagogía del Deseo se ha de llevar a cabo a través de un abordaje didáctico que empieza en la actividad corporal, prestando atención a la producción verbal (oral y escrita), que se irá paulatinamente traduciendo en lenguaje corporal o viceversa, la experiencia corporal abrirá el camino a la producción verbal.

En base a lo que haya sido observado por los profesores y a lo que sea posible descubrir del mundo interior del niño y sus vivencias, reflejadas en el juego simbólico, el trabajo irá evidenciando las dificultades de cada niño, permitiéndonos buscar un tipo de respuesta que lo motive y le dé seguridad. Se podrá, por ejemplo, para afrontar la escritura, ir componiendo una simple partitura escénica (*“Primero soy la princesa y actúo, luego escribo lo que ella dice y hace”*). Considero que este abordaje abre el camino hacia la creatividad y hacia la aceptación e integración de la diversidad. Según Winnicot (1974) *“Solamente en el juego el niño o el adulto es libre de ser creativo”* (p. 101).

Creo que el trabajo corporal estimula la colaboración y la labor grupal, para establecer mejores relaciones con los demás, logra un aprendizaje más duradero, incrementa la motivación, aumenta la autoestima y ejercita habilidades sociales y afectivas.

Me agrada considerar las palabras expresadas por una de las profesoras entrevistadas acerca del proyecto Mus-e.

F.F: *“Los niños se transforman a través de la actividad de movimiento. Aprenden a relajarse, a utilizar el cuerpo de formas diferentes, dejan de usarlo sólo para correr. Aprenden a reconocer las emociones, a reducir la ansiedad, a reconocer el lugar del cuerpo, a disfrutar del movimiento sin crear necesariamente caos, confusión. Reconocen el cuerpo como posible receptor y transmisor de emociones, como medio de expresión. Aprenden a crear a través de él. El cuerpo está muy vinculado a las emociones.*

*Los niños adquieren el sentido del ritmo, de la pausa, de la necesidad de detenerse y reflexionar. Aprenden a pensar para poder actuar. Es evidente la incidencia cognitiva de este último aspecto”* (Fragmentos de las entrevistas del Proyecto Mus-e. anexo 2.4.).

### **Requisitos para una Pedagogía del Deseo**

Considero que trabajar a partir del movimiento facilita la interdisciplinariedad al permitirnos asociar e integrar en las disciplinas escolares el trabajo corporal.

El primer requisito necesario para un profesor que desea poner en práctica esta metodología es el de superar el miedo a que los niños se hagan daño si los dejamos jugar libremente. En este sentido una cierta tranquilidad se puede obtener a través de un marco de límites y normas claro y bien definido con tiempos y espacios claramente estructurados. Se deberá prestar especial atención a las indicaciones explícitas de cómo, cuándo y hasta cuándo (por ejemplo el uso de señales sonoras y visuales que indiquen claramente que el juego debe terminar o que se debe interrumpir y que los niños deben disponerse en círculo para poner en común, oralmente, lo que han vivido). Véase a este propósito la estructura de las sesiones propuesta en estudio llevado a cabo en el taller de trabajo corporal creativo en Barcelona (Macrí, 2008 a).

El segundo requisito es el de confiar, confiar en la propia capacidad de escucha, en la propia creatividad y confiar en los niños, lo que también requiere desechar completamente el juicio.

El tercero es el de afrontar los propios miedos y la propia sombra, haciéndolos conscientes para evitar proyectarlos sobre los niños.

El cuarto será la disponibilidad a dejarlos jugar y experimentar asumiendo que esos momentos algo caóticos no dejan de ser momentos de aprendizaje, y que, aunque no podamos guiarlos y controlarlos -dos mecanismos de los que en cierto sentido es fácil abusar en el contexto educativo- nos serán útiles. En efecto, luego tendremos la posibilidad

de verificar lo que ha ocurrido y estructurar las actividades siguientes para responder a la necesidad de “poner en orden” las secuencias de aprendizaje.

El juego tiene una valencia relacional relevante. Respecto al ámbito relacional este trabajo coincide con el de Nesbit y Hane (2007), que dedica mucha atención, entre otros aspectos a la construcción, el sostén y la colaboración del grupo y considera la importancia del *meta conocimiento*.

Al empezar a experimentar, podremos ir superando paulatinamente el miedo y verificaremos que si algunos niños no se comportan de manera adecuada, y pueden hacerse daño o hacer daño a los demás, utilizaremos una estrategia extremadamente funcional que será la de excluirlos momentáneamente de la actividad de juego para permitirles observar y reflexionar acerca de comportamientos peligrosos. Es importante en este caso explicarle al niño claramente lo que ocurre y evitar el enfado y el reproche, para darle realmente la posibilidad de reflexionar y comprender.

Comparto la visión de Zocca (2004), que considera que la libertad ayuda al desarrollo de la creatividad sólo si está contenida en un marco claramente delimitado y estructurado, aunque sea flexible.

Creo también en la importancia de explicar a los niños con claridad lo que se hace, lo que se explora y lo que se aprende y el por qué de cada una de estas actividades. El profesor deberá apuntar lo que observa, lo que se hace, lo que los niños proponen y aprenden en su *diario de a bordo*. Los niños suelen mostrar curiosidad acerca de lo que el profesor escribe y en general consideran que escribe sobre algo así como “un juego serio”.

Otra dificultad que hemos de afrontar es la de evaluar y decidir cómo y durante cuánto tiempo desarrollar los temas y los segmentos de aprendizaje que han aparecido en el juego de los niños. Es conveniente seguir un plan sistemático de trabajo (que hará referencia a las actividades de las asignaturas anteriormente descritas), manteniendo siempre la flexibilidad necesaria para adaptarse a la dinámica y a las necesidades del grupo. También se han de tener en cuenta los dictámenes de tipo legislativo para poner un límite y un vínculo a actividades que podrían requerir un desarrollo demasiado largo en el tiempo, lo que impediría luego desarrollar otros temas o segmentos.

Señalo aquí que en ocasiones y en algunas actividades y disciplinas también se puede preveer un proceso inverso. No sólo o no siempre debemos empezar por el juego, también se pueden utilizar otros estímulos, por ejemplo la visita a una muestra de arte, la visión de un espectáculo teatral o musical, de una película, el estudio de un río, de la composición del planeta Tierra a través de libros, web, y otros materiales. Desde allí podremos elaborar luego un trabajo corporal a partir del cual proponer un pequeño espectáculo teatral o multimedial realizado por los niños.

Aunque la realidad escolar actual no siempre se muestra abierta e innovadora, auspicio la creación de la *Pedagogía del Deseo* como propuesta metodológica atractiva y estimulante tanto para los niños como para los profesores. Considero que el Deseo primordial de todo niño es el de moverse libremente y poder jugar, lo que lo lleva inevitablemente a explorar, investigar, descubrir...

En efecto entendemos que desde el movimiento se pueden elaborar infinidad de actividades didácticas vinculadas a analizar y modificar el ritmo (dividiéndolo, multiplicándolo, creando secuencias de pasos, de saltos, ampliándolas, reduciéndolas, transformándolas por eliminación -substracción- de movimientos...), la forma, el volumen, la dirección, el uso de los planos que contribuyen a crear cambios y variedades, (matemática y geometría), se puede ampliar la escucha (el ritmo tiene que ver también con aspectos lingüísticos), se puede escribir en el espacio, realizar textos describiendo lo que ocurre en una danza, en una interacción lúdica, describiendo una coreografía o un intercambio de opiniones o un segmento del juego, dando indicaciones para reproducirlos (lengua), se determinan reglas de juego y se comparten normas de comportamiento (ciencias sociales), se pueden usar indicaciones y juegos espaciales en otros idiomas (lengua extranjera). Se pueden nombrar las partes del cuerpo implicadas en un movimiento e intentar identificar la función y la relación con el resto del cuerpo (ciencias naturales), se pueden crear canciones y poesías sobre las acciones de movimiento, sobre los juegos (música, lengua), se pueden dibujar, modelar, pintar emociones, dibujar grupos de niños en movimiento, dibujar las imágenes interiores y exteriores que surgen del movimiento mismo o del juego (expresión plástica), se pueden dibujar los recorridos de las secuencias de movimiento en el espacio creando mapas para orientarse y recordarlos, discutiendo acerca del lenguaje que se debe usar y de los símbolos (geografía). En los Anexos (anexo 1) se explicitan ejemplos de posibles unidades de trabajo. Como ya he mencionado será importante para el docente que decida aplicar este abordaje metodológico, llevar un diario de a bordo donde se apuntarán las actividades y su evolución, el juego y las dinámicas relacionales, lo que los niños observan y aprenden. Creo que a partir de sus anotaciones será posible para el profesor reflexionar y elaborar estrategias e intervenciones didácticas específicos para cada situación.

Para permitir que el juego y el movimiento infantil sean el punto de partida de todo el recorrido didáctico, los docentes deberán invitar a los niños, antes de proponer cualquier actividad, a que jueguen, se muevan y se expresen libremente, para que toda la actividad didáctica se desarrolle a partir de sus vivencias. Desde este primer momento de libertad se puede estructurar el trabajo didáctico partiendo de lo observado en el juego y en las dinámicas de los niños.

He resumido así mi idea de la Pedagogía del Deseo para orientar investigaciones futuras. Ya había indicado la posibilidad de integración de esta perspectiva investigadora en la línea de los Proyectos de trabajo.

Me complace cerrar estas reflexiones volviendo a pensar en la creatividad y utilizando las palabras de la profesora S. F., entrevistada acerca del proyecto Mus-e (ver anexo 2.4.): *Los niños, a través de la creatividad, se conocen y se comunican, en un verdadero encuentro “de diferencias.”*

## 6. CONCLUSIONI

Questo progetto mira a dimostrare la validità del suo approccio o ipotesi -"Il lavoro di movimento creativo nel primo ciclo della scuola primaria consente di sviluppare il programma di lingua"-, attraverso uno studio di caso svolto in una scuola elementare italiana. Ho trovato lo sviluppo del lavoro di campo profondo, faticoso e appassionante.

Considerando i risultati ottenuti, reputo di essere riuscita a dimostrare l'ipotesi, senza perdere di vista i limiti e le difficoltà del lavoro indicati nel capitolo precedente.

Alcuni dei dati che ora affronterò già stati esposti nel capitolo che si riferisce ai risultati, ma ritengo necessario commentarli ulteriormente per giustificare le conclusioni.

Ritengo di aver verificato che l'applicazione di un metodo di lavoro corporeo creativo permette lo sviluppo del programma di lingua italiana. In effetti, come osservato in precedenza, l'insegnante ha svolto il suo programma di lingua italiana attraverso un percorso di lavoro corporeo creativo proposto in palestra, sviluppando così l'itinerario formativo (dal movimento creativo alla scrittura, passando attraverso il disegno) raggiungendo gli obiettivi e rinforzando i prerequisiti dell'apprendimento in generale (consapevolezza e controllo dello spazio, metacognizione, capacità motorie, capacità di interagire e collaborare nella creazione condivisa, ecc), nonché gli obiettivi fissati dal programma. I risultati conseguiti mi sembrano molto buoni. Ritengo in effetti, che gli obiettivi della presente ricerca siano stati realizzati.

Trattandosi di uno studio qualitativo, i risultati si basano sull'analisi delle categorie, che a loro volta rispondono all'osservazione dei disegni dei bambini, del diario e delle registrazioni effettuati sul campo, le valutazioni dell'attività scolastica, le interviste ai bambini e alla maestra e i commenti condivisi sul tema di studio. Perciò citerò testualmente alcuni estratti dell'analisi dei dati usando il carattere corsivo.

Come già indicato, ho optato altresì per ricorrere ad una valutazione di tipo quantitativo del lavoro dei bambini, essendo questa la modalità più comune in tutti i sistemi d'istruzione, e di servirmene per confrontare i risultati dell'analisi qualitativa, pur nella convinzione che quest'ultima risponda meglio all'esigenza di concentrarsi sul processo e sul percorso vissuto dai bambini.

Posso affermare di aver verificato, nei due anni di lavoro con i bambini, cambiamenti significativi nelle sfere cognitiva, motoria e relazionale, come indicavano gli obiettivi perseguiti.

Ho messo in relazione gli obiettivi con le categorie per correlare:

- il primo obiettivo, *evidenziare in che misura i bambini incrementano la loro capacità di auto-percezione e la consapevolezza del proprio corpo*, con le categorie 1, 2, 3 e 4;

- il secondo *analizzare il collegamento tra l'esperienza corporea, la motivazione e il suo impatto sui processi di apprendimento*, con la categoria 5;

il terzo, *capire se attraverso il metodo scelto si consolidano e migliorano i presupposti per imparare a leggere e a scrivere nel primo anno e si rafforza il livello complessivo di apprendimento durante il secondo*, alle categorie 3 e 4 e alla sottocategoria-5 f;

- il quarto, *verificare in che misura il metodo dell'insegnante migliora il clima della classe e le relazioni individuali, favorendo l'integrazione di tutti in una scuola aperta*, con le sottocategorie 5 c, d e 5 e.

Per comprendere i risultati del lavoro ritengo molto efficaci le parole dell'insegnante: *"(...) nel concludere la fase di lavoro corporeo, stiamo già preparando lo sviluppo grafico della fase successiva che faremo in classe e che ci permetterà di arrivare alla scrittura. Abbiamo messo in moto il pensiero creativo e i bambini arriveranno alla scrittura in modo attivo. In qualche modo abbiamo ampliato la presenza, la cura, la consapevolezza di sé e dell'azione stessa. Abbiamo modificato l'approccio al mondo e questo si riflette nell'apprendimento"* (intervista all'insegnante, allegato 3).

Altrettanto significative mi sembrano le parole dell'insegnante S.F., coordinatrice del progetto Mus-e in una delle scuole elementari di Torino, che pur non essendo direttamente riferite a questo studio, sono ad esso vincolate in quanto riferite ad un'esperienza analoga di lavoro corporeo creativo introdotto in classe: *"Hanno migliorato la capacità di ascolto e di espressione, la concentrazione e la capacità di riflettere ed elaborare, di porre domande congruenti, hanno aumentato la loro capacità logica e migliorato in campo relazionale. Quando si attivano processi creativi si mobilitano le capacità cognitive e relazionali. Il clima tra i bambini è completamente cambiato, grazie al progetto."*(Estratti da interviste progetto Mus-e. Allegato 2.4.).

Per fare chiarezza rispetto al legame tra l'ipotesi e gli obiettivi perseguiti ricorderò che, come mostrato nella Figura 1, p. 41, che rappresenta l'approccio di questo studio, stiamo contemplando il linguaggio e il lavoro corporeo di tipo creativo. Seguirò così un filo conduttore nel collegare lo schema citato, che spiega come l'attività educativa in esame prevede un passaggio dalla lingua -attraverso le consegne- all'elaborazione e l'espressione d'informazione corporea, grafica, verbale, con gli obiettivi e le categorie citate.

Per quanto riguarda la prima categoria, si è visto che, inizialmente, non tutti i bambini rappresentano il loro schema corporeo in modo completo, ma a poco a poco lo vanno migliorando e integrando. Considero che, anche se quest'evoluzione può derivare da un processo di maturazione naturale nei bambini, in questo caso sia stata stimolata ed accelerata dalla metodologia didattica seguita. Vediamo altresì come, nei disegni diminuisce la rigidità ed aumenta la flessibilità e l'articolazione dei personaggi, fino ad introdurre la



rappresentazione del movimento, che possiamo considerare un indicatore della variazione di consapevolezza del proprio corpo.

Con riferimento alla seconda categoria, incentrata sulla creatività e lo stereotipo grafico e motorio, è stato possibile constatare trasformazioni interessanti e inedite nella riproduzione della figura umana, che si verificano soprattutto quando i bambini cercano di rappresentare il movimento e i personaggi delle loro improvvisazioni o delle storie emerse durante il lavoro corporeo.

Sánchez Asin (1989) suggerisce che la creatività faccia riferimento all'approccio dell'individuo alla realtà esterna, così quando tale approccio viene plasmato o rappresentato, si può parlare di creazione. *"Nell'individuo sorge la necessità di lasciare tracce della propria presenza, (...) attraverso la creazione la sua presenza va oltre il corpo e oltre il presente"* (p. 18)

Ritengo che anche nell'uso della motricità si sia ottenuto un buon risultato, con una migliore qualità del movimento globale e di quello segmentario. In realtà quando si analizza la dinamica motoria (stereotipata o creativa) si nota l'evoluzione della stessa in relazione alle varianti che l'insegnante suggerisce per l'attività (per esempio nella creazione di forme).

Ho potuto documentare come i bambini rispondono a questo stimolo inventando nuove forme e utilizzando movimenti insoliti che considero un ottimo risultato, giacché i bambini hanno una naturale tendenza allo stereotipo che spesso rappresenta, anche negli adulti, una cornice di azione rassicurante che fornisce maggior serenità. Come indicano Bonastre e Fusté (2007), corpo e movimento (che producono contatti, azioni, reazioni) sono asse centrale o strumento per facilitare lo sviluppo armonico ed una soddisfacente costruzione dell'identità.

In questo modo, i bambini sperimentano nuove sensazioni e risposte motorie in base alle indicazioni dell'insegnante. Quando lei propone loro di trovare modi diversi di muoversi, di cambiare i livelli, di spostarsi, constatiamo che la sperimentazione arricchisce gradualmente la gamma di possibilità motorie ed estende la varietà di forme create con il corpo. Lo stesso si può dire riguardo alla riflessione sul movimento, che diventa sempre più articolata, complessa e completa, offrendoci la prova di un'evoluzione dello sviluppo intellettuale e meta cognitivo, che considerato un risultato eccellente.

Col procedere del lavoro e delle rispettive osservazioni, l'analisi si fa più dettagliata. La particolare cura che i bambini dedicano a questi aspetti e alla variazione delle forme determina un completo abbandono dello stereotipo motorio.

Il lavoro svolto dalla maestra Carla, è più orientato verso la creazione di forme e transizioni anziché all'apprendimento di tecniche o passi. Ossona (1984) segnala che *"senza forma non c'è danza"* (p. 77). Così la guida dell'insegnante influisce sul processo di abbandono dello

stereotipo. E' utile a questo scopo usare, l'espressione di Aberastury "*annullare il gesto stereotipato*" (citato in Suarez, 2004, p. 80).

Per quanto riguarda la terza categoria relativa allo spazio, nell' analisi dei dati ho indicato quanto raggiungere un corretto utilizzo dello spazio globale in gruppo sia un obiettivo di difficile realizzazione. Tuttavia ho constatato l'evoluzione dei risultati anche in questo campo. In ugual misura credo che i bambini abbiano gradualmente ampliato e migliorato l'uso della kinesfera in principio caotico e senza alcun collegamento tra interno ed esterno. Ho così, evidenziato che l'uso della kinesfera nei bambini si avvia sempre con un movimento "piccolo e vicino" per giungere lentamente all'ampiezza ed alla lontananza, aumentando la connessione tra mondo interiore e mondo esteriore, guidando in qualche modo il bambino dall'interno verso l'esterno.

*Tra gli elementi che andranno ad arricchire l'uso dello spazio da parte dei bambini, c'è un passaggio graduale verso la verticalità e verso la scoperta di nuovi piani come quello sagittale.* Questo processo di arricchimento può estendere le possibilità di espressione di sé, migliorando notevolmente i risultati ottenuti.

Le video registrazioni e le fotografie mostrano chiaramente come la guida della maestra *riesce poco per volta a far lavorare i bambini a diversi livelli (alto, medio, basso) durante i loro spostamenti.*

Per quanto concerne lo sguardo, ho analizzato come, durante il lavoro di movimento, alcuni bambini hanno ancora uno sguardo unifocale, sembrano muoversi con sicurezza, ma difficilmente tengono conto degli altri e dello spazio globale. Altri sembrano meno sicuri, ma in realtà prendono più tempo per osservare e sentire ciò che accade intorno, ad ogni movimento e in ogni spostamento, *ma tutti hanno migliorato in questo senso e sono meno chiusi in se stessi.*

In un percorso cronologico attraverso le sessioni vediamo come i bambini migliorano nel dominio del tempo e dello spazio. Considero che vi sia uno stretto legame tra la terza e la quarta categoria (spazio e tempo), aspetto di cui alcuni autori si sono occupati anche dal punto di vista antropologico (Baldizzone e Baldizzone, 2010).

Mi sembra interessante citare nuovamente i risultati ottenuti rispetto all' organizzazione autonoma del tempo e dello spazio. Le registrazioni mostrano come nel corso del secondo anno *durante la ricreazione, i bambini sono in grado di organizzare bene il loro tempo e i loro spazi senza conflitti, creando un clima piacevole che permette loro di trascorrere le pause in totale tranquillità. E' interessante osservare a questo proposito la capacità dei bambini di organizzare autonomamente i loro spazi per il gioco, spazi che devono essere modificati di volta in volta in quando le loro aule sono piccole e non attrezzate con angoli previamente predisposti.*

L'osservazione dell'uso del tempo libero di cui i bambini dispongono ha permesso, tra l'altro, di monitorare i progressi compiuti in relazione alla quarta categoria legata all'uso del tempo. Ritengo che questo risultato sia legato al lavoro fatto nel corso dei due anni.

Per quanto riguarda la quarta categoria, credo che *durante tutto il periodo di osservazione, nel lavoro corporeo i bambini sono migliorati rispetto all'uso del tempo, conseguendo un passaggio dal movimento urgente, quello in cui il bambino risponde solo al suo desiderio di muoversi sfrenatamente, ad un movimento più variegato nei suoi ritmi.*

Pertanto, come rilevato nell'analisi dei dati della categoria 4.a. *l'uso del tempo è stato arricchito, il livello d'ansia si è abbassato, i bambini alla fine del secondo anno, non sentono più il bisogno di "assalire il tempo e lo spazio" con quella loro naturale tendenza "divoratrice" e fuori controllo che manifestano non appena vengono lasciati liberi di muoversi e urlare.*

In relazione agli aspetti cognitivi e relazionali, su cui è incentrata la quinta categoria ho analizzato vari aspetti. Nel complesso l'analisi rileva che *i bambini sono sempre più attenti ai loro movimenti, cominciano ad avere più controllo e ad aumentare la consapevolezza motoria, cominciano a memorizzare i loro movimenti; ciò implica un ampliamento della consapevolezza di sé.*

Nel lavoro di composizione di immagini di gruppo guidato dalla docente vediamo come i bambini imparano attraverso il lavoro corporeo, elaborando successivamente a livello intellettuale quanto hanno imparato. Il risultato del lavoro è buono. Il livello di concentrazione è alto, come si apprezza nel videotape.

Riguardo al rispetto della consegna, con il passare del tempo o addirittura ripetendo più volte un lavoro all'interno della stessa sessione, verificiamo come talvolta, nonostante i problemi e le difficoltà presentati da alcuni bambini, la maggior parte del gruppo raggiunge buoni risultati rispetto a quest'obiettivo.

Come sappiamo, lo sguardo ha una forte valenza relazionale. Ho osservato cambiamenti significativi a questo proposito che comportano una minore pressione dell' individualità, un maggior ascolto e capacità di accettare gli altri, un maggior rispetto della consegna. Ciò segnala la presenza di un'evoluzione che implica l'incremento delle capacità cognitive ed il miglioramento degli aspetti relazionali.

Come osserva F.F., una delle insegnanti intervistate sul progetto Mus-e, riferendosi quindi ad un altro percorso, ma che ha le stesse caratteristiche di questo: *"Si sviluppano processi di crescita creativa, importanti processi cognitivi. Si stimola il pensiero divergente, induttivo, deduttivo, critico. S'impara a guardare gli altri, il mondo e se stesso con un nuovo sguardo. Emergono emozioni di cui i bambini non erano consapevoli. A volte si tratta di vere e proprie esplosioni, la cui elaborazione è facilitata dal lavoro svolto."* (Estratti dalle interviste del progetto Mus-e. Allegato 2.4.).

Nell'analisi dei dati si osserva come i risultati relazionali s'intrecciano con esiti cognitivi. *I bambini stanno lentamente imparando ad apprezzare gli altri, ad ascoltare, ad aspettare il proprio turno. Anche se i cambiamenti sono molto sottili e poco visibili per poterli citare a modo di esempio, tra una sessione e quella successiva o tra un periodo ed un altro, vediamo a livello globale negli incontri di lavoro corporeo verso la fine del secondo corso, come tutti gli obiettivi sono stati raggiunti.*

In campo relazionale l'analisi dei dati constata, che *con il passare del tempo, durante il primo anno, l'eccessiva aggressività dei bambini è stata trasferita verso la storia che hanno creato per lo spettacolo, canalizzata verso il gioco, facilitando così la perdita della paura del giudizio, e della paura di sentirsi considerare inadeguati e "cattivi".*

In vari punti dell'analisi dei dati si osserva come *i bambini conseguono un alto livello di attenzione, concentrazione e rispetto della consegna.* Appare molto evidente l'evoluzione della capacità di interagire sinergicamente per creare un prodotto comune. *I bambini rispondono correttamente al lavoro. In ciascuno di questi aspetti, si osservano notevoli progressi all'interno della stessa sessione, fra diverse sessioni, tra i primi tentativi e l'ultimo di ogni proposta, ogni sessione e ogni anno.*

In ambito relazionale i bambini hanno fatto grandi progressi nel corso dei due anni. *Ora possono giocare in tutta sicurezza utilizzando solo il corpo e il movimento per comunicare. Lo fanno senza paura o inibizione, con fiducia e rispetto, senza farsi male e godendo a fondo del gioco.*

L'analisi della quinta categoria si evolve osservando il prodotto elaborato partendo dal gioco corporeo. *In realtà tutti sono motivati, coinvolti e impegnati nel lavoro e nella storia che man mano, vanno creando e interpretando (il loro prodotto comune).*

Nell'evolversi della progressione della lettoscrittura i bambini acquisiscono, nuove risorse intellettuali per una rielaborazione del lavoro corporeo sempre più integrata e completa. *I risultati del testo scritto sono molto buoni.*

In relazione alla scrittura, verso la fine del primo anno, *i bambini scrivono più fluidamente sia dal punto di vista grafico che nell'elaborazione del testo,* come si può vedere, cercando negli scritti, di cui sono stati allegati alcuni esempi per l'analisi di dati. Si può dire che hanno progredito nella tecnica della lettoscrittura e dei processi che portano alla comprensione della lettura e della produzione del testo.

Secondo Schinca (1989) *"la scrittura può essere acquisita solo nel momento in cui il bambino raggiunge una buona organizzazione della motricità, con coordinamento motorio adeguato, orientamento spaziale, percezione e capacità di simbolizzazione".* (p. 17) *"All'interno della vita naturale mentale del bambino, la funzione simbolica è di estrema importanza e sarà presente a tutti i livelli delle sue attività future."* (p. 20).

Rispetto all'attività intellettuale i bambini hanno compiuto notevoli progressi. Nella fase finale del secondo anno *possono svolgere un'attività cognitiva che richiede un grande sforzo come il lavoro di analisi linguistica. Commettono ancora errori di scrittura (ortografia e sintassi), ma hanno migliorato considerevolmente e hanno interiorizzato una buona struttura narrativa. Alcuni bambini usano già la punteggiatura correttamente. Tutti tentano di introdurre il discorso diretto, alcuni lo fanno con successo. I risultati del testo scritto, sembrano molto buoni. Siamo alla fine del secondo anno di scuola elementare e i bambini possono sviluppare un racconto. Lo stesso si può dire riguardo alla lettura e alla lettura espressiva, come si vedrà in seguito.*

In relazione all'attività coreografica e teatrale citerò alcuni aspetti, fra i più rilevanti, considerando che questo problema è stato ampiamente dettagliato nell'analisi dei dati.

*Attraverso l'esercizio coreografico si sviluppano gli obiettivi vincolati alle categorie relative alle variabili del movimento, al movimento creativo, all'uso del tempo e dello spazio, all'osservazione del movimento e all'interazione.* In tutti questi ambiti si apprezzano progressi e successi.

In relazione al lavoro integrato di attività corporea ed intellettuale che si svolge in palestra verificiamo che i bambini sono motivati ed attenti. Rispondono correttamente, mostrando di aver acquisito una buona capacità di osservazione e un buon livello di comprensione delle caratteristiche del movimento.

Nelle registrazioni si apprezza chiaramente il livello raggiunto dai bambini nella lettura. *Tutti leggono correttamente e in modo abbastanza espressivo, eccezion fatta per un bambino di origine cinese che nel primo anno non parlava e nel secondo leggeva già correttamente (la sua tecnica di lettura è buona, ma è necessario sviluppare l'aspetto espressivo).* Si tratta di altre informazioni relative all'integrazione ed alla gestione della diversità in classe, collegate al quarto obiettivo di questo studio. A questo scopo citerò uno dei passaggi dell'intervista alla docente che contempla il concetto di scuola aperta a tutti: *"In questo processo, (...), nasce l'integrazione di tutti i bambini partendo dai loro livelli e dalle loro capacità. Il nostro bambino cinese fu finalmente in grado di parlare quando dovette condurre la sua sagoma di cartone per preparare lo spettacolo, disse finalmente le sue prime frasi. Fino ad allora non aveva mai parlato, se non per pronunciare singole parole. Eravamo tutti molto emozionati"* (intervista a Carla Allegato 3).

Riguardo al lavoro di riscaldamento e all'attività d'improvvisazione teatrale, si osserva un più alto livello di elaborazione di tutti gli elementi del movimento (spazio, tempo, ritmo, consapevolezza, attenzione per l'altro), notevolmente elevati anche la capacità dei bambini di improvvisare in scena con estrema facilità e il livello di concentrazione e di attenzione. Così resta espresso nell'analisi: *ritengo estremamente interessante l'esplorazione del*

*movimento da parte di alcuni bambini che improvvisano scene della storia, per la tranquillità con cui le realizzano e il livello espressivo che raggiungono.*

Durante il secondo anno, dal punto di vista cognitivo si apprezza come i bambini riescono a tenere alta l'attenzione, per un periodo di tempo più lungo, come migliorano la capacità di rispettare una consegna, come lavorano a diversi livelli spaziali in modo sempre più fluido, come imparano a rispettare i tempi stabiliti e a mantenere un buon ritmo di lavoro intellettuale e corporeo. Dal punto di vista relazionale è piacevole osservare come abbiano imparato a lavorare insieme per raggiungere un obiettivo.

Attraverso il processo di osservazione ho constatato, come indicava il progetto di ricerca nei suoi obiettivi e il progetto didattico dell'insegnante coinvolta *un'evoluzione dell'equilibrio psico-fisico dei bambini che vedo legato ad una maggiore autostima, una maggior percezione di sé e ad una maggior consapevolezza corporea, incrementate dall'esperienza vissuta a scuola.* Nello stesso modo ritengo che attraverso il lavoro di movimento creativo e di gioco drammatico, i bambini hanno sperimentato un ambiente piacevole a scuola, trovando l'opportunità di riflettere sulle loro modalità di comunicazione. Nel frattempo sono stati attivati processi creativi, di apprendimento e perfezionamento dell'uso della lingua italiana, migliorando la capacità comunicativa e relazionale. Credo che attraverso questi processi, sia migliorato il clima della classe e si sia promossa l'integrazione.

Per analizzare le categorie ho fatto riferimento alle teorie di vari autori, esperti in diversi campi relativi alla motricità, come indicato dettagliatamente nel capitolo riferito all'analisi dei dati. In esso ho esaminato il raggiungimento di notevoli risultati in termini di ritmo, di uso del tempo, dello spazio, dello sguardo, della comunicazione, della qualità del movimento. La stessa cosa si può affermare riguardo alla memoria, al rispetto della consegna, alle relazioni e ad altri elementi essenziali per questo studio quali la coscienza, l'espressività, l'integrazione, l'apprendimento in generale.

Nelle brevi interviste portate a termine, i bambini hanno espresso soddisfazione per il lavoro svolto:

A: *"Mi sento bene perché sono rilassato". "Mi piace muovermi molto. Stare per terra. Ascoltare le storie."* Ant: *"Mi piace stare per terra ad ascoltare le storie".* Eds: *"E' bello inventare delle storie. Alla fine del lavoro mi sento benissimo"* Th: *"Alla fine del lavoro sono molto felice (...)."* Ld: *"Mi sento contenta. Mi piace lavorare in palestra e usare il corpo."* Ray: *"Mi sento felice perché ci siamo divertiti." Mi piace troppo."* Js: *"Mi sento molto bene, non so perché."* Ga: *"Mi piace tutto. Ridiamo un sacco. Mi sento bene. E' uno spasso."* (ved. allegato 10, *Interviste ai bambini*)

Trovo molto interessanti anche le osservazioni emerse nel secondo anno rispetto a quello che hanno imparato come riportato di seguito:Em: *"(...) A muovermi meglio (...)."*

Eds: "(...) cose nuove (...) che non ho mai fatto."

Ld.: "(...) Imparo a muovermi. Quando il corpo si muove si muove anche il cervello. "

Vtt: "Io non so cosa imparo, a ballare, perché è un lavoro di movimento."

Gdt: "Carla ci fa imparare a muovere il nostro corpo. Imparo a rilassarmi, a non entrare in ansia." Jn: "(...) impariamo cose molto interessanti. Carla ci legge un libro per fare uno spettacolo di questo libro. Impariamo di più sulla storia." Ga: "Imparare a muovere le ombre per farle sembrare vere."

Il testo integrale delle interviste si trova negli Allegati (ved. allegato 10).

Credo che l'esperienza vissuta sia stata positiva per l'insegnante e per i bambini. "(...) Lo spettacolo (...) permette all'insegnante di entrare nel mondo dei bambini, poiché è lei che accompagna e guida l'intero processo, da una prospettiva di ascolto rispettoso" (intervista a Carla Allegato 3).

Anche l'ambiente scolastico ha ricevuto stimoli positivi, lo dimostra il fatto che altri insegnanti della stessa scuola abbiano chiesto un intervento di laboratorio teatrale condotto dalla maestra Carla in altre classi. Ho già spiegato che i bambini hanno espresso in due brevi interviste una valutazione positiva del lavoro in risposta alle domande "Ti è piaciuto questo lavoro?" e "Che cosa ti piace di più di questo lavoro?" Tutte le risposte forniscono un feedback di entusiasmo e apprezzamento. Js: "Ci divertiamo con Carla. Facciamo ginnastica con il corpo. Ci piace lavorare con Carla, ci siamo divertiti. Lavoriamo con il movimento, saltiamo." Ga: "Mi piace tutto. Ridiamo un sacco." (Intervista ai bambini, primo anno, Allegato 9).

Nell'intervista del secondo anno, alla domanda: *Ti piace il laboratorio di movimento?*, tutti i bambini rispondono affermativamente. Poi, alla successiva domanda specificano le loro motivazioni: Gmm e Msn: "Perché è carino" To: "Perché è rilassante." Sr: "Perché Carla lavora bene." Ndr: "Perché mi piace molto, perché facciamo cose belle" Mnd: "Perché corriamo e ci divertiamo." Pl: "Muoviamo il corpo e corriamo". Dvd: "Perché mi fa sentire meglio perché mi muovo" Edh: "Perché mi muovo tanto" Eds: "Perché giochiamo, corriamo, facciamo esercizi bellissimi." Gio: "Perché è bello muoversi". Ld: "Muoviamo il corpo e impariamo cose nuove" Vtt: "E' divertente." Gdt: "Perché Carla ci fa imparare a muovere il nostro corpo". Jn: "Perché impariamo cose molto interessanti. Carla ci legge un libro per fare uno spettacolo di questo libro. Così impariamo meglio la storia." Nm: "Perché mi muovo e mi diverto." Ga: "Perché ci muoviamo."

Mentre alla domanda "Cosa ti piace di più?" i bambini rispondono così:

To: "Mi piace rilassarmi. Mi piace quando chiudiamo gli occhi e pensiamo." Msn: "Mi piace correre." Sr: "Gli esercizi". Ndr: "Quando facciamo finta di essere ciò che vogliamo all'interno

*di un uovo, poi usciamo, corriamo, torniamo a casa (non sappiamo camminare)."* Emn: *"Correre."* Pl ed Edh: *"Mi piace correre."* Dvd: *"Mi piace rafforzare i muscoli."* Eds: *"Mi piace giocare a trasformarsi in creature strane."* Th: *"Ballare è bello. Mi sento libero."* Ld: *"Mi piace il movimento."* Vtt: *"Disegnare. Danzare."* Gdtt: *"Mi piace quando Carla ci fa muovere nello spazio. Mi piace sentirmi calma."* Jn: *"Mi piace tanto correre."* Nm: *"Scopro cose nuove. (...)."* Ga: *"Mi piace tanto muovermi. Mi piace il teatro. Preparare lo spettacolo delle ombre."*

Tornando a prendere in considerazione gli obiettivi, per chiudere queste conclusioni dirò che:

- E' stato conseguito il primo obiettivo -l'attuazione di un metodo di lavoro corporeo creativo permette lo sviluppo del programma di lingua italiana-.

In effetti, come già spiegato ampiamente, la maestra Carla sviluppa il programma attraverso il proprio metodo di lavoro corporeo creativo.

- E' stato conseguito anche il secondo obiettivo -Verificare in che misura aumenta la capacità di auto-percezione dei bambini e la loro conoscenza del corpo-. Ho constatato che la capacità di auto-percezione dei bambini e la loro conoscenza del corpo sono stati arricchiti e sono aumentate notevolmente.

- Ritengo raggiunto anche il terzo obiettivo -Verificare in che misura attraverso il metodo si consolidano e migliorano i prerequisiti relativi all'apprendimento della lettoscrittura (attenzione, organizzazione spaziale, capacità motorie, ecc) durante il primo anno e il livello generale di apprendimento nel corso del secondo-. Nel corso del processo di osservazione si è verificato un notevole miglioramento delle suddette capacità. Reputo che, almeno in parte, tali acquisizioni siano legate al metodo seguito.

- Riguardo al conseguimento del quarto obiettivo -Verificare se nel vincolare il vissuto corporeo alla motivazione si rinforzano i processi di apprendimento-. Credo che i bambini abbiano raggiunto un notevole miglioramento del loro livello di apprendimento, e ritengo che esso sia vincolato alla forte motivazione prodotta dal metodo scelto.

- In relazione al quinto obiettivo -Verificare in che misura il metodo scelto dalla docente migliora il clima della classe e le relazioni individuali, favorendo l'integrazione di tutti in una scuola aperta-, ho verificato come i bambini abbiano progressivamente superato le loro difficoltà relazionali, contribuendo a migliorare il clima della classe e consentendo una più completa integrazione di ciascuno, in particolare l'integrazione dei bambini con difficoltà familiari o differenze linguistiche e culturali rilevanti. In effetti, anche nella valutazione quantitativa, meno adatta a mostrare l'evoluzione graduale di ogni bambino e del gruppo, non si osservano retrocessi in questo senso.

Nelle parole della docente *"(...) Rappresentare lo spettacolo davanti al pubblico, ha avuto una forte ricaduta sul clima relazionale della classe. Ha consentito di seguire un processo di*



*gruppo, con tutte le dinamiche relazionali che esso comporta,(...)" (intervista a Carla allegato 3).*

Considero che questo sia un processo di formazione, di crescita e di coesione di un gruppo che prima non esisteva. E' attraverso l'esperienza creativa condivisa che il gruppo si è via via formato e consolidato.

Credo che, partendo dal laboratorio di movimento, i bambini sono stati in grado di affrontare in modo sereno e piacevole, un'attività strutturata con un alto livello di esigenza per loro.

Ritengo che questa esperienza abbia un alto valore educativo.

Condivido le considerazioni di Demetrio (2009). sul significato del fenomeno educativo: "L'educazione ci rammenta chi siamo, (...) è sapere, (...) è l'evoluzione umana, è riconoscersi negli occhi di un altro, è aver imparato a ragionare, è saper conquistarsi la stima degli altri, è provare gratitudine e saperla manifestare, è vigile coscienza di esistere ... è saper aspettare, saper scavare sotto le apparenze, saper vedere nel buio, tutto ciò che ci trasforma, ci migliora, ci fa sentire meglio" (pp 11, 16 e 19).

Sappiamo che la ricerca, e in particolare lo studio di caso, mette in evidenza i valori di chi la conduce, le sue idee precedenti. In questo caso una concezione attiva o non tradizionale dell'insegnamento che permetta un approccio metodologico creativo e personalizzato, sulla base delle esperienze e dei desideri dei bambini. Il punto di partenza è stato la riflessione su ciò che porta i bambini a imparare e l'idea che i processi di apprendimento si attivano più facilmente se sorgono dal desiderio del bambino stesso, e se di fronte al desiderio e alla curiosità gli offriamo l'opportunità di esplorare, di muoversi, di scoprire da sé. Un antico proverbio cinese afferma: "*Ascolto e dimentico, vedo e ricordo, agisco e imparo*" (citato in Feldenkrais Feldenkrais, 1991, p.88).

Questo ci porta a riflettere sulle poche opportunità di agire che la scuola offre ai bambini.

Considero che nell'applicare un approccio attivo stiamo offrendo pari opportunità a tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni socio-culturali e dalle loro tendenze naturali, poiché tutti i bambini sono entusiasti e rispondono attivamente a queste proposte.

Credo che attraverso il lavoro scolastico affrontato in modo creativo e dinamico sia possibile superare le difficoltà di apprendimento, la demotivazione e la noia che spesso si manifestano a scuola. Ritengo che tutti i bambini si attivano se si offre loro l'opportunità di esprimersi, giocare, esplorare e, soprattutto, muoversi liberamente (ad eccezione di casi di patologie specifiche o problemi che possono essere affrontati anche in questo tipo di approccio se disponiamo dell'aiuto di uno specialista).

Penso con Gomes da Costa (1995) che "L'automatismo e la routine fanno sì che esperienze preziose si perdano per mancanza di consapevolezza, interesse e sensibilità dell'educatore per catturarle e farne oggetto della sua crescita come persona, come

professionista e come cittadino. Quando l'esperienza quotidiana è valorizzata, la routine si trasforma in avventura, e il rapporto insegnante-allievo viene offerto come uno spazio di sviluppo personale e sociale dei suoi protagonisti” ( p. 21).

## 7. BENEFICIOS DEL PROYECTO, DIFUSIÓN Y USO DE LOS RESULTADOS

Esta investigación tiene una primera finalidad de carácter “estratégico”, que es la de intervenir para prevenir el fracaso escolar contribuyendo, de este modo, a asegurar una mejor recepción de los contenidos educativos del currículo, desde los más instrumentales (prerrequisitos generales para el aprendizaje, técnica de escritura, etc.) hasta los más socio-culturales (desarrollo de la comprensión lectora, análisis y comprensión de la estructura del texto, capacidad de escribir un texto), así como generar relaciones más constructivas en el grupo, con la profesora y entre los niños, permitiéndoles una reflexión constante sobre sus actitudes y relaciones estimulada también por una devolución proveniente del adulto y de sus propios compañeros.

Desde el punto de vista técnico-operativo, a partir de las conclusiones del estudio se podrán establecer metodologías de intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con las prácticas educativas. Del mismo modo, a partir del análisis de los datos, se podrán plantear propuestas de mejora, sobre todo desde el punto de vista de la formación inicial del futuro profesorado y también por lo que hace referencia a los programas de actualización y reciclaje del profesorado actualmente ejerciente. El estudio, finalmente, posibilitará la revisión y adecuación de los planteamientos curriculares implicados en la metodología de enseñanza-aprendizaje como instrumento esencial de la práctica docente.

Paralelamente a todas las actividades y fases del proyecto, se contemplan actividades de difusión de los resultados, integradas en cada una de ellas, tales como:

- Publicaciones en revistas especializadas.
- Participación en congresos del área específica y de temáticas afines.
- Orientaciones para el rediseño de planes de formación del profesorado (inicial y permanente).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams E. A. (2001). *La creatividad en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Doctorado en Estudios Superiores de Filología Inglesa. Universidad de Jaén. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Aliaga, C. (hivern, 2010) loga a Paideia, *Ambits de psicopedagogia*, 28, 35-38
- Álvarez Sandomíz M. P., (2010), *Enseñando a expresar la ira, ¿Es una expresión positiva en la evolución de nuestros hijos? Madrid: Pirámide.*
- Alves Rodrigues, M. (1997). *Programa de libertação criativa com imagem: desenvolvido para crianças com necessidade de apoio pedagógico*. Tesis doctoral. Doctorado en didáctica, organización y métodos de investigación programa de doctorado: Tecnología educativa. Universidad de Salamanca. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Andreu i Duran, M. (hivern, 2010). La música i la dansa a l'escola. El CPSA Oriol Martorell de Barcelona un centre artístic integrat, *Ambits de psicopedagogia*, 28, 40-43, 2010.
- Anton, M., Barbal, M., Godall, P., Segarra, J. (1988). *Psicomotricitat, dinamica i dansa a la escola*. Barcelona: Graó.
- Arnáiz Sánchez, P. (1988) *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid. Seco Olea.
- Arús, E., Pérez, S. (2006). *La rítmica como trabajo interdisciplinario de música y danza*. Eufonía, 36, 98-112.
- Aucouturier, B.; Darrault, I.; Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico- médica.
- Aucouturier, B., Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Barcelona: Graó.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Avalle, V. (2004). *Il disegno del bimbo. Un linguaggio universale per seguire il suo sviluppo intellettuale*. Ivrea: Hever Edizioni.
- Baldizzone, G. y Baldizzone, T. (2010). *Spirito Nomade, i popoli dei deserti di sabbia, d'erba, di neve*. Roma: Gallucci Editore.
- Ball, S.J. (1983). *Case study research in education: Some notes and problems*. A Hammersley, M. (Comp.), *The Ethnography of Schenography of Schooling: Methodological Issues*. Nafferton: Driffield.
- Ballesteros Jiménez, S. (1982). *El esquema corporal. Función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: Tea.

- Bartenieff, I., Lewis D. (1980). *Body Movement: Coping with the Environment*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Bender, L. (1990). *El Test Gestáltico Visomotor*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Berruezo Adelantado, P. P. (2001). *Aspectos psicomotores en la escritura*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Recuperada en <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bonastre, M., Fusté, S. (2007), *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Brikman, L. (1975), *El lenguaje del movimiento corporal*, Buenos Aires: Paidós.
- Bourges, S. (1980). *Test para el Psicodiagnóstico Infantil*. Buenos Aires: Cincel Kapelusz.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1988 a) *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa. Barcelona
- Bucher, H. (1978) *Estudio de la personalidad del niño a través de la expresión psicomotriz*. Barcelona: Masson.
- Caballero, C. J. (2010). *Las 20 claves del éxito escolar*. Sevilla: Editorial MAD.
- Cachadiña Cascos P. (2004). *Expresión corporal y creatividad, métodos y procesos para la construcción de un lenguaje integral*. Tesis doctoral. Doctorado en Actividad Física y Deporte en relación al rendimiento y las instalaciones. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- C.A.R.E./U.E.A. (1994) *Coming to terms with research. An Introduction to the Language for Research Degree Students*. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia. Norwich. U.K.
- Castro Llano, J. y Manso Zamorano, M.E. (1988): *Metodología psicomotriz y educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Castelló, M. (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó
- Cenizo Benjumea J. M. (2004). *Implicaciones de los recursos materiales de educación física en el desarrollo de la creatividad motriz*. Tesis doctoral. Doctorado en Didáctica y organización de las instituciones educativas. Universidad de Sevilla. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Cervera, J. Guirau, A. (1972). *Teatro y Educación*. Madrid: PPC

- Chappell, K. (2007). *The Dilemmas of Teaching for Creativity: Insights from Expert Specialist Dance Teachers in Thinking Skills and Creativity*, v2 n1 p39-56 Apr 2007. 18 pp.  
Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ796754&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Chávez Silva E. A. (2003). *La creatividad y la experiencia creadora. Unión de enfoques y aplicación dinámica*. Tesis doctoral. Doctorado en aproximaciones al diseño industrial y gráfico. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Chokler, M. H. (1988) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Ciez-Volz, K. A. (2008) *Charting a course to creativity in developmental education*. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol. 69 (6-A), 2008. pp. 20-57. Recuperada de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2008-99231-319&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Compton, C. (2008) *Thank You, Miss Katherine*. In *Phi Delta Kappan*, v. 90 N°3 pp. 182-185 Nov 2008. Recuperado de ERIC. (Acceso No. EJ818294)
- Cone, T. P. & Cone, S. (2005) *Assessing Dance in Elementary Physical Education*. In *Education American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*. 38. Resumen recuperado de la base de datos. ERIC. (Acceso No.ED491089)
- Cone, T. P. (2009). *Following Their Lead: Supporting Children's Ideas for Creating Dances*. In *Journal of Dance Education*, v9 n3 p81-89 2009. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED491089&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Defontaine, J. (1981). *Manual de reeducación psicomotriz. Tercer año*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Defontaine, J. (1982). *Manual de psicomotricidad y relajación*. México D.F.: Masson.
- Durivage, J. (1984). *Educación y psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar*. México D.F.: Trillas.
- De la Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Díez Navarro. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Dropsy, J. (1973). *Vivere nel proprio corpo*. Milano: Ottaviano.

- Durivage, J. (1984). Educación y psicomotricidad. *Manual para el nivel preescolar*. México D.F.: Trillas.
- Escribá, A. (Coord.) (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Gymnos
- Espejo Aubero A. M. (2005). *Importancia del movimiento y la danza en el currículo de educación primaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis doctoral. Doctorado en Formación del profesorado en la didáctica y organización escolar de las áreas del curriculum. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Esprui, R. M. (2005). *El niño y la creatividad*. México D.F.:Trillas.
- Evertson, C.M. y Green J.L. (1986). *La Observación como Indagación y Método*, en Wittrock, M.C. (Ed.). (1989). *La Investigación de la Enseñanza. Vol II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Falk, J. (2000), *Infants de desenvolupament lent o diferent*, *Infància*, 113, 5-11,
- Feldenkrais, M. (1980). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldenkrais, M. (1991). *Le basi del metodo per la consapevolezza dei processi psicomotori*. Roma: Astrolabio.
- Feldenkrais, M. (1996). *Il corpo e il comportamento maturo*. Roma: Astrolabio.
- Ferrés, J. (1993). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega Editore.
- Fuentes, S. (2008). *Pedagogía de la danza*. En *Cuadernos de Danza Número 3*. Bizkaia: Danza Getxo.
- García, M. E., Macagno, P., Plevin M. (2006). *Movimiento creativo e danza. Metodo García-Plevin*. Roma: Gremese Editore.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: F.C.E.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México: Paidós.
- Gazzano, E. (1982). *Educación Psicomotriz/1*. Madrid: Cincel.
- Geddes H. (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primerea experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Giguere, M. (2005). *Creativity in Teaching: Essential Knowledge, Skills, and Dispositions*.

- In Revitalizing Pennsylvania through Creativity: Dance in Education. Arts Education Policy Review; Mar/Apr 2005, Vol. 106 Issue 4, 34-39. Recuperado de Teacher Reference Center. (Acceso No. 16438304)
- Giguere, M. (2006). *Thinking as They Create: Do Children Have Similar Experiences in Dance and in Language Arts?* Journal of Dance Education, v6 n2 p41-47 2006. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ851718&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- Gomes da Costa, A. C. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Gordillo Álvarez-Valdés M. Victoria. (1996). *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia*. Madrid: MEC/CIDE.
- Govoni R.M. (1998). *Danza: linguaggio poetico del corpo e strumento di cura*. In M Belfiore e L.M. Colli (a cura di). *Dall'esprimere al comunicare*. Bologna: Pitagora, 59-75
- Grotowski J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma, M. Bulzoni,
- Goudenough - Harris. (1990). *Prueba de dibujo*. Barcelona: Paidós.
- Guerber-Walsh, N. Leray, C. Macouvert, A. (2000). *Danza. De la escuela... a las asociaciones deportivas*. Lérida: Editorial Deportiva Agonos.
- Guerra Lisi, S., Aristei, R., Martinelli, S. (1992) *Continuità, 2 dalla scuola materna alla scuola elementare*. Roma: Borla.
- Guerra Lisi, S. (1991). *Ri-uscire!*. Roma: Borla.
- Hager, L. & Beighle, A. (enero 2006). *Promoting Physical Activity through Physical Education: Increasing Parental Involvement*. In Teaching Elementary Physical Education, v17 n1, 28-31. Recuperado en Eric. (acceso No.EJ733974)
- Harris, D. B. (1981). *El test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona: Paidós.
- Heather Geddes (2010). *El apego en el aula. Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Heid, K.Estabrook, M.Nostrant, C. (noviembre 2009). *Dancing with Line: Inquiry, Democracy, and Aesthetic Development as an Approach to Art Education*. In International Journal of Education & the Arts, v10 Portrayal 3, 22. Recuperado en Eric (Acceso No. EJ869413)
- Hengstenberg, E. (1994). *Desplegándose. Imágenes y relatos de mi labor con niños*. Barcelona: Los libros de La Liebre de Marzo.



- Hernández F.; Ventura M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: GRAÓ
- Hirst, E. Cooper, M. (2008). *Keeping Them in Line: Choreographing Classroom Spaces*. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v14 n5-6 p431-445 Oct 2008. 15 pp. Recuperado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ821084&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Jurado Caballero, C. (2009). *Las 20 claves del éxito escolar*. Sevilla: MAD.
- Kestenberg, J. (1965). *The role of Movement Patterns in Development: I. Rhythms of movement. II. Flow, tension and effort. III. The control of shape*. Notation Burea Press: New York.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Laban, R. (1999). *L'arte del movimento*. Bologna: Libri dell'icoesaedro.
- La dispersione scolastica, Indicatori di base Anno scolastico 2006/07 Maggio* consultado en 2008 [http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/dispersione\\_2007.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2008/allegati/dispersione_2007.pdf)
- Lapierre A., Aucouturier, B. (1984). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-médica.
- Lapierre A., Lapierre A., (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años, Relación psicomotriz y formación de la personalidad. Una experiencia vivida en la guardería*. Barcelona: Editorial Científico-médica.
- Lapierre A., Aucouturier, B. (1977). *Los matices*. Barcelona: Editorial Científico- médica.
- Lapierre A. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Lapierre A., Aucouturier, B. (1977). *Los Contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Editorial Científico -médica.
- Lapierre A., Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia*. Barcelona: Editorial Científico- médica.
- Lapierre A., Aucouturier, B. (1983). *Asociaciones de contrastes estructuras y ritmos*. Barcelona: Editorial Científico- médica.
- Le Boulch J. (1999) *Educare con il movimento. Esercizi di psicocinetica per ragazzi da 5 a 12 anni*. Roma: Armando Editore
- Ley Orgánica de Educación -LOE- 2/2006, 3 de mayo del 2006.
- Ley Orgánica del Sistema Educativo -LOGSE- del 3 de octubre de 1990 -BOE el 4-10-90-

- López Tejeda A. (2001). *El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal*. Tesis doctoral. Doctorado en teoría de la educación y pedagogía social. Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Lynne H. J. (Noviembre, 2008) *A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-12 curriculum*. *Educational Researcher*, Vol 37(8), 491-506. Recuperado de Eric. (Acceso No. EJ817947)
- Lowen A., (1991) *La spiritualità del corpo*. Roma: Astrolabio
- Lowenfeld V. y Britain W.L. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Llanos Ruiz M. D. (2002). *Intervención psicoeducativa en el ámbito de la creatividad. Aplicación y evaluación de un programa para el desarrollo del pensamiento creativo en la educación primaria*. Tesis doctoral. Doctorado en psicología evolutiva y de la educación. Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Macrí, S. (2008 a). *Los lenguajes; el cuerpo y la palabra en movimiento en un proceso de aprendizaje creativo*. Trabajo de investigación. Barcelona Universidad Ramón Llull.
- Macrí, S. (2008 b). *Uso del cuerpo en un proceso de aprendizaje creativo. Estudio de caso: experiencia didáctica en la escuela primaria*. Memoria para la consecución de la suficiencia investigadora. Proyecto de tesis. Doctorado en Psicología. Análisis de los procesos psicosociales en contextos interactivos específicos.
- Mally, K. (marzo/abril,2008). *Creative Opportunities to Improve Young Children's Balance, Strength & Stability*. In *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, v. 21 n4, 25-28. Recuperado en Eric (Acceso No. EJ900544)
- Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (2010). México D.F.:el Manual Moderno.
- Marín, R., de la Torre, S. (coord.). (1991). *Manual de la Creatividad, aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- Maudire, P. (1988). *Los exilios de la infancia*. Barcelona: Paidotribo.
- Meekums, B. (2008). *Developing Emotional Literacy through Individual Dance Movement Therapy: A Pilot Study*. In *Emotional & Behavioural Difficulties*, v13 n2 p95-110 Jun 2008. Recuperado en ERIC. (No. de acceso EJ799411)
- Menchén Bellón, F. (2002). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Merani, L. A. (1982). *Diccionario de Pedagogía en Compendio de Ciencias de la Educación*. México: Grijalbo
- Migliore, M. C. (2007). *L'indagine statistica in campo sociale. Variabili e indicatori*. Milano: Franco Angeli.

- Mindham, C. (marzo 2005). *Creativity and the young child. Early Years An International Journal of Research and Development*, Vol 25(1), 81-84. Recuperado en Eric (Acceso No. EJ821043)
- Monserrat i Gonzáles (hiver, 2010). *Conceptes i reflexions al voltant de la pisomotricitat en pimeria infancia. Ambits de Psicopedagogia*, 28, 28/32.
- Morales, J. (2004). Relación entre el desarrollo motor y el desarrollo intelectual. Un estudio empírico. *Apunts d'educació física i esports*, (77) 34-42
- Mouly, G.J. (1978). *Psicología para la enseñanza*. México D.F: Nueva Editorial Interamericana.
- Nesbit, M., Hane, J. (junio, 2007) "*Ditto:*" *The Creative Process in Dance and Writing. Teaching Artist Journal*, v5, n2, 94-103. Recuperado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ829283&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Nuove indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* (2007). Roma. Consultado en Nuove indicazioni nazionali. [www.pubblica.istruzione.it](http://www.pubblica.istruzione.it) [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)
- Ottin Pecchio, G. (2009). *Primi testi in tre lingue. Trullab de recerca. Programa de Doctorat en Didactica de la lengua i la lllitatura. Universitat Autònoma de Barcelona.*
- Osborne, E. (1992). *Comprendiendo a tu hijo de 7 años*. Barcelona: Paidós.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona: Paidós.
- Pallaro, P., (a cura di). (2003). *Movimento autentico*, scritti di Whitehouse, M.S. Adler J., Chodorow J. Torino: Edizioni Cosmopolis.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Peregrina, M., y Salvador, F. (1999). *El mètode científic en psicologia*. Barcelona: Pòrtic Universitat Ramon Llull.
- Pérez, S. y Roig, M. (2005). *Un paseo por el bosque*. Bellaterra Música Ediciones.
- Pereira M. L. (1999). *Creatividad, juego y experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales*. Universidad Nacional de Educación a distancia. Tesis doctoral. Doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Pesserico, M. (2004). *Danzaterapia. Il metodo*. Roma: Carocci Faber
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1976). *Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia*. Buenos Aires: Ediciones Caldeón.

- Piaget, J. (1988). *Sabiduría e ilusiones de la Filosofía*. Barcelona: NeXos
- Pikler, E. (1985). *Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Piqueras Calero M. (1996). *Juego y creatividad. Estudio sobre las posibilidades de fomentar la creatividad artística mediante una enseñanza lúdica*. Tesis doctoral. Doctorado en Bellas Artes. Universidad de Sevilla. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Plevin, M. (2006). *The journey Between Will and Surrender in authentic Movement in Moving the Body Moving the Self*, (a cura di) Pallaro, p. Kingsley, J. London.
- Progetto Mus-e*, consultado en <http://www.mus-e.it>
- Queyquep White, E. (2008). *Las teorías del movimiento de Laban: la perspectiva de una danzaterapeuta* en Wengrower, H. Chiklin, S. (coords). (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Ragin, C. (1992). Case of 'What is a Case?', en Ragin, C. & Becker, H. *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry*. Cambridge. Cambridge University Press: 1-18.
- Read, C. (1975). *Children's Creative Spelling*, London: Internacional Library of psychology.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. (BOE núm. 293 Viernes 8 diciembre 2006)
- Reizábal Arantzazu, I. (2005). *Un modelo de intervención para el desarrollo de la creatividad en educación musical basado en la metodología de proyectos*. Tesis doctoral. Doctorado en Intervención Psicopedagógica. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Rider, A. D. (2005) *Creativity in Teaching: Essential Knowledge, Skills, and dispositions*. In *Creativity across domains: Faces of the muse*. Kaufman, James C. (Ed.); Baer, John (Ed.), 281-298. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, xvii. Resumen recuperado de la base de datos PsycINFO. (Acceso No. 2005-00474-016)
- Ridocci, M. (2005). *Creatividad corporal*. Guadalajara: Ñaque.
- Rinaldi, C. (2005) *Aprender sense curriculum, Infância a Europa*, 9.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. Gavier Jiménez, E. y Etxeberría Murgiondo, J. (1995). *Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador: AQUAD y NUD•IST*. Barcelona: PPU.
- Rolf, I. P. (1977). *Rolfing. La integración de las estructuras del cuerpo humano*. Barcelona: Urano.
- Ross, J. (mayo, 2006). *Teaching Dance: One Man's Journey*. In *Teaching Elementary Physical Education*, v17 n3,12-14. Recuperado en ERIC. (Acceso No. EJ749059)

- Rule, A. C. (enero, 2005). *Creativity Skills Applied to Earth Science Education Examples from K-12 Teachers in a Graduate Creativity Class*. In *Journal of Geoscience Education*; Jan2005, Vol. 53 Issue 1, 53-64.
- Samaja, J. (1987), *Dialéctica de la investigación científica*. Buenos Aires: Helguero Editores.
- Sánchez Gala, M. D. (2006). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo*. Tesis doctoral. Doctorado en creatividad aplicada. Universidad de Málaga. Recuperada de <http://www.mcu.es/cgi-bin/TESEO> el 17 de noviembre de 2006.
- Sánchez Asín, A. (1989). *Fundamentos biológicos de la educación. Bases para la intervención psicomotriz*. Barcelona: PPU.
- Sánchez J. A. (2008) Duncan, I. (2008) *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.
- Sánchez Rodríguez, J. Martín Frías, K. (2002) *Bailes del mundo. Una propuesta de bailes populares para Educación Primaria*. Barcelona: Paidotribo
- Sassano, M., (2003). *Cuerpo tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Stadium.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal, (Bases para una programación Teórico- práctica)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Schinca, M. (1989). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal. (Ejercicios prácticos)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Serrabona Más, J.J. (2002). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Tesis doctoral. Doctorado en Psicología. Barcelona. Universidad Ramón Llull.
- Sepúlveda, L. (1997). *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*. Firenze: Salani.
- Somody, C. & Hobbs, M. (2007). *Paper Bag Books: A Creative Intervention with Elementary School Children Experiencing High-Conflict Parental Divorce*. In *Journal of Creativity in Mental Health*, v2 n3 p71, 73-87 2006-2007. Recuperado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ844386&loginpage=login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Soubiran, G.B., Coste, J.C. (1989). *Psicomotricidad y relajación psicosomática*. Madrid: Núñez.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Stenhouse, L. (1984). *Library access, library use and user education in academic sixth forms: An autobiographical account*. A Burgess, R.J. (Comp.), *The Research Process in Educational Settings. Ten Case Studies*. Lewes: Falmer Press.

- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- Stokoe, P., y Schachter A., (1993), "El despertar", en *La expresión corporal*, México, Paidós, pp.19-75.
- Suárez, C. (2004). *Una aproximación al Sistema Fedora Aberastury. Espacios desconocidos, lugares imaginados*. Buenos Aires: Lumen.
- Sugrañes, E., Ángel, M.A. (coords.) (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Graó.
- Tasset, J.M. (1980). *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vayer, P. (1985 a). *El niño frente al mundo (En la edad de los aprendizajes escolares)*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1985 b). *El diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. Barcelona: Científico Médica.
- Viciano Garófano, V. y Arteaga Checa, M. (1999). *Las actividades coreográficas en la escuela. Danza, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz*. Barcelona: INDE.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wengrower, H. Chiklin, S. (coords). (2008). *La vida es danza. El arte y la ciencia de la Danza Movimiento Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (1974).
- Zocca, D. (2004). *Laboratorio danza. Attività di movimento creativo con i bambini*. Trento: Erickson.

## ANEXO 1

### La Pedagogía del Deseo y el Trabajo Corporal Creativo

#### Pedagogía del Deseo

Como ya he indicado en mi precedente investigación (Macrí, 2008 a), el trabajo corporal de tipo creativo llevado a cabo con los niños produce cambios significativos y positivos respecto a las relaciones y al aprendizaje. Nos interesa ahora comentar las actividades posibles en relación al mismo.

Considero de extremo interés la posibilidad de desarrollar en futuras investigaciones este abordaje, puesto que creo que puede ser una aportación importante en el tratamiento de la diversidad, de las dificultades de aprendizaje y de la integración multicultural en la escuela plural.

Para Winnicot (1974), como ya he recordado, la primera forma de creatividad aparece en el juego del niño con su propio cuerpo. Desde este supuesto pienso abordar la creatividad comenzando por el trabajo corporal.

Para poner en práctica la Pedagogía del Deseo, los profesores han de comenzar su actividad permitiendo que los niños jueguen, se muevan y se expresen libremente, para poder observarlos, luego utilizarán todo lo observado para proponer actividades que prevean una reelaboración (proceso y producto) por parte de los niños a nivel lógico, verbal, escrito y plástico e ir llegando gradualmente a los contenidos y a los objetivos de las diferentes asignaturas.

En rigor, creo que desde la observación del juego libre, del juego simbólico o de otras vivencias propiciadas por la actividad motriz es posible realizar discusiones, textos, dibujos, gráficos que permiten desarrollar unidades didácticas de matemáticas, geografía, geometría, historia, ciencias sociales, ciencias naturales, actividades rítmicas y musicales, es decir de todas las actividades previstas en las diferentes asignaturas de la escuela primaria desde una visión holística e interdisciplinar.

De esta manera se irán elaborando actividades que guíen el trabajo escolar desde las vivencias y deseos de los niños hacia el cumplimiento de todos los objetivos didácticos. Indicaré más adelante ejemplos para llevar a cabo unidades didácticas de varias asignaturas que trabajen desde el movimiento y el juego.

Como ya he indicado en mi estudio anterior (Macrí 2008 b), me gustaría proponer a través de investigaciones futuras una metodología didáctica global que llamo Pedagogía del Deseo. Sugañes y Ángel (2007) insisten en la idea de globalidad, proponiéndola como eje de la educación y precisando que ha de abarcar tanto el campo cognoscitivo e intelectual como el físico y afectivo.

Dicha metodología es de tipo dinámico, ve al niño como protagonista de todos sus procesos y concibe el aprendizaje desde la actividad creativa, el juego y el movimiento. Su aplicación será más simple en un contexto pedagógico flexible en donde ya se hayan desarrollado proyectos (Hernández F. y Ventura M. 1992) o se haya trabajado por centros de interés (Díez Navarro 1998). Los proyectos de trabajo y las actividades organizadas por centros de interés en efecto se inscriben con facilidad en la Pedagogía del Deseo puesto que ven al niño como protagonista de su propio aprendizaje y obligan al profesor a concebir el trabajo didáctico de una forma más flexible y abierta a las necesidades del niño.

En este estudio de caso (tesis doctoral) realizo un trabajo de observación relativo a la labor vinculada al movimiento y a la creatividad, desarrollada por una profesora de primaria de Turín en un primer ciclo de primaria, durante dos años lectivos en los cursos primero (2008/2009) y segundo (2009/2010). Dicha profesora ha experimentado a lo largo de los últimos veintidós años una metodología que ella misma ha elaborado en base a sus conocimientos y su experiencia en ámbito teatral y a su más reciente formación en *movimiento auténtico* y *danza-movimiento-terapia*.

Creo en la posibilidad de introducir el movimiento expresivo y creativo en todas las escuelas primarias. Me propongo así definirlo para diferenciarlo de los otros tipos de movimiento, que pueden permanecer en los centros educativos junto al deporte para desarrollar otras habilidades.

### **Trabajo corporal creativo**

Me parece importante definir el concepto de trabajo corporal creativo puesto que lo concibo como base de la Pedagogía del Deseo, la metodología de trabajo que nos interesa proponer a través de futuras investigaciones.

Entiendo por trabajo corporal creativo cualquier trabajo de movimiento que al no estar rígidamente estructurado, permita a los niños la exploración del movimiento, ofreciendo a los docentes la posibilidad de realizar su planificación didáctica a partir de las vivencias de los niños, observadas durante el juego y el movimiento para reelaborarlas a través de un trabajo de expresión gráfica, verbal, plástica, etc. Caben en esta línea la danza creativa, el movimiento auténtico, la expresión corporal y la psicomotricidad o el juego simbólico en general. Respecto a la observación de las vivencias infantiles en el juego se hará referencia a la psicomotricidad relacional creada por Lapierre A. y Aucoutourier B. (1984).

En la línea del trabajo corporal creativo se pueden incluir el movimiento auténtico, la expresión corporal, la danza creativa, y la psicomotricidad o el juego (libre o simbólico) en general.



Como ya he señalado hay diferentes técnicas o métodos de trabajo corporal creativo que se pueden utilizar como punto de partida de la metodología que intento proponer. Indicaré a continuación cuáles son los abordajes que nos parecen más apropiados, aunque no excluyo la posibilidad de integrar alguno más.

*Expresión corporal:* Abrazaré la definición que Schinca da de la expresión corporal y que ya he citado en la página 15. La autora la define como una disciplina que permite encontrar un lenguaje propio a través del estudio y la profundización del empleo del cuerpo. Un lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada” (1988, p.9).

A esta definición he añadido el aspecto creativo que Brikman le atribuye: al considerar que el cuerpo posee una esencia creadora que puede ser proyectada gracias a la expresión corporal (Brikman L. 1975, p. 96).

*Psicomotricidad:* He revisado las numerosas y diferentes nociones de Psicomotricidad que Sassano cita en su obra (2003) y he decidido utilizar las que me han parecido más claras y más apropiadas para este trabajo. Según la Revista Therapie Psychomotrice (febrero 1976), la psicomotricidad es “una Noción que designa el conjunto de fenómenos que se sitúan a nivel del “cuerpo propio” tal como es vivido, investido, puesto en juego en la acción (en la realización motriz), en función de la historia individual y siguiendo un desarrollo temporal marcado por sus ambivalencias y antinomias internas, dentro de una situación dada”.

Según François Desobeau es una “intervención que se define esencialmente por el diálogo corporal que se instaura entre dos o varias personas, en un lugar y en un tiempo dado. El discurso corporal no está únicamente ligado al movimiento, está también ligado a las sensaciones, a las emociones y a la actividad mental”.

Soubiran y Coste (1989) señalan cómo a través del análisis etimológico del término emoción descubrimos que la raíz es la misma que la de motricidad o movimiento. “La emoción pues, es la forma en el que el psiquismo se agita ante una u otra situación, o ante determinada idea.”

Según Muniáin (1997) la psicomotricidad es una “Disciplina educativa/ reeducativa/ terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral”.

Estas definiciones citadas por Sassano no están referidas a la psicomotricidad relacional, pero considero que aluden, implícita o explícitamente, a la esfera relacional. Queda claro que en esta actividad los niños interactúan entre ellos y con el adulto de una manera absolutamente libre y espontánea lo cual implica incluir el abordaje en el que ya he

profundizado creado por los autores Lapierre y Aucouturier, que derivó luego en el Análisis corporal de la relación de Lapierre.

*Danza*: no incluye referencia a la danza académica, más conocida como clásica, ni a ningún tipo de técnica rígida o demasiado estructurada y directiva, que no permitiría la posibilidad de experimentar libremente el movimiento. Esta orientación nos alejaría de las tendencias naturales del cuerpo y de la libre expresión, enjaulándonos en modelos codificados que buscan la perfección estética, aunque sí es posible introducir elementos de técnica del movimiento, siempre y cuando se les dé a los niños suficiente espacio y tiempo para moverse libremente y explorar su propio movimiento. La verdadera esencia de la danza reside en el movimiento, que puede variar en el espacio, en el tiempo y en la intensidad.

La evolución de la danza moderna en el siglo XX permitió el nacimiento de la danza educativa y creativa. De alguna manera el cuerpo ha vuelto a ser considerado y vivido como instrumento para expresar sentimientos y emociones, más que instrumento adiestrado para ejercitar movimientos codificados, restituyendo a la danza el sentido que tuvo antiguamente y que sigue teniendo hoy en ciertas tradiciones populares. La danza moderna comprende una gran variedad de métodos y sistemas que han ido superando restricciones y conceptos del modelo clásico. La danza ya no es una serie de posturas conectadas entre sí sino la materia que las conecta, su esencia: el movimiento. (Zocca 2204).

Entre todas las variedades de danza terapia, movimiento auténtico, danza libre... he elegido la definición que Bellia (2201) da de la Danza movimiento terapia expresiva porque pone especial atención en las dinámicas de grupo: "Esta técnica desarrolla un juego interactivo psicomotor que permite tomar conciencia del movimiento habitual de cada uno, explorar movimientos no habituales en los que se experimentan determinadas configuraciones motoras nuevas, donde el espacio del sí corpóreo se extiende integrando viejas y nuevas expresiones motrices". (Citado en Pesserico 2003: 140)

*Juego libre*: es el recurso que todo profesor puede utilizar, aunque no disponga de formación específica. Se trata, como indica literalmente el término, de dejar que los niños jueguen libremente. Es necesario contar con un espacio apropiado y con material útil para el juego que puede ser material específico de psicomotricidad (módulos, telas, cintas y pañuelos, cuerdas, aros, balones) o bien material de desecho como cajas de cartón periódicos y telas recuperadas.

Para desarrollar esta actividad será suficiente (como ya he señalado) dar indicaciones y señales muy claras y estructuradas de la organización espacial y temporal y de las normas destinadas a contener la agresividad para evitar situaciones de descontrol que puedan derivar en violencia o producir heridas. Es importante también explicitar la actividad antes de realizarla, explicando que sucesivamente se hará un trabajo vinculado al juego, para que los niños sepan que deberán compartir luego lo que han vivido.

## 1.1. Ejemplos de Unidades de Trabajo de la Pedagogía del Deseo

### Unidades de trabajo elaboradas a partir de sesiones de trabajo corporal creativo

Me resulta placentero indicar aquí algunos ejemplos de Unidades de trabajo elaboradas a partir de sesiones concretas de trabajo corporal creativo para poder explicitar con mayor facilidad la estructura del trabajo que propongo para el futuro profesor que llevará adelante la Pedagogía del Deseo. En efecto considero que estos ejemplos podrán contribuir a esclarecer su funcionamiento, tras haber detallado su estructura y sus bases teóricas.

#### *Unidad de trabajo desarrollada por la profesora Carla el primer año*

A través del diario de campo, podemos reconstruir la siguiente Unidad de trabajo:

#### *Preparación de un espectáculo de sombras*

29-11-08

Los niños realizan su primer dibujo para preparar las siluetas de las sombras. Dibujan, colorean y recortan bajo las indicaciones de la profesora.

05-12-08

Vuelven a trabajar sobre las siluetas, retocándolas. Una vez terminadas y pegadas a una barrita de madera, la profesora llama a los niños en pareja o en grupos de tres para que improvisen un pequeño encuentro entre monstruos. La profesora explica aspectos técnicos del uso de las imágenes para proyectar sombras.

El 16-01-09

Después de haber realizado un trabajo corporal de calentamiento y de improvisación con música (por turno un niño define un movimiento y los otros lo deben imitar). Primera experiencia de proyecciones de las siluetas. Carla explica a los niños como se debe organizar el espacio. Da indicaciones sobre el uso de la luz y sobre cómo se modifican las dimensiones de la sombra proyectada según se acerque o se aleje de la fuente luminosa. Luego los niños en pareja improvisan una escena usando la proyección de la sombra.

30-01-09

Después de haber leído la historia de un niño que se transforma en monstruo, *Inchiostrik*. (Sheffer, U. 1997, *Inchisotric*, Piemme Junior), los niños dibujan una posible transformación de niño a monstruo.

06-02-09

Después del trabajo corporal de calentamiento e improvisación, la profesora a través de desplazamientos individuales o realizados en pareja, empieza el trabajo de creación de un personaje. Los niños deben pensar en su personaje y moverse en base a las características que le han atribuido.

13-02-09

Los niños han escuchado el cuento de Polipetta Cicciabetta, reconstruyen la historia bajo la guía de la profesora que los orienta para que encuentren algún punto en común entre la historia que están inventando a partir del trabajo con las sombras y la historia que acaban de leer. Carla les pregunta cómo podrán transformarse en monstruos en la historia y con qué motivación. Luego les dice que deberán elegir cuál será el monstruo que se sentirá excluido.

20-03-09

Trabajo de comprensión lectora después de haber escuchado el cuento *Il mostro che disse mamma* de Eva Ibbotson. Dibujo de una escena en la que se deben identificar los personajes y escribir una frase que defina la escena. La profesora llama algunos niños por turno a improvisar escenas del cuento, convirtiéndose ella misma en voz narradora. El protagonista se come a la mamá y los niños buscan la manera de poder proyectar sombras con su propio cuerpo para mostrar el efecto devorador.

Para terminar la profesora le pregunta a cada niño qué es lo que más le ha gustado de la historia.

15-03-09

Después del trabajo corporal los niños bajo la guía de Carla preparan la primera escena del espectáculo utilizando proyecciones de sombra del cuerpo y de las siluetas.

03-04-09

Después de haber leído el cuento *El soldadito de plomo*, los niños reconstruyen la historia bajo la guía de la profesora que luego dispone la mesa de manera funcional a la creación de

un teatro de marionetas. Los niños en grupos de tres, usando las siluetas como si fueran títeres y siguiendo las indicaciones de Carla, van preparando secuencias escénicas del espectáculo. Luego deben dibujar uno o más personajes y atribuirle un frase en una viñeta.

17-04-09

Carla guía una conversación finalizada a reflexionar acerca de qué es lo que hace que una historia sea interesante. Los niños van respondiendo y formulando hipótesis como *“porque es graciosa”, “porque me hace reír”, “porque me hace llorar”, “porque tiene misterio”*. Carla les pregunta cuál es el aspecto misterioso de la historia que ellos mismos están inventando. Algunas de las respuestas fueron: *“la fantasía”, “la aventura”, “las siluetas para proyectar sombras.”* Luego en el taller de trabajo corporal ensayan la proyección de su cuerpo que se va moviendo y se va transformando en monstruo.

08-05-09

Trabajo sobre el final de la historia. Cada niño inventa su propio final y lo dibuja. Al final de la clase los niños que mejor se han portado son invitados por la profesora a ensayar algunas secuencias escénicas.

22-05-09

Carla revisa la historia y encarga algunos niños de ocuparse de cada cambio de escena, indicando con claridad cuándo se producen dichos cambios. Los niños indican por turno cuándo ha de entrar o salir de escena un personaje, qué es lo que debe decir y en qué orden ha de hacerlo.

09-06-09

Revisión de la segunda parte de la historia. Se trata de un repaso rápido y esquemático. Luego los niños cantan la canción del espectáculo.

10-06-2009

El espectáculo se realiza por primera vez frente al público (los padres de los alumnos y alumnas) al cabo de una detallada explicación de la profesora con indicaciones precisas de la utilidad didáctica de cada aspecto del trabajo. A lo largo del espectáculo la profesora interviene para dar indicaciones a los niños y para aclarar ante los adultos otros aspectos del trabajo y de la evolución del proyecto.

Reflexionando acerca de este trabajo podemos contemplar, en base a las actividades desarrolladas, las finalidades referidas a las diferentes asignaturas.

*Lengua italiana:* comprensión lectora, escritura espontánea autónoma, análisis del texto, creación de historias, análisis de elementos narrativos.

*Ciencias Naturales:* luz y sombra, exploración (la sombra crece o se reduce en base a la distancia de la fuente luminosa) proyecciones y experiencias.

*Educación motriz:* Utilizar el movimiento para un trabajo común. Observar y modificar el propio movimiento para lograr un objetivo explícito.

*Dibujo y plástica:* Perfeccionar el dibujo de un personaje. Aprender a utilizar las dos dimensiones en otros planos diferentes a la horizontalidad del folio. Reflexionar sobre la luz y el color. Aprender a realizar proyecciones.

*Objetivos relacionales:* aprender a trabajar en grupo para la construcción de material común. Aprender a colaborar y a aportar elementos personales al trabajo de grupo. Mejorar la escucha. Aprender a observar el trabajo del otro.

*Objetivos transversales:* Saber organizar en un espacio en función de una actividad. Comprender las secuencias indispensable para llevar a cabo una actividad y para crear un producto.

Comprender la necesidad del proceso para llegar al producto y la diferencia entre proceso y producto.

*Ejemplo de unidad de trabajo desarrollada por la profesora Carla el segundo año.*

De la misma manera en la Observación del trabajo corporal creativo en Turín, he elegido una sesión, la del 16-10-09, que transcribo a continuación para elaborar otras unidades didácticas:

Traducción de la transcripción del diario de Campo

9 niños presentes

Los niños se disponen en círculo en el gimnasio. Bajo la guía de la profesora, comienzan un trabajo guiado de calentamiento. Experimentan distintos tipos de movimiento con diferentes velocidades e implicando varias partes del cuerpo (trabajo por segmentos). Realizan toques de las manos sobre el cuerpo para reconocer "sus fronteras". Relajan la cabeza dejándola caer con suavidad en distintas direcciones. Modifican las expresiones del rostro estirando o acortando diferentes músculos. Llevan a cabo movimientos de hombros y omóplatos. Mueven los dedos de la mano. Crean un elástico imaginario sostenido entre ambas manos

que se estira y se acorta en diferentes direcciones. Recorren el espacio como si fuera un laberinto. Usan los cambios de dirección. Realizan movimientos que implican transformaciones de la postura de la columna, del tronco, de los brazos, de las rodillas, de los tobillos. Luego, usando todo lo que ya se ha ejercitado, cada niño propone un movimiento y los demás deben imitarlo. También recorren el laberinto imaginario mientras viven, bajo sugerencias de la profesora, cambios de temperatura y de estado de ánimo (miedo, tristeza, etc.).

Sucesivamente trabajan los cambios de postura a través de juegos de contraposición: abierto/ cerrado, grande/pequeño, hacia arriba/hacia abajo, largo/corto, ancho/fino. Para terminar cada niño debe realizar un recorrido individual imaginando una historia.

Ejemplo de unidad didáctica elaborada a partir de una sesión de trabajo corporal creativo en un segundo curso de primaria.

(Sesión del 16 de octubre de 2009 que acabo de sintetizar a través de la traducción de un fragmento del diario de campo)

*Ciencias Naturales:*

*Actividad:* Nombrar las partes del cuerpo correctamente, reconociendo algunos músculos y algunos huesos (los más usados). El concepto de articulación. Miembros superiores y miembros inferiores. Observación del movimiento y sus posibilidades. *Finalidad:* Adquirir conocimientos anatómicos esenciales en relación a la motricidad corporal.

*Geografía:*

*Actividad:* Las fronteras de un territorio. Mapas de los recorridos del laberinto y de la historia. Búsqueda de formas y símbolos para representar un territorio. *Finalidad:* Aprender a crear un mapa y los símbolos necesarios para su lectura.

*Geometría:*

*Actividad:* (Llevada a cabo durante la sesión de trabajo corporal). Trabajo sobre contrastes abierto/ cerrado, grande/pequeño, arriba/abajo, largo/corto, ancho/fino. *Finalidad:* Consolidar conceptos relativos a formas y características de la forma.

*Orientación espacial:* prerrequisito del aprendizaje de geometría y geografía. *Actividad:* Dibujo de la parte de gimnasio utilizada durante el trabajo. Dibujo de los recorridos. *Finalidad:* Aprender a reconocer y representar gráficamente un espacio.

*Dibujo:*

Actividad: Dibujar el personaje de la historia final y el lugar donde se desarrolla la historia.  
*Finalidad:* Reconocer elementos integrantes de una historia (el lugar y los personajes).

*Lengua italiana:*

*Lengua oral:* Estructura del cuento. *Actividad:* identificar los diferentes momentos del cuento. Describir un personaje. *Lengua escrita:* Escribir una secuencia de la historia. *Finalidad:* Reconocer elementos integrantes de una historia (el lugar y los personajes). Saber ordenar secuencias de una historia.

Como ya he indicado en el apartado 4 (Pedagogía del Deseo), a veces podemos poner en práctica el proceso inverso, es decir partiendo de actividades de estudio o lectura, elaborar un trabajo corporal. Este proceso se puede activar cuando los niños ya hayan atravesado varias experiencias de trabajo corporal que se hayan elaborado luego a través de otros lenguajes.

Siguiendo esta línea, Guerra Lisi (1992) indica varias posibilidades de trabajo didáctico. Por ejemplo una elaboración de la composición del Planeta Tierra, que a partir del análisis de sus elementos lleva a un recorrido de trabajo sensorial-corporal, gráfico y motor, con excelentes resultados.

*Ejemplo de unidad didáctica elaborada a partir de un pequeño trabajo de expresión corporal y de juego simbólico*

A partir del trabajo corporal creativo, como ya he mencionado, se pueden elaborar actividades que se habrán de subdividir en tareas realizables en un período que puede variar aproximadamente de dos días a una semana. No es necesario que se afronten todas las asignaturas ni que se profundice en todos los trabajos a partir de una sola sesión, aunque podría ser una opción que prolongaría el trabajo sobre dicha sesión, extendiéndolo a dos o tres semanas. La dinámica flexible y creativa de este abordaje didáctico, que hará referencia cada vez a las sugerencias que vayan apareciendo en las sesiones de trabajo corporal, nos impide estructurar unidades didácticas fijas. Cada profesor deberá evaluar el interés, el nivel y la participación de los alumnos para determinar la duración y la profundidad o el grado de dificultad que se considera oportuno proponer y a su vez considerar la frecuencia de las sesiones de trabajo corporal. Por razones estructurales y organizativas, lo más habitual será realizar una sola sesión semanal de trabajo corporal. En este caso, salvo excepciones determinadas por la riqueza de estímulos que puedan derivar de una sesión en concreto, se podría trabajar durante una semana (hasta la sesión siguiente). Considero que es aconsejable realizar más de una sesión semanal de trabajo



(dos, tres o cuatro) e ir profundizando sólo en algunas de las propuestas didácticas “inspiradas” por cada una de las sesiones de trabajo corporal y elegir cuidadosamente cuáles afrontar cada vez. Podemos sin embargo proponer ejemplos de unidades didácticas que pueden orientar algunas actividades.

Para hacerlo, tendremos en cuenta la posibilidad de trabajar sobre diferentes temas en una amplia variedad de áreas y competencias. Definiremos así algunos objetivos didácticos de diferentes áreas, considerando que la situación será siempre el estímulo de la sesión de trabajo corporal o de juego y las sugerencias que de ella se hayan derivado. Para evaluar el trabajo tendremos presente ante todo la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de comunicación e intercambio, pero también sus resultados, aunque el propósito no será medirlos sino valorarlos usando las observaciones del docente y las reflexiones metacognitivas orales y escritas realizadas por los niños.

Haciendo referencia al texto expuesto en los *Anexos* de mi trabajo de investigación de tesina, (Macrí 2008 a), he utilizado el Diario de campo de la primera sesión con el grupo de 2ºA 19 de marzo 2007 para elaborar una serie de unidades didácticas de diferentes asignaturas. Recordaré brevemente que en esta sesión los niños recibieron la indicación de construir una casa a la que poder acceder, en la que poder jugar y descansar con el material que tenían a disposición: módulos de psicomotricidad de variadas formas y colores, telas de diferentes texturas, tamaños y colores, algunos balones y algunos juguetes de plástico.

#### *Lengua italiana:*

*Lengua oral:* La primera actividad después de la sesión de trabajo corporal creativo será siempre una reelaboración verbal que tendrá la finalidad de permitir a los niños expresar sus emociones, recordar las actividades realizadas y al profesor verificar la capacidad de expresión oral de cada niño.

#### *Dibujo:*

Actividad: Dibuja la casa que has construido. Formas, colores, dimensiones, organización espacial. Finalidad: verificar la capacidad de representación gráfica de una vivencia y de los conceptos geométricos y espaciales esenciales (Formas, colores, dimensiones, distancia, proporciones, organización espacial).

#### *Lengua italiana. Lengua escrita:*

A partir del diálogo y del debate se pueden proponer diferentes actividades.

*Actividad 1:* Escritura del verbo auxiliar. Uso del verbo “*avere*”. Uso de la h. “*Io ho una casa*” (yo tengo una casa). *Finalidad:* conocer el uso del verbo *avere* y escribirlo correctamente

*Actividad 2:* Descripción. ¿Cómo es mi casa? *Finalidad:* Uso correcto del adjetivo calificativo.

*Actividad 3:* Descripción de la casa. *Finalidad:* Aprender a describir oralmente un objeto concreto.

*Actividad 4:* Cada niño puede contar por escrito la experiencia o el juego que ha realizado.

*Actividad 5:* Inventar una historia colectiva a partir de un juego. Por ejemplo “*Mientras TG dormía algunas cosas se iban cayendo en su casa... Los demás niños....*”

*Finalidad:* Aprender a elaborar oralmente una historia colectiva. La profesora podrá transcribirla para proponerla por escrito y, eventualmente pedir a los niños que la ilustren.

#### *Geometría:*

*Actividad:* Dibujar un círculo (el círculo imaginario sobre el que los niños se disponen al sentarse para compartir sus vivencias). *Finalidad:* Reconocimiento y reproducción de formas geométricas: El círculo.

*Orientación espacial:* prerrequisito del aprendizaje de la geometría y de la escritura.

*Actividad:* Dibuja un grupo de niños dispuestos en círculo. *Finalidad:* Capacidad de reproducir gráficamente una línea o una forma geométrica que organiza espacios humanos.

#### *Ciencias Sociales:*

*Actividad:* Discusión acerca de la norma. El respeto de la norma. Los turnos.

¿Con qué señal pedimos turno de palabra?

*Finalidad:* Reconocer el valor y la utilidad de una norma. Utilizar una señal para comenzar y para terminar una actividad. Saber abrir y cerrar una actividad.

*Actividad:* (Llevada a cabo durante la sesión de trabajo corporal). Uso del rito. “Quitarse los zapatos antes de comenzar el juego”. “Ponerse los zapatos al terminar el juego”.

*Finalidad:* Reconocer la utilidad del rito.

#### *Música:*

*Actividad:* (Llevada a cabo durante la sesión de trabajo corporal). Mover el cuerpo siguiendo un ritmo externo. *Finalidad:*

Distinguir el silencio de la sonoridad. *Finalidades:* Asociar el sonido al movimiento y el silencio a la quietud, representando ambos con el cuerpo.

Distinguir ritmos diferentes (binario y ternario).

#### *Educación motriz:*

*Actividad:* (Llevada a cabo durante la sesión de trabajo corporal). Uso de diferentes partes del cuerpo utilizadas en el movimiento. Uso de movimientos lentos y de movimientos rápidos. Uso del movimiento y de la inmovilidad corporal. Uso de la inmovilidad del cuerpo en una postura cuando la música “se calla” como si se tratara de una escultura. *Finalidad:* Reconocer las partes del cuerpo utilizadas en el movimiento. Aprender a diferenciar movimientos lentos de movimientos rápidos. Distinguir el movimiento de la inmovilidad.

Aprender a inmovilizar y mantener el cuerpo estático en una postura cuando la música “se calla” como si se tratara de una escultura.

*Geometría:*

*Actividad:* (Llevada a cabo durante la sesión de trabajo corporal). Construir una casa como espacio personal de juego. Delimitar un espacio: La frontera.

*Finalidades:* Saber estructurar y ordenar un espacio. Distinguir bidimensionalidad de tridimensionalidad en los elementos usados para construir la casa. Distinguir la casa vacía de la casa llena. Aprender a delimitar un espacio y a reconocer una frontera.

Reconocimiento de formas. (La forma de la casa).

Observar las dimensiones del espacio y relacionarlo con lo que puede contener.

*Matemáticas:*

*Actividad 1:* Contar los objetos utilizados para construir la casa. Contar los objetos y los colores de la casa. *Finalidad:* Reforzar el conocimiento de número y la correspondencia entre número y cantidad.

*Actividad 2:* Comparar cantidades de objetos utilizados para construir las casas de diferentes niños. *Finalidad:* Utilizar el cálculo y el concepto de conocimiento de cantidad.

*Actividad 3:* Preparar tablas comparativas de cantidades utilizadas en la casa de cada niño.

*Finalidad:* Utilizar y comprender el concepto de cantidad.

*Ciencias Naturales:*

*Actividad 1:* Nombrar las partes del cuerpo correctamente, reconociendo algunos músculos y algunos huesos (los más usados). *Finalidad:* Adquirir conocimientos anatómicos esenciales en relación a la motricidad corporal.

*Actividad 2:* Reconocer y clasificar los materiales usados en la construcción de la casa en base a las características reconocibles a través de los sentidos (forma, color, dimensiones, textura, temperatura, materia prima que los compone, etc.). *Finalidad:* Saber reconocer y clasificar materiales en base a sus características.

*Actividad 3:* Preparar tablas comparativas de materiales utilizados en la casa de cada niño.

*Finalidad:* Aprender a clasificar en base al concepto de cantidad.

*Dibujo y plástica:*

*Actividad 1:* Ilustrar la historia inventada por el grupo. *Finalidad:* Saber poner en relación un segmento textual con una imagen.

*Actividad 2:* Ilustrar la historia inventada por el grupo a través de selección de imágenes de revistas y/o de fotografías realizadas durante el juego. *Finalidad:* Saber crear imágenes para ponerlas en relación a un texto o a un segmento textual.

*Música:*

*Actividad:* Identificar y comentar el tipo de música utilizado en cada actividad. *Finalidad:* Saber reconocer diferentes tipos de música.

*Afrontar emociones y buscar soluciones a los conflictos:*

Se utilizará el debate para verificar qué ha ocurrido durante el juego, qué niños se han quedado solos y por qué. Quiénes han recorrido las casas de los demás. Qué intercambios se han realizado. Quiénes han destruido las casas de los demás y por qué. Cómo se han sentido los que han destruido y los que han vivido la destrucción de la propia casa. Cómo se pueden afrontar esas emociones. Qué soluciones “técnicas” se pueden proponer a los niños que no se han quedado conformes con su casa y han explicado por qué.

Muchas veces los niños juegan a interpretar personajes históricos o juegan a combatir guerras como la guerra de Troya o hacen referencia explícita a un cierto tipo de personaje o de soldado. Desde allí podremos explorar temas históricos o literarios, cuidando los períodos que el programa prevé en ese ciclo de estudios. Buscando textos y fotografías relacionados con los temas que van surgiendo se podrá profundizar en dichas materias. Tenemos un ejemplo de este tipo de juego en la transcripción del diario de campo (2008 a, Anexos: 7) donde aparecen griegos y troyanos en un juego y en otro Napoleón o Busch.

## ANEXO 2

### El Proyecto Mus-e

#### 2.1. Modelo de cuestionario propuesto a los profesores implicados en el proyecto Mus-e

##### *Questionario di Valutazione Progetto Mus-e*

1. Sei soddisfatto delle modalità organizzative nelle quali il progetto è stato realizzato?  
Sì  No
  2. Ritieni che comunque sia necessario migliorare:  
 orari  numero di ore  materiali e strumenti   
 tempi di realizzazione  metodologia  collegamento con altre attività   
 costi  esperti  coordinamento coi docenti   
 contenuti  spazi  aggiornamento docenti
- (si possono scegliere più campi eventualmente numerandoli in modo progressivo in ordine di priorità: il numero 1 corrisponde alla cosa più importante da migliorare)
3. Hai aderito al progetto durante  
 un anno scolastico   
 più anni scolastici
  4. Trovi utile la partecipazione dei bambini a questo progetto?  
Sì  No
  5. Quando hai deciso di partecipare al progetto avevi chiari gli obiettivi che esso si prefiggeva di raggiungere?  
Sì  No
  6. Ritieni che il lavoro svolto abbia influito positivamente sui bambini in ambito  
 cognitivo  (si possono scegliere entrambi i campi)  
 relazionale
  7. Ritieni che il progetto abbia raggiunto gli obiettivi che si era prefissato?  
 Sì, totalmente  Sì, in parte  No

**Eventuali osservazioni, approfondimenti e suggerimenti sul retro del foglio --->**

Scuola		Classe	
Elaborato da S.M.	Controllato da	Approvato da D. S.	

## **2.2 Resultados del Cuestionario de evaluación del Proyecto Mus-e año académico 2009/2010**

El cuestionario se distribuyó a algunos docentes de las siguientes escuelas en la ciudad de Turín: Abbadia di Stura (Cena), Ambrosini (Da Vinci), Aurora (Parini), Cairoli, Cena, Gabelli, Fiocchetto (Regio Parco), Pellico, Rayneri (Manzoni), Regio Parco, Vittorino da Feltre. La distribución y sucesiva recogida estuvo a cargo de las artistas implicadas en el proyecto durante los meses de marzo, abril y mayo de 2010.

Se recogieron 33 cuestionarios. Del análisis de las respuestas, efectuado el 10/06/2010, se deduce que:

1. Respecto a los aspectos organizativos del proyecto, 30 docentes responden que están satisfechos, 2 que están bastante satisfechos y 1 no responde.
2. Respecto a la posibilidad de mejorar la organización, 7 docentes no lo consideran necesario (en ninguno de los aspectos sugeridos), 26 consideran que de todos es necesario mejorar: la coordinación entre los docentes (8 de ellos), la relación con otras actividades (8 docentes de los cuales uno expresa el deseo de un mayor conexión con otras actividades del Proyecto Mus-e), la cantidad de horas que se le dedican (7 docentes), los materiales e instrumentos, (6 docentes), las horas dedicadas a la puesta al día de los profesores (5 docentes), el horario (4 docentes), la metodología (3 docentes), los tiempos de realización (3 docentes), los espacios (3 docentes). Ningún docente considera que se deba mejorar respecto a los contenidos y a los expertos (artistas de Mus-e).
3. La participación al proyecto para 9 docentes ha tenido una duración de un año (o sea que participan este año por primera vez). Para los otros 23 docentes, la participación tiene una duración superior a un año (han participado al proyecto también en años lectivos anteriores). 1 no ha respondido.
4. Todos los docentes que han respondido al cuestionario (33) encuentran útil la participación de los niños al proyecto Mus-e.
5. 25 docentes declaran haber tenido claros los objetivos que se proponía el proyecto cuando han decidido participar, 6 declaran no haberlos tenido claros, 1 dice haberlos tenido claros sólo parcialmente, y 1 no ha respondido.

6. 25 docentes consideran que el trabajo desarrollado ha influido positivamente sobre los niños tanto en el ámbito cognitivo como en el relacional, 5 docentes consideran que el trabajo llevado a cabo ha influido positivamente sobre los niños sólo en el ámbito relacional, 3 docentes consideran que el trabajo llevado a cabo ha influido positivamente en los niños sólo en el ámbito cognitivo.

7. 26 docentes consideran que el proyecto ha conseguido plenamente los objetivos que se proponía, 6 que los ha conseguido sólo parcialmente y 1 que no los ha logrado.

Podemos decir que los docentes aprecian y valoran el trabajo llevado a cabo a través del Proyecto y expresan su satisfacción por haber participado en él. Una gran mayoría observa que la organización es buena, aunque se podrían mejorar algunos detalles. La mayor parte de los docentes que respondieron al cuestionario están experimentando el trabajo por primera vez (El proyecto prevé tres años de trabajo para cada grupo). La mayoría considera que los objetivos propuestos se han logrado y que el trabajo repercute en los niños a nivel cognitivo y a nivel relacional. Creo que esta última consideración es la más importante en relación a este estudio, puesto que la interpreto como la conciencia y la verificación sobre el campo del hecho que los docentes en su gran mayoría consideran que la actividad corporal de tipo creativo repercute positivamente sobre el aprendizaje y sobre las relaciones.

### **2.3. Modelo de entrevista propuesta a los profesores implicados en el proyecto Mus-e**

Hai osservato delle “trasformazioni” dei cambiamenti nei bambini che tu possa attribuire all’esperienza del laboratori Mus-e?

Noti qualche differenza nei bambini che soffrono di qualche deficit cognitivo?

Il clima della classe è cambiato?

Che parte della lezione puoi utilizzare successivamente in classe?

In che modo?

Quali altri spunti cognitivi ti può dare questo lavoro?

Trovi che qualche tipo di linguaggio venga potenziato nei bambini?

Li trovi più creativi, più aperti verso la creatività?

Che aggettivi useresti per riferirti ai processi che osservi?

Per te il laboratorio può funzionare come spazio formativo?

Trovi il modo per condividere ed elaborare con gli artisti o con altri colleghi ciò che senti nuovo rispetto al tuo lavoro?



## 2.4. Fragmentos de las entrevistas del Proyecto Mus-e

Como ya he señalado, me ha resultado de extremo interés la comprensión del pensamiento docente acerca del movimiento y de su vínculo con el aprendizaje. Para lograr dicha comprensión he utilizado las entrevistas acerca del *proyecto Mus-e* que he realizado. El diálogo desarrollado a lo largo de las mismas me ha resultado extremadamente claro y franco, por lo tanto, he seleccionado los fragmentos de las entrevistas que me han parecido mayormente significativos relativos a los aspectos cognitivos, didácticos y relacionales en su interrelación con el trabajo corporal de tipo creativo. Voy transcribirlas a continuación, en su versión literal, traducida, por considerarlos suficientemente ejemplificativos, claros y explícitos respecto a todos los aspectos del proyecto Mus-e que también están presentes en la Pedagogía del Deseo y por considerar más interesante su lectura que una explicación sintética o un comentario del contenido de los mismos.

*F.F: “Los niños se transforman a través de la actividad de movimiento. Aprenden a relajarse, a utilizar el cuerpo de formas diferentes, dejan de usarlo sólo para correr. Aprenden a reconocer las emociones, a reducir la ansiedad, a reconocer el lugar del cuerpo, a disfrutar del movimiento sin crear necesariamente caos, confusión. Reconocen el cuerpo como posible receptor y transmisor de emociones, como medio de expresión. Aprenden a crear a través de él. El cuerpo está muy vinculado a las emociones.*

*Los niños adquieren el sentido del ritmo, de la pausa, de la necesidad de detenerse y reflexionar. Aprenden a pensar para poder actuar. Es evidente la incidencia cognitiva de este último aspecto. Todo lo que los artistas de Mus-e siembran, se puede recoger y elaborar desde el punto de vista didáctico. Mucho depende de las características personales tanto del artista como del docente y del tipo de relación que lleguen a establecer. En algunos casos hay más empatía y colaboración recíproca que en otros. E la actividad musical y motora es muy evidente la recaída didáctica, mientras que en las demás asignaturas el vínculo es más sutil. Creo que el arte es transversal y moldeable. Todo se puede hacer a través del arte. Reciprocidad, transversalidad e intencionalidad son las claves del éxito del trabajo de Mus-e. Se abren procesos de crecimiento creativo, procesos cognitivos muy importantes. Se estimula el pensamiento divergente, inductivo, deductivo, crítico. Se aprende a mirar al otro, al mundo y sí mismo con una mirada nueva. Emergen emociones de las que los niños no eran conscientes. A veces se trata de verdaderas explosiones, cuya elaboración será facilitada por el trabajo realizado”.*

*L.T: “He observado grandes cambios en la actitud y el comportamiento de los niños gracias al proyecto Mus-e. Es como si crecieran.*

*Retomamos “al vuelo” muchas sugerencias del trabajo.*

*En ocasiones nos ha gustado tanto la actividad que hemos pedido un proyecto específico para poder ir más allá en su desarrollo y continuación.*

*Desde el punto de vista relacional nos ha ayudado muchísimo. Aunque no disponíamos de muchas horas, nos permitía profundizar en las relaciones y nos ayudaba mucho el hecho de ser dos adultos que podían interactuar conjuntamente con los niños.*

*Algunos artistas nos han ayudado muchísimo gracias a sus competencias específicas y su disponibilidad relacional. No necesitamos entonces una formación específica. Vamos aprendiendo sobre la marcha, ya que asistimos a los encuentros.*

*Los niños mejoran sus habilidades manuales, la precisión de la motricidad fina.*

Hemos llevado a cabo un taller de arcilla y consideramos que ha incidido positivamente hasta en la escritura. Creemos también que las actividades del proyecto inciden sobre el aprendizaje y la escritura”.

F. T.: “El trabajo nos ha ayudado a detectar dificultades de los niños, que podíamos sospechar pero sin tener seguridad. El trabajo en grupo facilita las relaciones. Nos permite también observar a los niños mientras otra persona conduce el trabajo. Es importante.

Nosotras conseguimos retomar en clase numerosas ideas que surgen en el trabajo de Mus-e. Aprendemos mucho gracias a Mus-e, mientras los niños desarrollan y refuerzan la creatividad. Es una experiencia muy formativa.

Hemos tenido niños muy problemáticos y el trabajo de Mus-e nos ha ayudado a fondo a afrontar y resolver problemas relacionales”.

S.F.: “Puedo relatar una experiencia de notables cambios gracias a Mus-e. Mi grupo de niños era el resultado de varios grupos formados el curso anterior que se tuvieron que modificar y repartir de otra manera. No habían estado juntos antes. Vivían un gran malestar y tenían dificultades de aprendizaje. Eran incapaces de respetar una consigna. Gracias a Mus-e las cosas cambiaron en muy poco tiempo, cerca de un mes. Estos niños no habían trabajado nunca sobre la creatividad corporal y no habían hecho ningún trabajo de grupo. Lo que el proyecto afrontó acerca del teatro y la expresión corporal nos permitió llevar a cabo un trabajo lingüístico muy acertado. Pudimos crear un libro escrito por los niños que narraba la historia del espectáculo teatral. Conseguimos integrar el trabajo en nuestro currículo gracias a la multidisciplinaridad del mismo en un recorrido que iba del cuerpo al lenguaje verbal. Tanto la dimensión artística como la cognitiva y la didáctica estuvieron muy cuidadas. El trabajo de Mus-e terminó al cabo de tres años y los niños lo echaron en falta.

Mejoraron su capacidad de escucha y de expresión, su concentración y su capacidad de reflexionar y elaborar, de plantear preguntas congruentes, aumentaron su capacidad lógica y mejoraron en ámbito relacional”.

Al activar procesos creativos se movilizaron las capacidades cognitivas y relacionales. El ambiente entre los niños cambió completamente gracias al proyecto.

Las profesoras que lograron interactuar con las artistas recibieron un enriquecimiento personal y profesional. De alguna manera vivieron un recorrido formativo porque se entregaron al trabajo con pasión y dedicación. Pudieron comprender la esencia del trabajo y las secuencias en las que se estructura de manera rigurosa.

Hubo también profesoras que no se entregaron tanto y optaron por delegar a la artista todo el trabajo, sin apenas implicarse. Estas últimas también están contentas con el trabajo, porque sintieron la presencia de expertos que podían llevar a cabo algo para lo que ellas no se sentían preparadas”.

“Yo he recogido la evaluación de cada uno de los profesores implicados, porque he sido la coordinadora del proyecto y tuve que preparar un informe interno.

En general los aspectos negativos indicados por los docentes están relacionados con la organización y el horario o con el hecho de que no hay flexibilidad en cuanto a la distribución de las actividades en cada curso. También al hecho que no se le da suficiente visibilidad ante las familias”.

“Los docentes enfatizan el aspecto relacional porque a su modo de entender va más allá de favorecer la integración, promoviendo la relación entre todos los niños, implicándolos y guiándolos a mostrarse tal cual son, creando vínculos también con los niños que se ven “diferentes”. Los niños, a través de la creatividad, se conocen y se comunican, en un verdadero encuentro “de diferencias””.

## ANEXO 3

### Entrevista breve a la profesora Carla (marzo 2010)

#### *Conocimiento y opinión de la profesora*

He optado por transcribir la traducción integral de una entrevista breve por considerarla una excelente síntesis del método, explicada con gran claridad. Creo que al ser tan clara y ejemplificativa no requiere aclaraciones, conclusiones o comentarios adjuntos.

Considero que las otras entrevistas, más centradas en el grupo, en los niños, en sus problemas, son menos esclarecedoras respecto al trabajo que la profesora lleva adelante.

*-¿Puedes decirme cómo evalúas la evolución del trabajo que has realizado con los niños?*

*Creo que se trata de un trabajo muy complejo. Me gusta empezar la reflexión pensando en las fases del trabajo corporal.*

*Yo empiezo pidiendo a los niños que se sienten en círculo, creo que esta disposición espacial evidencia el hecho de pertenecer a un grupo y a su vez ofrece el espacio individual necesario para cada uno, cada niño elige su lugar.*

*La segunda fase es la que yo llamo fase de calentamiento guiado, para mí representa una manera de conectar el mundo interno con el aquí y ahora. Sirve para estar presentes y para sentir lo que ocurre en el propio cuerpo.*

*La tercera fase es la relajación donde los niños tienen que abandonar el propio peso sobre la tierra y concentrarse en la respiración. Luego podemos pasar a la cuarta fase que es la improvisación. La improvisación no es directiva, cada uno la lleva a cabo a su aire. En ella ocurre una transformación individual puesto que cada niño elige el personaje en el que desea `transformarse`.*

*La quinta fase es la del dibujo donde se traslada gráficamente lo que antes se ha realizado con el cuerpo.*

*La sexta es un nuevo círculo para compartir los dibujos y las vivencias.*

*-¿Puedes explicarme para qué sirve cada una de estas fases?*

*Sí. La primera sirve para colocarse correctamente en el espacio individual y en el grupal, para poder mirarse y escucharse, para poder reconocerse a sí mismo y a los demás. Es el momento en el que se afina la atención y se evidencia que estamos por comenzar un trabajo algo especial. También es un momento de silencio.*

*La segunda es una fase muy directiva, me sirve a mí para observar cómo están los niños, sus rigideces y su disposición al trabajo y les sirve a ellos para escuchar el propio cuerpo, para prepararlo calentando los músculos, estirándolos y moviendo la energía que será*

necesaria en las fases siguientes. También me sirve para observar a los niños para ver cuáles son sus dificultades sus incomodidades, para ver cómo usan la respiración y el ritmo. Verifico así si ellos pueden entrar en el trabajo que les estoy pidiendo.

La tercera es el momento de contacto con sí mismo. Es una fase silenciosa de escucha del propio mundo interior. Sirve justamente para entrar en el propio mundo interno, esta entrada es la que luego permitirá abandonar el estereotipo y facilitará el uso de todo el cuerpo.

La cuarta es la fase de la creatividad, sirve también para que los niños poco a poco vayan saliendo de los estereotipos y mostrando lo que realmente tienen dentro. El movimiento se va completando, hay mayor integración de todas las partes del cuerpo. Van surgiendo formas grupales, el uso del espacio se hace más ordenado y poco a poco va disminuyendo la agresividad, la necesidad de llamar la atención a través de comportamientos “negativos”.

La quinta es el principio de la expresión gráfica a la que poco a poco agregaremos el uso de la palabra escrita. Al principio los niños aún no saben escribir, pero van desarrollando el signo gráfico en el dibujo y lo van conectando al sentido. Poco a poco aparece el uso precoz de la escritura. Los niños se van atreviendo a intentar escribir lo que quieren contar. A su vez comprenden que la escritura sirve para comunicar.

La sexta fase es la que prepara el trabajo que desarrollaremos luego en clase poco a poco. Cada niño desea contar algo acerca de lo que ha vivido, de lo que ha dibujado, de lo que ha experimentado con su cuerpo.

-¿Cómo transportas todo esto al trabajo que luego realizas en clase, cómo puedes conectarlo al currículo de lengua?

Es lo que te decía de la sexta fase, al terminar el trabajo corporal, ya estamos preparando el desarrollo gráfico de la fase siguiente que haremos en clase y que nos permitirá llegar a la escritura. Hemos puesto en marcha el pensamiento creativo y los niños llegarán a la escritura de forma activa. De alguna manera hemos ampliado la presencia, la atención, la conciencia de sí y de la propia acción. Hemos modificado la manera de enfocar el mundo y esto se refleja en el aprendizaje.

Desde la vivencia corporal y el deseo de contarla los niños van empezando a escribir lo que quieren contar. Vamos elaborando juntos los primeros intentos y mejorándolos. Creamos una historia colectiva, que luego representaremos usando siluetas dibujadas por ellos para proyectar la sombra de los personajes y vamos escribiendo el libro que cuenta esa historia. Al principio sólo serán dibujos con algún nombre o alguna frase que indican quiénes son los personajes y sus principales acciones, luego van apareciendo las conexiones entre las varias acciones. Encuentro un sostén teórico en la metodología de lectoescritura de Teberosky. A veces es un trabajo individual, por ejemplo cuando cada niño busca un título

*para la historia o inventa un final personal o explica algún punto de la historia que no ha quedado muy claro, dándole su interpretación personal. Al crear las siluetas de las sombras, estamos entrando en el mundo imaginario de los niños, las siluetas serán sus juguetes, sus objetos transicionales, que vivirán muchas de las emociones que ellos mismos sienten y que a veces no pueden reconocer o admitir.*

*Luego deberé guiar el trabajo hacia la creación grupal y buscar una forma de unir las varias fases hasta componer una historia creada colectivamente.*

*En este proceso, que nunca abandona el trabajo corporal, nace la integración de todos los niños desde sus propios niveles y capacidades. Nuestro niño chino pudo hablar por fin cuando tuvo que guiar a su silueta de cartón en el espectáculo, pudo decir sus primeras frases. No había hablado nunca aún, salvo palabras sueltas. Estábamos todos muy emocionados.*

*Luego representar el espectáculo ante el público ha tenido una fuerte recaída en el clima relacional de la clase. Ha permitido seguir un proceso grupal, con todas las dinámicas relacionales que eso implica, que desemboca en un producto digno de ser presentado ante las familias. Permite que la profesora entre en el mundo de los niños, puesto que es ella quien acompaña y guía todo el proceso, desde una perspectiva de escucha respetuosa.*

## ANEXO 4

Tabla de indicadores de observación de las sesiones

Fecha				
Situación didáctica				
Contenido de la sesión o del trabajo en clase				
Sujetos implicados				
Espacio utilizado				
Tiempo				
Ritmo				
Actitudes individuales				
Actitudes grupales				
Uso del espacio global				
Uso del espacio individual o kinesfera				
Relaciones entre los niños				
Escucha				
Respeto de la consigna				
Comportamiento				
Actitudes transgresivas				
Imágenes internas				
Estereotipo				
Modelo				
Imitación				
Reelaboración cognitiva de la actividad				

## ANEXO 5

### Curriculum ministerial del área Lengua Italiana

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo *Ministero della Pubblica Istruzione (pp. 50-55)*

#### Italiano

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

Nel nostro paese, l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da un varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettofonia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la presenza di più lingue anche extracomunitarie.

Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti studenti l'italiano rappresenti una seconda lingua. È necessario, pertanto, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga sempre a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli alunni hanno già maturato nell'idioma nativo.

Nel primo ciclo grande importanza ha lo sviluppo del linguaggio orale in forme via via più controllate. La pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei allo scambio linguistico, all'interazione, alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di punti di vista. È nell'interazione che si sviluppa l'identità linguistica di ogni soggetto e si creano le premesse per elaborare significati accettati dall'intera comunità.

La lettura va praticata su una grande varietà di testi, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti.

La pratica della lettura è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno.

Obiettivo strategico per la scuola primaria diviene non soltanto insegnare la strumentalità del leggere, ma attivare i numerosi e complessi processi cognitivi sottesi al comprendere. Ogni insegnante favorirà con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale.

Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona.

L'alunno apprenderà la scrittura attraverso la lettura e la produzione, prima guidata poi autonoma, di una grande varietà di testi funzionali e creativi, sempre finalizzati ai bisogni comunicativi degli alunni e inseriti in contesti motivanti.

L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo

compersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc.. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento – sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi – e pratica.

L'obiettivo primario (che non esclude il raggiungimento di traguardi più complessi, sempre possibili) sarà quello di portare gli allievi a scrivere in modo chiaro, preciso e semplice; gli allievi dovrebbero poter controllare, oltre alle scelte lessicali e sintattiche, anche gli elementi relativi all'organizzazione logico-concettuale del testo, e quindi sviluppare la capacità di ordinare, raggruppare, esplicitare tutte le informazioni necessarie al raggiungimento dello scopo.

La scrittura sarà appresa con gradualità, dalla produzione iniziale di testi brevi e semplici, fino alla realizzazione di frasi complesse. Particolare cura sarà dedicata all'apprendimento della scrittura come strumento per conoscere e rappresentare gli aspetti della propria personalità e del mondo circostante, individuando nelle forme di scrittura narrative e autobiografiche un modo per ordinare e dare un senso alle proprie esperienze.

Lo sviluppo del senso estetico e del gusto letterario avverrà sin dai primi anni della scuola primaria su testi scelti tra esempi culturalmente validi della letteratura per l'infanzia. L'acquisizione precoce della capacità di interrogare i testi, per cercare in essi risposte che contribuiscano all'arricchimento culturale e alla maturazione della personalità dell'alunno, sarà la premessa di una buona educazione linguistica e letteraria, che dovrà consolidarsi nel tempo.

(...) La percezione dei tratti più caratteristici della propria varietà regionale della lingua italiana agevolerà il legame con i dialetti e ne farà scoprire la vitalità espressiva. L'alunno sarà guidato al riconoscimento della ricchezza idiomatica presente sul suo territorio come premessa alla scoperta delle lingue minoritarie presenti in Italia.

Incanalando la naturale disposizione dell'alunno al gioco e all'invenzione, si avrà cura di favorire la scoperta graduale dei mezzi di cui la lingua dispone (p. 51) per sviluppare una sempre più piena consapevolezza della ricchezza, della flessibilità e della creatività della lingua stessa. Attraverso la fruizione e la produzione di testi fantastici e ludici, l'alunno sperimenterà fin dai primi anni le potenzialità espressive della lingua italiana (e più in generale del linguaggio verbale). Egli apprenderà inoltre le possibilità della lingua di fondersi con altri linguaggi e con altri mezzi, in forme di comunicazione interdisciplinari e multimediali. Una particolare attenzione sarà dedicata, per la rilevanza assunta nella nostra cultura, al legame fra la lingua e la musica in ambito artistico.

L'uso della lingua è espressione delle facoltà intellettive e aiuterà l'alunno a rendere rigoroso il suo pensiero. In questa prospettiva metacognitiva, anche la riflessione sulla lingua servirà per sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare. Nel curare l'apprendimento della lingua, gli insegnanti terranno conto delle fasi dello sviluppo cognitivo dell'alunno, impegnandolo con gradualità in attività adeguate alla sua età.

L'eventuale presenza di alunni con disabilità sarà l'occasione per accrescere la qualità dell'apprendimento dell'intero gruppo classe. Le nuove strategie adottate possono diventare un contributo straordinario perché tutti maturino competenze metacognitive e organizzative.

## L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO • CULTURA SCUOLA PERSONA

Progetto CURRICOLO DEF 4 9-08-2007

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

### *Ascoltare e parlare*

- Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta.
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Seguire la narrazione di testi ascoltati o letti mostrando di saperne cogliere il senso globale.
- Raccontare oralmente una storia personale o fantastica rispettando l'ordine cronologico e/o logico.
- Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività che conosce bene.



*Leggere*

- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive.
- Comprendere testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, pratici, di intrattenimento e/o di svago.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

*Scrivere*

- Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
- Produrre testi legati a scopi diversi (narrare, descrivere, informare).
- Comunicare per iscritto con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo che rispetti le fondamentali convenzioni ortografiche.

*Riflettere sulla lingua*

- Compiere semplici osservazioni su testi e discorsi per rilevarne alcune regolarità.
- Attivare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi.
- Conoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno partecipa a scambi comunicativi con compagni e docenti (conversazione, discussione, scambi epistolari...) attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Comprende testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, di intrattenimento e/o svago, di studio, ne individua il senso globale e/o le informazioni principali, utilizza strategie di lettura funzionali agli scopi.

Legge testi letterari di vario genere appartenenti alla letteratura dell'infanzia, sia a voce alta, con tono di voce espressivo, sia con lettura silenziosa e autonoma, riuscendo a formulare su di essi semplici pareri personali.

Produce testi (di invenzione, per lo studio, per comunicare) legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielabora testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli (parafrasi e riscrittura).

Sviluppa gradualmente abilità funzionali allo studio estrapolando dai testi scritti informazioni su un dato argomento utili per l'esposizione orale e la memorizzazione, acquisendo un primo nucleo di terminologia specifica, raccogliendo impressioni personali e/o collettive, registrando opinioni proprie o altrui.

Svolge attività esplicite di riflessione linguistica su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge, mostra di cogliere le operazioni che si fanno quando si comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria

*Ascoltare e parlare*

- Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta.
- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Seguire la narrazione di testi ascoltati o letti mostrando di saperne cogliere il senso globale.
- Raccontare oralmente una storia personale o fantastica rispettando l'ordine cronologico e/o logico.
- Comprendere e dare semplici istruzioni su un gioco o un'attività che conosce bene.

*Leggere*

- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento centrale, le informazioni

essenziali, le intenzioni comunicative di chi scrive.

- Comprendere testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, pratici, di intrattenimento e/o di svago.
- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale.

#### *Scrivere*

- Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
- Produrre testi legati a scopi diversi (narrare, descrivere, informare).
- Comunicare per iscritto con frasi semplici e compiute, strutturate in un breve testo che rispetti le fondamentali convenzioni ortografiche.

#### *Riflettere sulla lingua*

- Compiere semplici osservazioni su testi e discorsi per rilevarne alcune regolarità.
- Attivare semplici ricerche su parole ed espressioni presenti nei testi.
- Conoscere le parti variabili del discorso e gli elementi principali della frase semplice.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

#### *Ascoltare e parlare*

- Cogliere l'argomento principale dei discorsi altrui.
- Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola, ponendo domande pertinenti e chiedendo chiarimenti.
- Riferire su esperienze personali organizzando il racconto in modo essenziale e chiaro, rispettando l'ordine cronologico e/o logico e inserendo elementi descrittivi funzionali al racconto.
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento con un breve intervento preparato in precedenza.
- Comprendere le informazioni essenziali di un'esposizione, di istruzioni per l'esecuzione di compiti, di messaggi trasmessi dai media (annunci, bollettini...).

### **PRIMO CICLO • LA SCUOLA DELL'INFANZIA • L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO • CULTURA SCUOLA PERSONA**

#### **Progetto CURRICOLO DEF 4 9-08-2007**

Organizzare un breve discorso orale su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

#### *Leggere*

- Leggere testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, distinguendo l'invenzione letteraria dalla realtà.
- Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere.
- Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.
- Ricercare informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici e/o conoscitivi applicando semplici tecniche di supporto alla comprensione (come, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe e schemi ecc.).
- Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.

- Leggere semplici e brevi testi letterari sia poetici sia narrativi mostrando di riconoscere le caratteristiche essenziali che li contraddistinguono (versi, strofe, rime, ripetizione di suoni, uso delle parole e dei significati) ed esprimendo semplici pareri personali su di essi.
- Leggere ad alta voce un testo noto e, nel caso di testi dialogati letti a più voci, inserirsi opportunamente con la propria battuta, rispettando le pause e variando il tono della voce.

#### *Scrivere*

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri e che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).
- Scrivere una lettera indirizzata a destinatari noti, adeguando le forme espressive al destinatario e alla situazione di comunicazione.
- Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
- Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe.
- Compiere operazioni di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato...).
- Produrre testi corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, in cui siano rispettate le funzioni sintattiche e semantiche dei principali segni interpuntivi.

#### *Riflettere sulla lingua*

- Riconoscere e denominare le parti principali del discorso e gli elementi basilari di una frase; individuare e usare in modo consapevole modi e tempi del verbo; riconoscere in un testo i principali connettivi (temporali, spaziali, logici); analizzare la frase nelle sue funzioni (predicato e principali complementi diretti e indiretti).
- Conoscere i principali meccanismi di formazione e derivazione delle parole (parole semplici, derivate, composte, prefissi e suffissi).
- Comprendere le principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) sul piano dei significati.
- Comprendere e utilizzare il significato di parole e termini specifici legati alle discipline di studio.
- Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione per trovare una risposta ai propri dubbi linguistici.
- Riconoscere la funzione dei principali segni interpuntivi.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado  
L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.

Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.

Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti.

Alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali.

È capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta.

Varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori; riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

*Ascoltare e parlare*

– Utilizzare le proprie conoscenze sui tipi di testo da ascoltare mettendo in atto strategie differenziate (ad esempio se si tratta di una relazione, di una conferenza o di una spiegazione cogliere le espressioni che segnalano le diverse parti del testo).

LA SCUOLA DELL'INFANZIA • L'ORGANIZZAZIONE DEL CURRICOLO • CULTURA SCUOLA PERSONA

Progetto CURRICOLO DEF 4 9-08-2007

L'acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, non esaurisce la complessità dell'insegnare e dell'imparare a scrivere testi. Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi, dall'ideazione agli abbozzi di pianificazione, alla prima stesura, alla revisione, ecc.. Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento – sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi – e pratica.

L'obiettivo primario (che non esclude il raggiungimento di traguardi più complessi, sempre possibili) sarà quello di portare gli allievi a scrivere in modo chiaro, preciso e semplice; gli allievi dovrebbero poter controllare, oltre alle scelte lessicali e sintattiche, anche gli elementi relativi all'organizzazione logico-concettuale del testo, e quindi sviluppare la capacità di ordinare, raggruppare, esplicitare tutte le informazioni necessarie al raggiungimento dello scopo.

La scrittura sarà appresa con gradualità, dalla produzione iniziale di testi brevi e semplici, fino alla realizzazione di frasi complesse. Particolare cura sarà dedicata all'apprendimento della scrittura come strumento per conoscere e rappresentare gli aspetti della propria personalità e del mondo circostante, individuando nelle forme di scrittura narrative e autobiografiche un modo per ordinare e dare un senso alle proprie esperienze.

Lo sviluppo del senso estetico e del gusto letterario avverrà sin dai primi anni della scuola primaria su testi scelti tra esempi culturalmente validi della letteratura per l'infanzia. L'acquisizione precoce della capacità di interrogare i testi, per cercare in essi risposte che contribuiscano all'arricchimento culturale e alla maturazione della personalità dell'alunno, sarà la premessa di una buona educazione linguistica e letteraria, che dovrà consolidarsi nel tempo.

**ANEXO 6****La planificación didáctica de la profesora Carla**

Programación de lengua Italiana

LINGUA ITALIANA

CLASSE PRIMA

**COMUNICAZIONE ORALE: ASCOLTARE****CONOSCENZE**

1. Elementi fondamentali del rapporto frase/contesto nella comunicazione orale: funzione affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa, lessico.
2. Comprensione degli elementi principali della comunicazione orale : concordanze, pause, durate, accenti, intonazione nella frase.

**ABILITA'**

- a. a. Presta attenzione ai messaggi orali degli insegnanti e dei compagni.
- b. b. Ascolta, comprende ed esegue semplici istruzioni, consegne ed incarichi.
- c. c. Individua gli elementi essenziali di un testo ascoltato (personaggi, luoghi, azioni in successione temporale, rapporti di causa, fatto, conseguenza).
- d. d. Sviluppa le capacità di attenzione e di concentrazione e le protrae per periodi progressivamente più lunghi.

**COMUNICAZIONE ORALE: PARLARE****CONOSCENZE**

1. Capacità di esprimersi oralmente in modo corretto.
2. Elementi fondamentali del rapporto frase/contesto nella comunicazione orale: funzione affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa, lessico.
3. Comprensione degli elementi principali della comunicazione orale: concordanze, pause, durate, accenti, intonazione nella frase.
4. Organizzazione del contenuto della comunicazione orale secondo il criterio della successione temporale.

**ABILITA'**

- a. Esprime spontaneamente le proprie esigenze, i propri gusti e le proprie esperienze personali.
- b. Partecipa ad una conversazione rispettando le regole della comunicazione orale ed interviene in modo appropriato.
- c. Verbalizza azioni compiute in seCaquenza.
- d. Riferisce le parti essenziali di un racconto: personaggi, vicende, situazioni.
- e. Descrive oralmente persone, animali, oggetti arricchendo progressivamente il lessico.
- f. Memorizza e recita filastrocche e poesie con espressività.
- g. Si esprime con pronuncia accettabile e linguaggio comprensibile.

## COMUNICAZIONE SCRITTA: LEGGERE E COMPRENDERE

### CONOSCENZE

- a. Funzione connotativi e denotativa del segno grafico.
- b. Lettura monosillabica di parole.
- c. Le convenzioni di lettura: corrispondenza tra fonema e grafema; raddoppiamenti; accenti; troncamenti; elisioni; scansione in sillabe.
- d. I diversi caratteri grafici.
- e. La funzione del testo/contesto: comprensione dei significati.

### ABILITA'

- a. Osserva bene le immagini che corredano il testo prima di leggere.
- b. Correla grafema/fonema.
- c. Riconosce e distingue vocali e consonanti.
- d. Articola e pronuncia correttamente vocali, consonanti e suoni complessi.
- e. Opera la sintesi per formare sillabe e parole.
- f. Legge sillabe, digrammi e suoni difficili.
- g. Confronta parole individuando somiglianze e differenze.
- h. Legge lo stampato ed il corsivo maiuscolo e minuscolo.
- i. Legge immagini e parole e trova eventuali corrispondenze.
- j. Legge e comprende definizioni e semplici consegne.
- k. Legge e comprende brevi frasi.
- l. Legge brevi testi in modo scorrevole e appropriato.
- m. Legge e comprende il contenuto globale di un testo rispondendo a domande.

## COMUNICAZIONE SCRITTA: SCRIVERE

### CONOSCENZE

1. Convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema; digrammi; raddoppiamenti consonanti; accento parole bisillabe; elisione; troncamento; scansione in sillabe; principali segni di punteggiatura.
2. I diversi caratteri grafici e l'organizzazione della pagina.
3. Organizzazione del contenuto della comunicazione scritta secondo criteri di logicità e di successione temporale.

### ABILITA'

- a. Rappresenta graficamente vocali, consonanti, sillabe, digrammi e fonemi difficili.
- b. Utilizza i caratteri fondamentali della scrittura stampatello e corsivo maiuscolo e minuscolo.
- c. Completa e scrive parole anche per autodettatura.
- d. Scrive correttamente brevi frasi relative a disegni o vignette proposte.
- e. Scrive brevi enunciati per dettatura, copia o autodettatura.
- f. Ricompone una frase spezzata; completa una frase incompleta.
- g. Compone semplici pensieri su esperienze personali.

## COMUNICAZIONE SCRITTA: RIFLETTERE SULLA LINGUA

### CONOSCENZE

1. Le convenzioni ortografiche.

2. La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo.
3. L'ordine sintattico nella frase.
4. L'ampliamento del lessico.

#### ABILITA'

- a. Riconosce le principali difficoltà ortografiche:
- b. digrammi, trigrammi, doppie, accento, apostrofo divisione in sillabe.
- c. Comprende l'utilizzo del punto, della virgola e del punto interrogativo.
- d. Riordina le parole di una frase in modo logico.
- e. Amplia il lessico abbinando anche significati a scelta multipla a vocaboli di un contesto noto.
- f. Gioca con parole e frasi.

#### CLASSE SECONDA

Competenza: Saper ascoltare per riconoscere situazioni, informazioni, consegne, sequenze, messaggi verbali di diverso tipo.

- a. Mantiene un'attenzione gradualmente più costante su messaggi orali di diverso tipo
- b. Ascolta e comprende istruzioni e semplici comunicazioni d'uso pragmatico
- c. Ascolta e comprende spiegazioni, narrazioni e descrizioni
- d. Ascolta e comprende gli interventi dei compagni
- e. Comprende nuovi termini o espressioni in base al contenuto e a più contesti

Competenza: Saper intervenire, domandare, rispondere, esporre, prestando attenzione alle concordanze ed organizzando il contenuto secondo il criterio della successione temporale.

- a. Si esprime spontaneamente nelle diverse situazioni comunicative, avviandosi ad interagire e cooperare con compagni e/o altri interlocutori
- b. Partecipa alle conversazioni/ discussioni in modo pertinente (rispettando il tema) e rispettando il meccanismo dei turni
- c. Si esprime con pronuncia accettabile e linguaggio comprensibile
- d. Utilizza in modo corretto vocaboli appresi a scuola
- e. Recita poesie e filastrocche memorizzate

Competenza: Saper leggere consolidando gradualmente la strumentalità di base necessaria, imparando ad utilizzare forme di lettura diverse e funzionali allo scopo.

- a. Legge brani in stampato minuscolo ed in corsivo
- b. Legge correttamente a voce alta in modo scorrevole, rispettando la punteggiatura
- c. Utilizza la tecnica di lettura silenziosa per leggere testi di vario genere (libri di testo, della biblioteca, a tempo... di genere narrativo e descrittivo)
- d. Legge poesie e filastrocche rispettando il ritmo

Competenza: Saper comprendere contenuti ed elementi essenziali di semplici testi di diverso tipo.

- a. Riordina frasi per ricostruire un testo
- b. Mette in corrispondenza immagini e didascalie
- c. Comprende ed esegue consegne di lavoro scritte
- d. Rappresenta "significati" mediante il disegno
- e. Coglie il significato globale di semplici testi e risponde a domande relative a personaggi/ luoghi/ tempi

- f. In semplici filastrocche/ poesie coglie il significato globale e/o il gioco delle rime, sotto la guida dell'insegnante

Competenza: Saper scrivere semplici testi per comunicare, esprimersi, rielaborare, utilizzando le convenzioni grafiche ed ortografiche, prestando attenzione all'aspetto morfo/sintattico.

- a. Consolida la tecnica della scrittura nei diversi caratteri
- b. Copia correttamente dalla lavagna e/o da materiale predisposto
- c. Scrive sotto dettatura: parole complesse, frasi, brani, poesie
- d. Scrive per autodettatura brevi testi con l'aiuto di immagini
- e. Produce semplici testi a carattere pratico comunicativo (elenchi, schede biblioteca...)
- f. Produce semplici testi per raccontare esperienze personali/collettive, anche con l'aiuto di osservazioni, schemi, tracce guida
- g. Scrive testi descrittivi, anche con l'aiuto di dati sensoriali, osservazioni, schemi, tracce guida
- h. Produce in modo autonomo o in gruppo semplici testi creativi/ poetici
- i. Manipola parole e testi anche in modo creativo (giochi di parole, titolazioni, parti iniziali/ finali...)

Competenza: Saper riconoscere, utilizzare, classificare e trasformare gli elementi essenziali della lingua, comprendendone le relazioni ed il significato

- a. Riconosce e rispetta le convenzioni grafiche ed ortografiche: accento, doppie, digrammi, trigrammi, divisione in sillabe, qu-cu-cqu
- b. Riconosce ed utilizza i segni di punteggiatura forte e debole: punto fermo, esclamativo, interrogativo, virgola
- c. Riconosce, distingue e classifica le più semplici categorie morfo-sintattiche:
  - o scoperta di articoli, nomi e loro variabilità riferita a genere e numero
  - o scoperta di frase come sequenza ordinata di parole

Competenza: Saper ampliare il proprio bagaglio lessicale scoprendo gradualmente la ricchezza terminologica dei vari campi semantici

- a. Si avvia ad arricchire progressivamente il lessico

### Metodologia

Per favorire un atteggiamento attivo nei bambini nei confronti delle attività proposte si utilizza la metodologia della ricerca con particolare attenzione al lavoro di gruppo e si favoriscono percorsi interdisciplinari attraverso l'uso del corpo come filo conduttore di un percorso e come strumento privilegiato di apprendimento. Partendo dal lavoro corporeo si entra nei personaggi, si inventano e si raccontano le storie. Il gioco del teatro attraverso la tecnica delle ombre favorisce la verbalizzazione e l'apprendimento della lingua italiana per i bambini stranieri. Inoltre le immagini prodotte nel lavoro corporeo diventano attraverso i disegni la rappresentazione delle scene della storia creata dal gruppo-classe. L'apprendimento della lettura e della scrittura diventa funzionale alla comunicazione per condividere e raccontare le storie inventate.

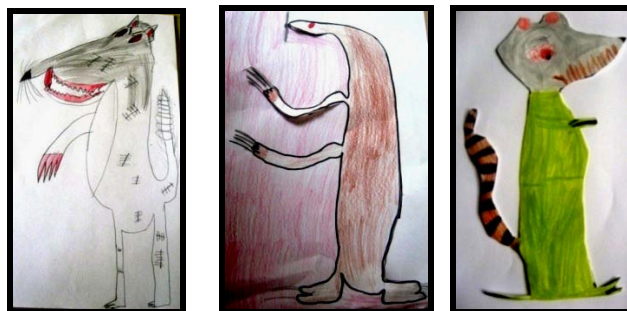
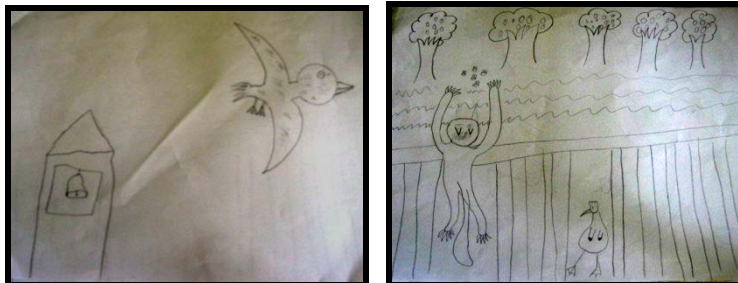


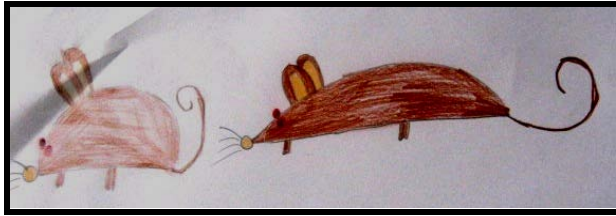
## ANEXO 7

### Dibujos (ejemplos). Segundo curso

*Los dibujos del cuento Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*



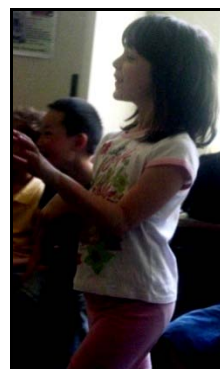




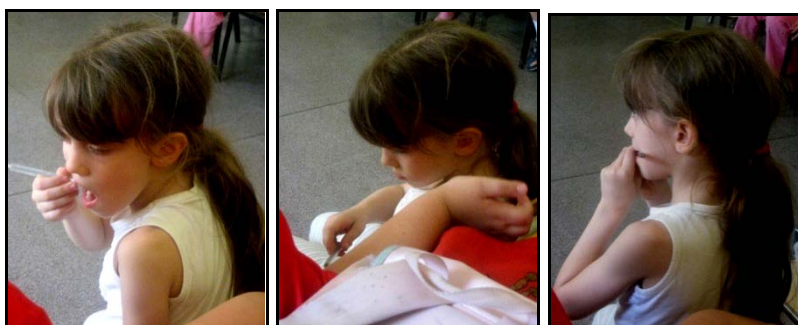
## ANEXO 8

### Fotografías (ejemplos). Segundo curso

#### *Trabajo teatral en clase*



#### *Reflexiones y comentarios acerca del texto y del trabajo teatral*





*Trabajo teatral en el gimnasio*





*Proyección de sombras*



*Trabajo en clase*





*Lectura y ensayo vocal en el gimnasio*



*Juego simbólico, sin palabras*



*Trabajo coreográfico*







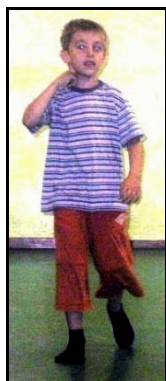
*Calentamiento*



*Momentos de escucha, reflexión, descanso y preparación*



*Desarrollo dramático de la coreografía*





*Canto en clase*



*Exploración del movimiento con máscaras*

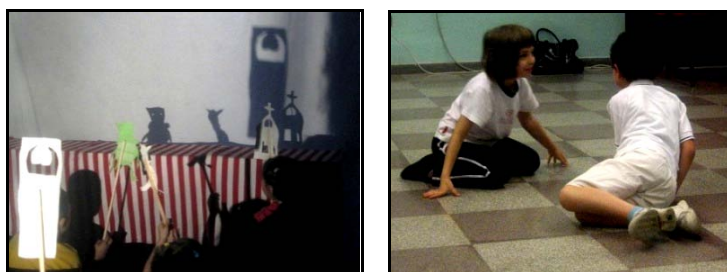


*Ensayos del espectáculo "Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar"*





*Estreno espectáculo*





El día siguiente al espectáculo, último día de clases, relajándose ante la visión de la versión de dibujos animados del cuento Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar



## ANEXO 9

### Cuadro de Evaluación de entrada y de salida

#### GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE:

Indica nelle seguenti voci un numero da uno a cinque inserendo una crocetta nella corrispondente casella per valutare in ogni bambino la presenza/assenza di caratteristiche o atteggiamenti che vedi in lui. Il numero uno corrisponde alla massima valutazione e il cinque alla minima o alla caratteristica o atteggiamento contrario.

Nome del bambino:	Classe:
-------------------	---------

	1	2	3	4	5	
Autonomo						Non autonomo
Aperto						Chiuso
Comunicativo						Non comunicativo
Disponibile						Non disponibile
Attento						Disattento
Attivo						Passivo
Sereni						Inquieto
Aggressivo						Non aggressivo
Comportamento generalmente corretto						Comportamento generalmente scorretto
Rendimento alto						Rendimento basso
Impegno alto						Impegno basso
Attenzione alta						Attenzione bassa
Integrato nel gruppo						Non integrato nel gruppo

Commenti e integrazione della griglia:

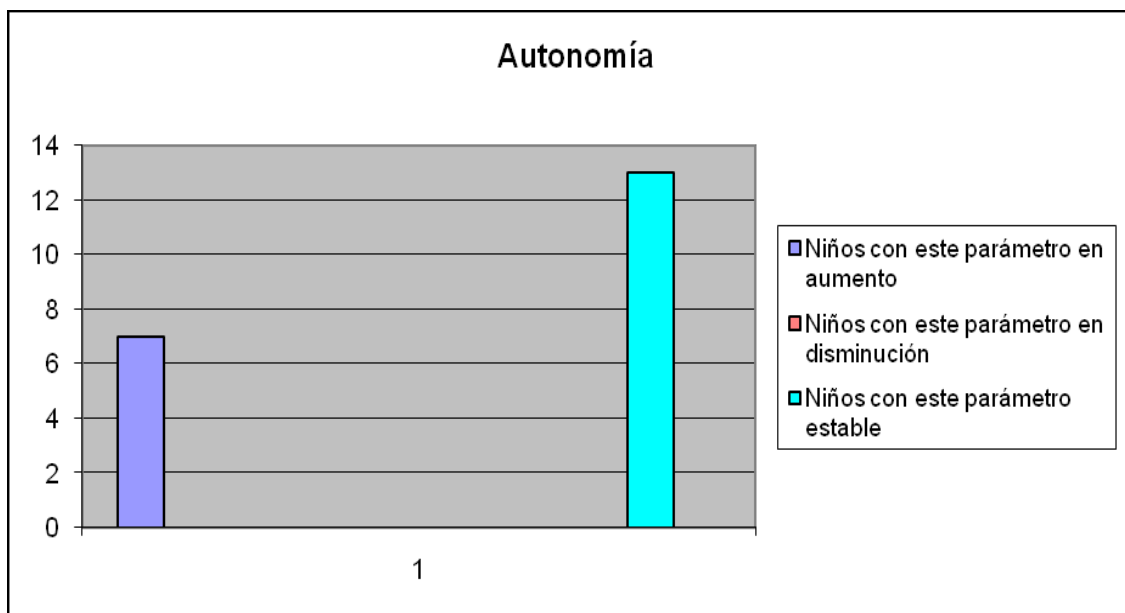


## 9.1. Gráficos de evaluación

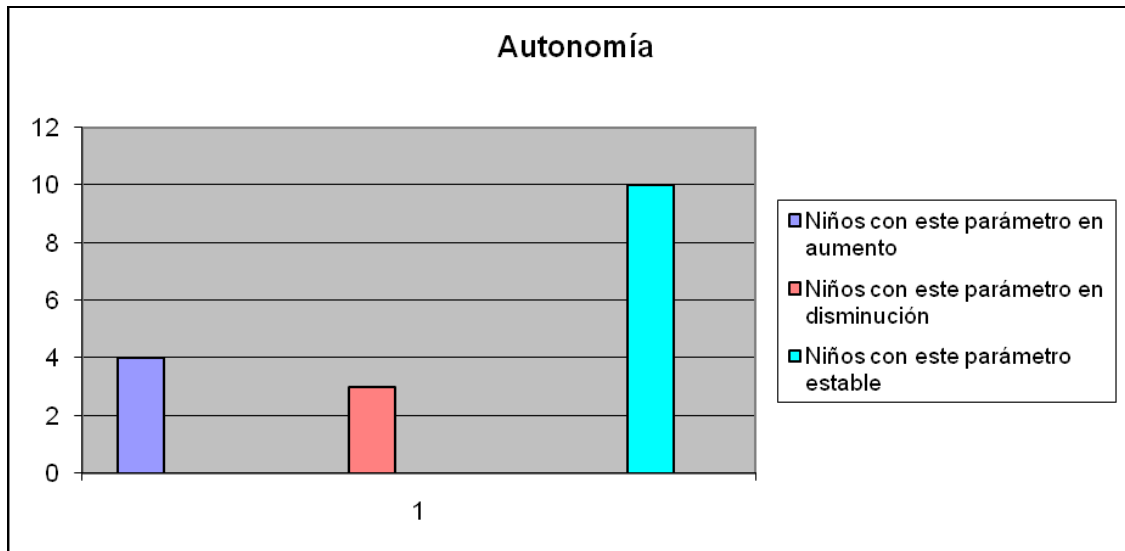
El primer año la autonomía se ha mantenido estable en la mayoría de los niños (13 sobre 20), ha aumentado considerablemente en varios de ellos (7 sobre 20), pero no ha disminuido en ninguno (0 sobre 20). El segundo año, se ha mantenido estable en la mayoría de los niños (10 sobre 17), ha aumentado considerablemente en algunos de ellos (4 sobre 17), y ha disminuido en 3 (3 sobre 17). Creemos que los factores organizativos y familiares han influido negativamente en la capacidad de autonomía de los niños durante el segundo curso.

### Gráficos

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*



*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*



El primer año la actitud activa se ha mantenido estable en la mayoría (15 sobre 20), ha aumentado en un número considerable de niños (5 sobre 20) y no ha disminuido en ninguno (0 sobre 20). El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (10 sobre 17), ha aumentado en cuatro niños (4 sobre 17) y disminuido en tres (3 sobre 17). Respecto a este parámetro considero que la experiencia de trabajo propuesta estimula una actitud más activa, ayudando sobre todo a los niños más cerrados y tímidos. Creo que los factores negativos que ya he señalado, sobre todo en la relación con los nuevos profesores, han influido negativamente en la capacidad de los niños de mantener una actitud activa, llevándoles a cerrarse y a temer la reacción del adulto ante sus iniciativas reduciendo tanto la iniciativa como la expresión de necesidades durante el segundo curso.

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*

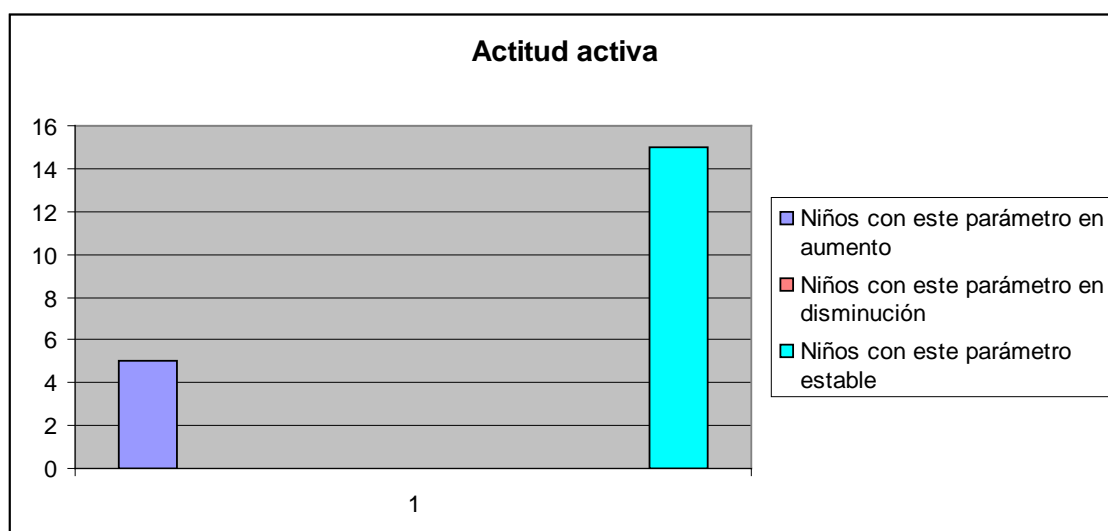
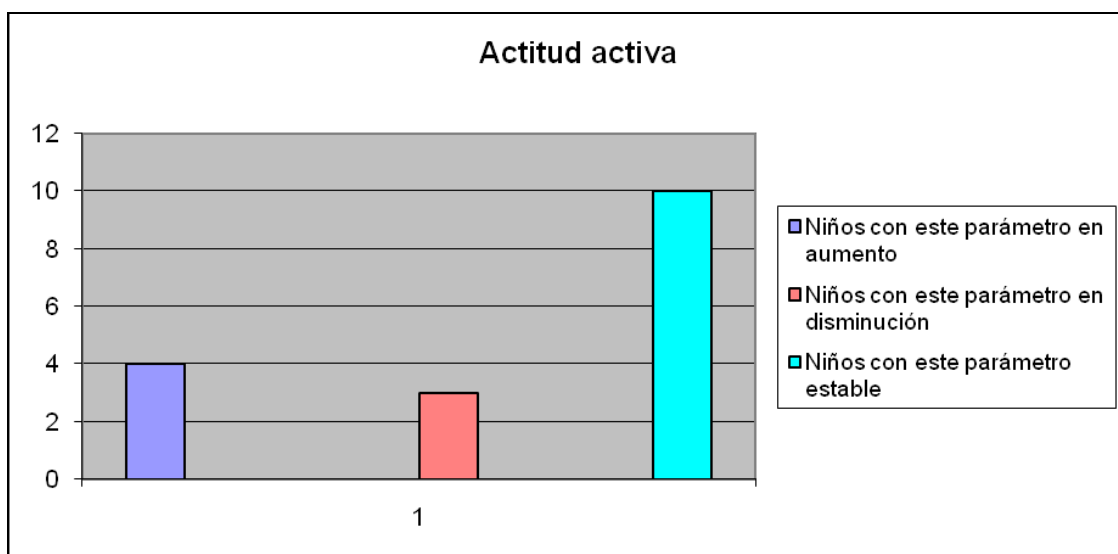


Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)



El rendimiento el primer año se ha mantenido estable en la mayoría (14 sobre 20), ha aumentado en un cuarto de los niños (5 sobre 20) y disminuido sólo en uno (1 sobre 20).

El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (10 sobre 17), ha aumentado en cuatro niños (4 sobre 17) y disminuido en tres (3 sobre 17). Respecto a este parámetro considero que la experiencia de trabajo propuesta estimula una actitud más activa y atenta produciendo un aumento en el rendimiento de los niños. Sin embargo debemos tener en cuenta un considerable aumento de la presión cognitiva que se requiere en el segundo curso respecto al primero, las ya mencionadas dificultades respecto a la aceptación de los cambios del profesorado y algunas situaciones individuales y familiares que intervienen a lo largo del año lectivo como factores que no contribuyen a mejorar el rendimiento.

Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)

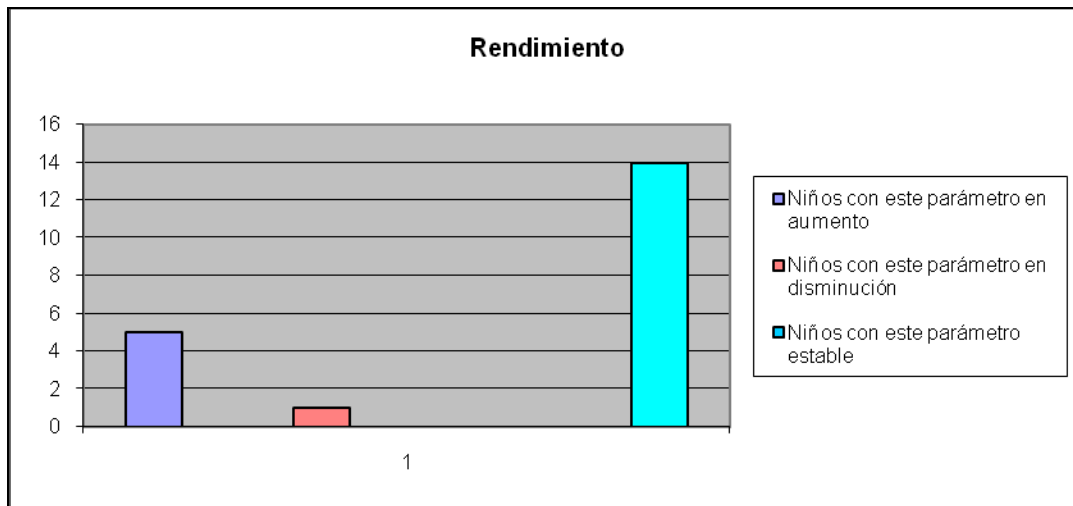
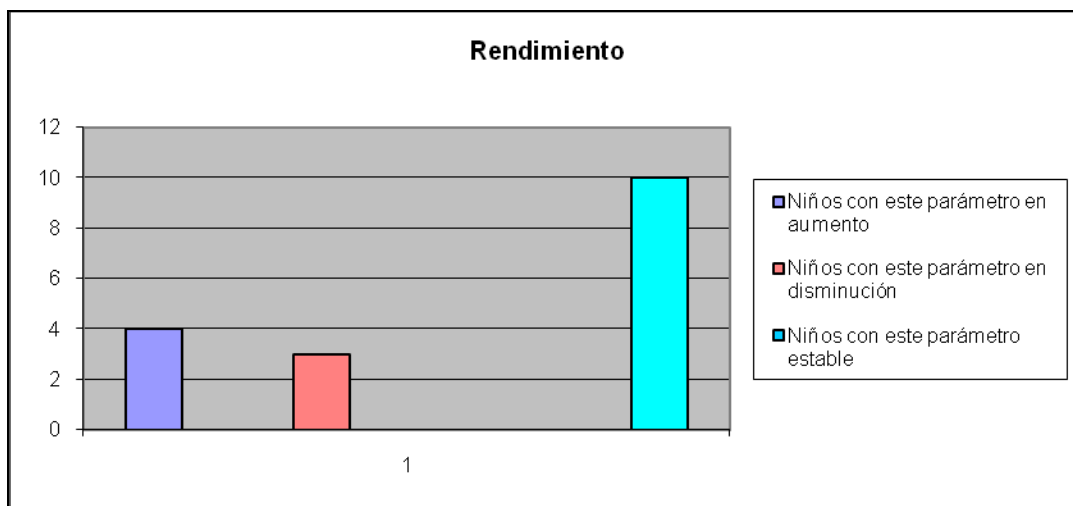


Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)

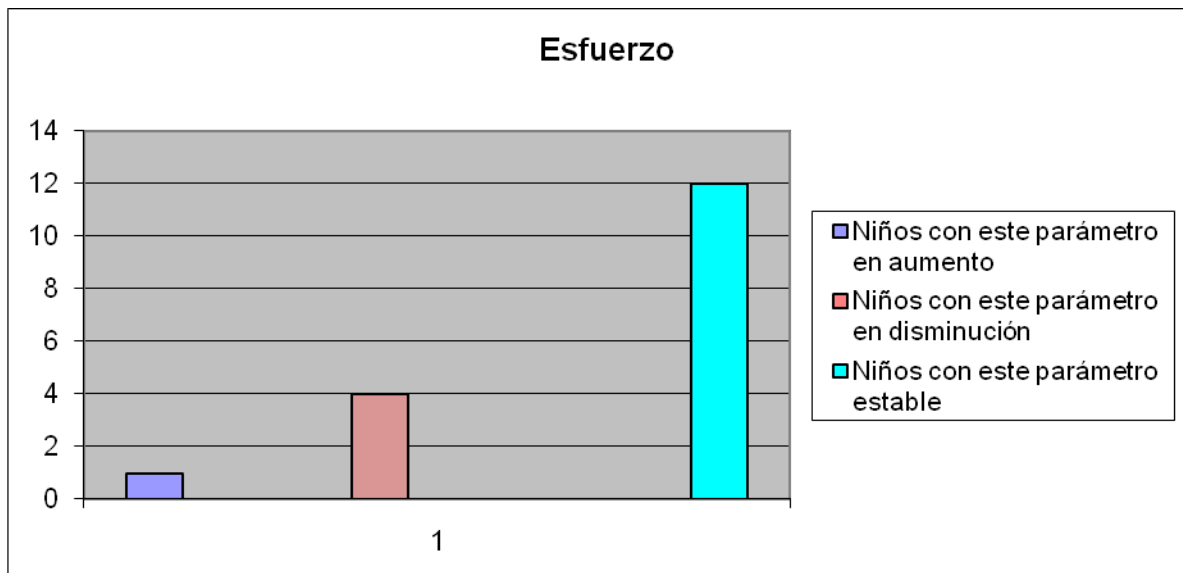


El primer año el esfuerzo se ha mantenido estable en la mayoría (13 sobre 20), ha aumentado en un número considerable de niños (7 sobre 20), y no ha disminuido en ninguno (0 sobre 20).

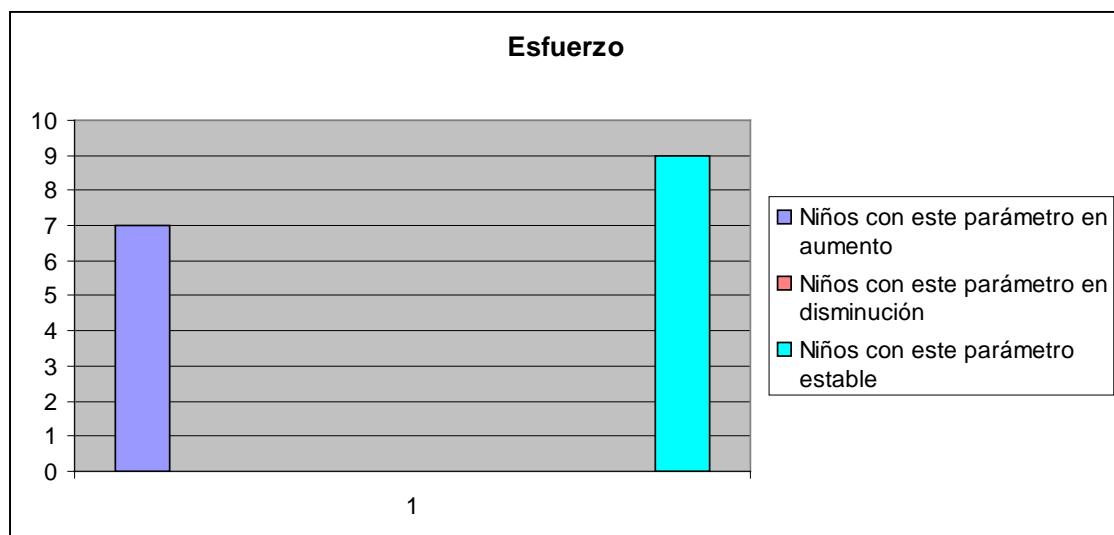
El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (12 sobre 17), ha aumentado sólo en un niño (1 sobre 17), y ha disminuido en cuatro (4 sobre 17).

Aunque, como ya he señalado, considero que la experiencia de trabajo propuesta aumenta la motivación, estimulando una actitud más activa con un consecuente aumento de esfuerzo que influye a su vez en la atención y el rendimiento de los niños, no debemos olvidar la inestabilidad emocional que intervino durante el segundo curso debida a los cambios organizativos, institucionales y familiares, presentes en muchos casos.

Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)



*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*

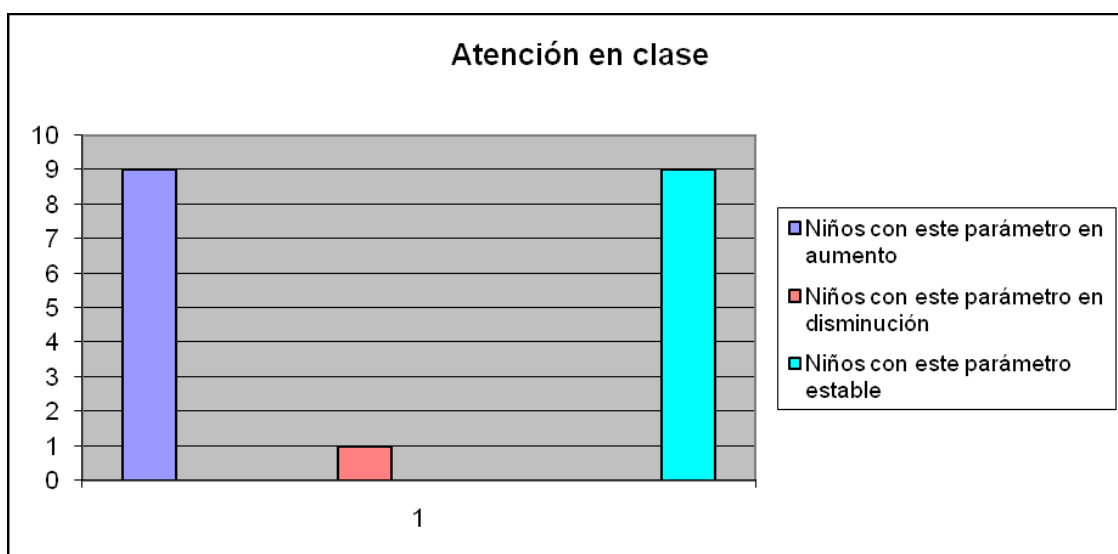


La atención en clase el primer año ha aumentado en la mayoría (9 sobre 20), se ha mantenido estable en la mitad de los niños (10 sobre 20) y ha disminuido sólo en uno (1 sobre 20).

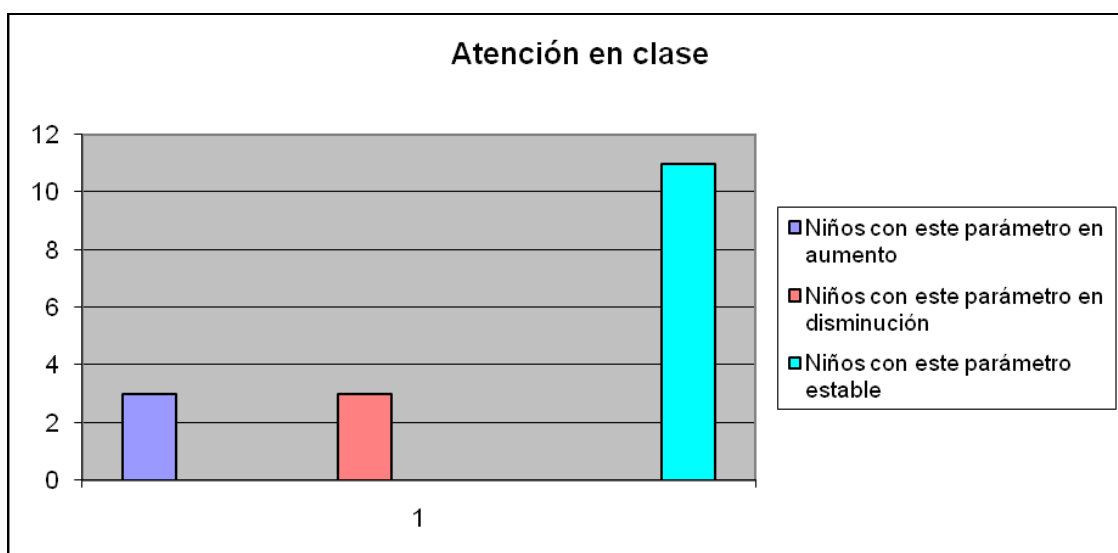
El segundo año ha aumentado en tres niños (3 sobre 17), ha disminuido en otros tres (3 sobre 17) y se ha mantenido estable en más de la mitad de los niños (11 sobre 17). Sabemos que el nivel de exigencia ha aumentado respecto al año anterior y debemos tenerlo en cuenta. También las complicaciones organizativas en relación a los cambios que hubo en la escuela, pueden haber afectado a los niños en relación a este parámetro.

Aún así considero que la experiencia de trabajo de movimiento, de trabajo creativo y expresivo estimula la capacidad de autocontrol, consiguiendo a través de una fuerte motivación, un incremento de la atención.

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*



*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*

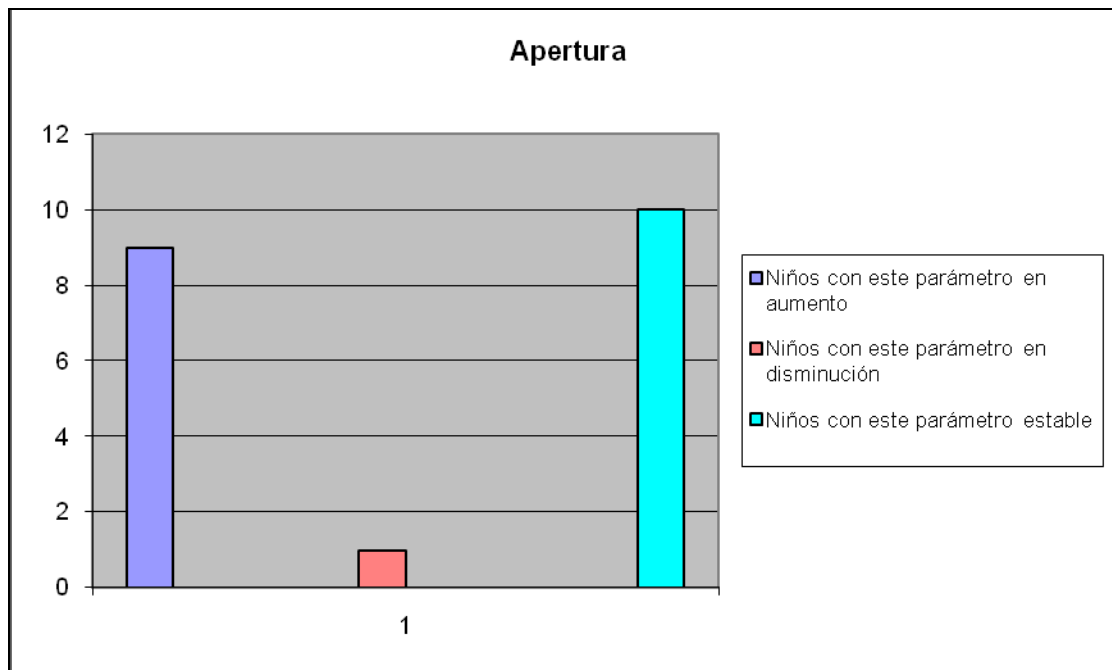


De la misma manera respecto a la apertura comunicativa, creo que la falta de escucha y atención individual que los niños percibieron y la mayor rigidez manifestada por parte de los nuevos docentes que se incorporaron al curso, ha influido negativamente en la expresión y la comunicación de los niños durante el segundo curso.

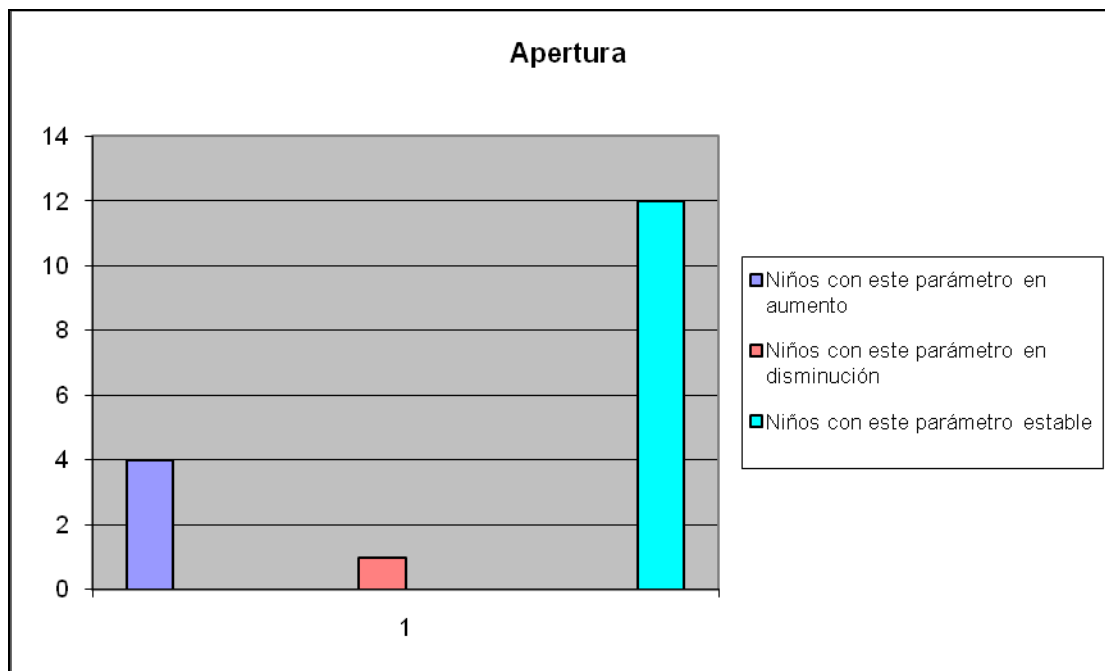
El primer año este parámetro se ha mantenido estable en la mitad de los niños (10 sobre 20), ha aumentado en muchos de ellos (9 sobre 20) y ha disminuido sólo en uno (1 sobre 20). El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría de los niños (12 sobre 17), ha

aumentado en algunos de ellos (4 sobre 17) y ha disminuido en uno (1 sobre 17). La evolución general respecto a este parámetro nos parece positiva, ya que ha disminuido solo en un niño tanto el primer año como el segundo. Pienso que la actividad llevada a cabo favorece la apertura aunque debemos tener en cuenta que hay momentos, períodos y situaciones en la que los niños pueden sentir el deseo de cerrarse o aislarse, lo cual no implica necesariamente una regresión.

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*

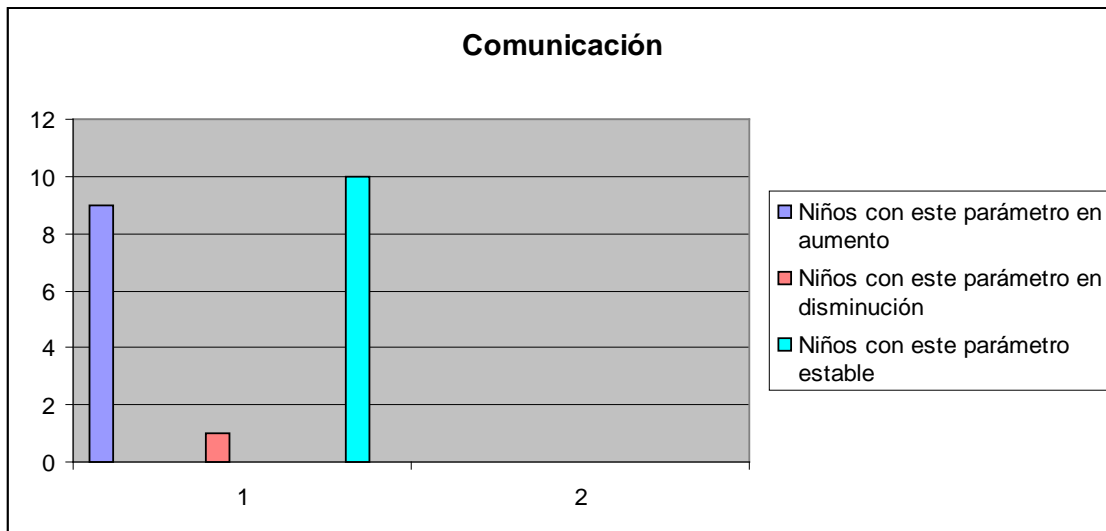


*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*

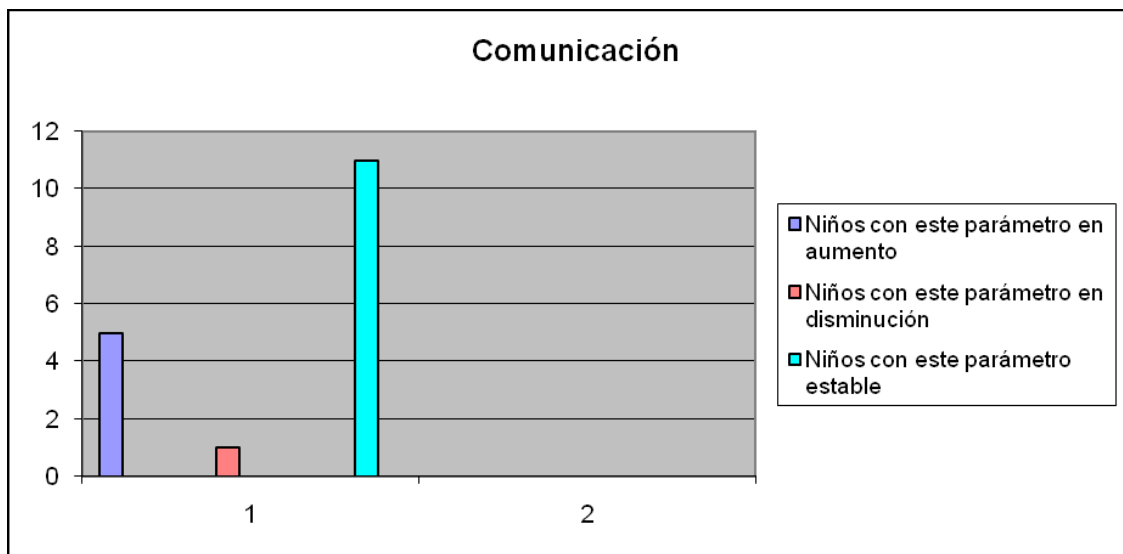


Respecto a La capacidad comunicativa el primer año se ha mantenido estable en la mayoría de los niños (10 sobre 20), ha aumentado en muchos niños (9 sobre 20), y ha disminuido sólo en uno de ellos (1 sobre 20). El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría de los niños (11 sobre 17), ha amentado en algunos niños (5 sobre 17), y ha disminuido en dos de ellos (2 sobre 17). Respecto a este parámetro considero que la experiencia de trabajo de movimiento, de trabajo creativo y expresivo produce un aumento de la capacidad comunicativa, ampliando la capacidad expresiva de los niños que ha sido especialmente estimulada durante la creación del espectáculo teatral. Como nos recuerda la profesora Carla la actividad teatral favorece la expresión del mundo interior del niño. Esto favorece a su vez la capacidad comunicativa. El estudio de Cone Purcell (2009) sostiene que al introducir actividades creativas como la danza en el curriculum, se favorece la expresión de los niños, puesto que como indicaba la profesora Carla, los niños pueden manifestar su mundo interior.





*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*



La disponibilidad el primer año se ha mantenido estable en la mayoría (12 sobre 20), ha aumentado en varios de ellos (7 sobre 20) y se ha reducido sólo en uno (1 sobre 20).

El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (11 sobre 17), ha aumentado en algunos de ellos (4 sobre 17) y se ha reducido en dos (2 sobre 17). Respecto a este parámetro considero que la experiencia de trabajo de movimiento, de trabajo creativo y expresivo estimula el aumento de la escucha y la disponibilidad hacia los demás, dado que es una práctica que se estimula con el trabajo corporal.

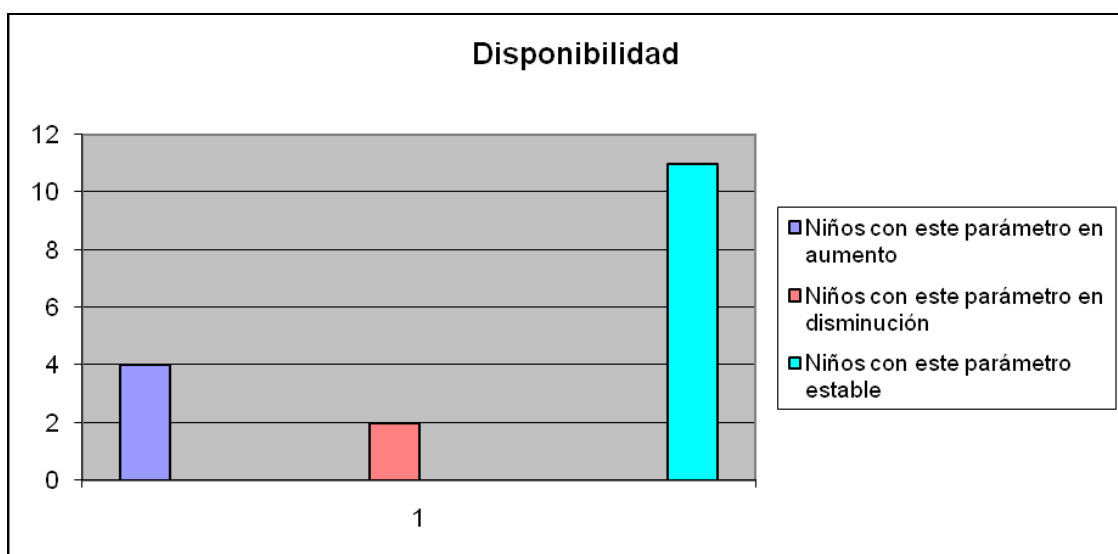
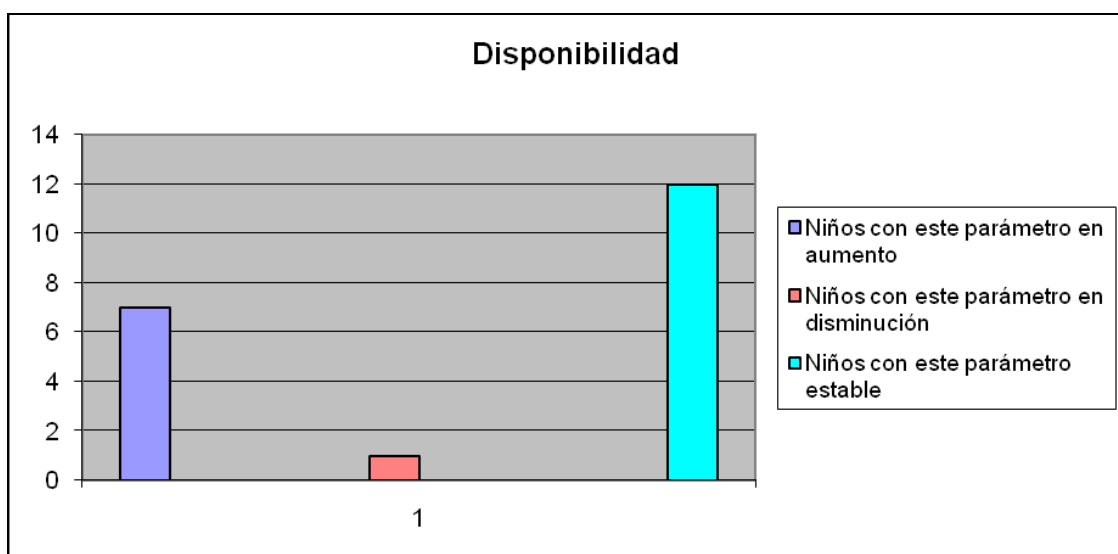


Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)



El primer año la atención desde el punto de vista relacional se ha mantenido estable en la mayoría (12 sobre 20), ha aumentado en varios niños (6 sobre 20) y ha disminuido sólo en dos de ellos (2 sobre 20). El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (13 sobre 17), ha aumentado en algunos niños (4 sobre 17) y no ha disminuido en ninguno de ellos (0 sobre 17). Al evaluar este parámetro he considerado la capacidad del sujeto de observar y comprender al otro, aunque no haya interacción como en el parámetro anterior. Considero que la experiencia de trabajo de movimiento, de trabajo creativo y expresivo estimula la capacidad de observar, escuchar y comprender a los demás, influyendo positivamente sobre la esfera relacional. Como ya he mencionado el estudio de Nesbit y Hane (2007), evidencia la importancia de la esfera relacional al centrar su atención en la construcción, el sostén y la colaboración del grupo. La postura profesora Carla observa en relación a la influencia del trabajo grupal creativo sobre las relaciones y la construcción del grupo: *“Luego representar*

el espectáculo ante el público ha tenido una fuerte recaída en el clima relacional de la clase. Ha permitido seguir un proceso grupal, con todas las dinámicas relacionales que eso implica, que desemboca en un producto digno de ser presentado ante las familias. Permite que la profesora entre en el mundo de los niños, puesto que es ella quien acompaña y guía todo el proceso, desde una perspectiva de escucha respetuosa” (entrevista a la profesora Carla Anexo 3).

Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)

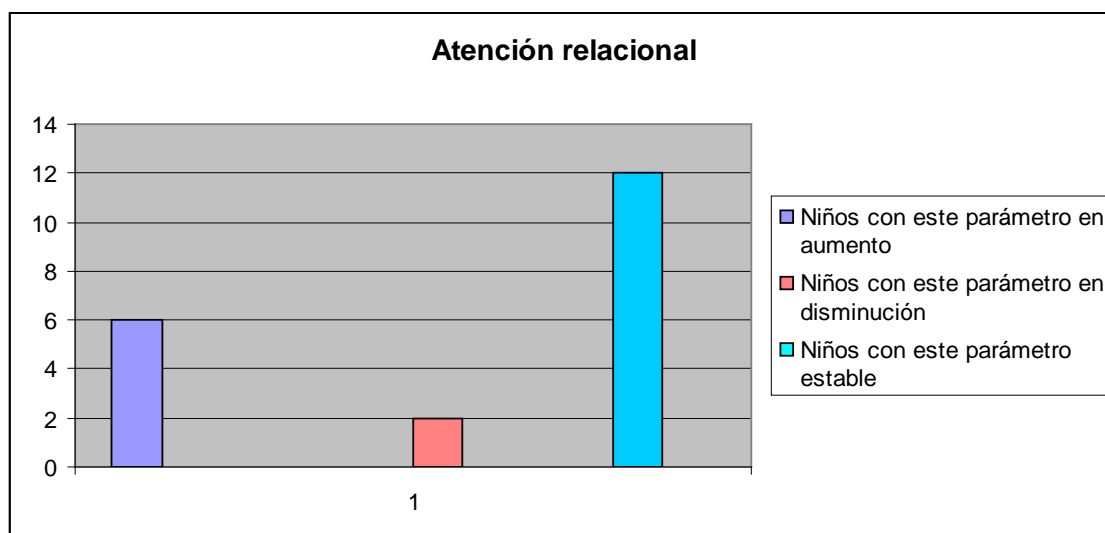
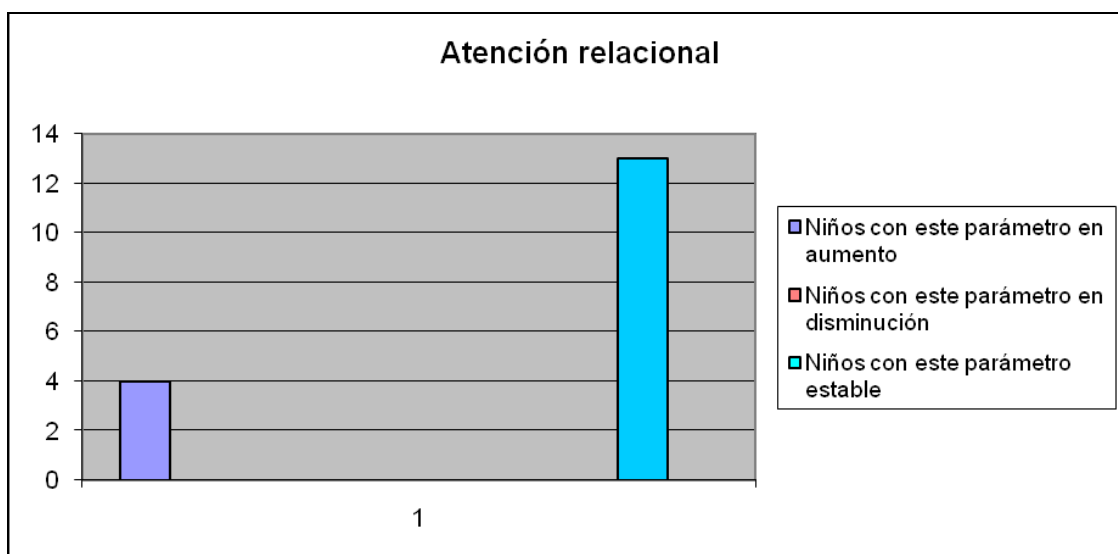


Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)

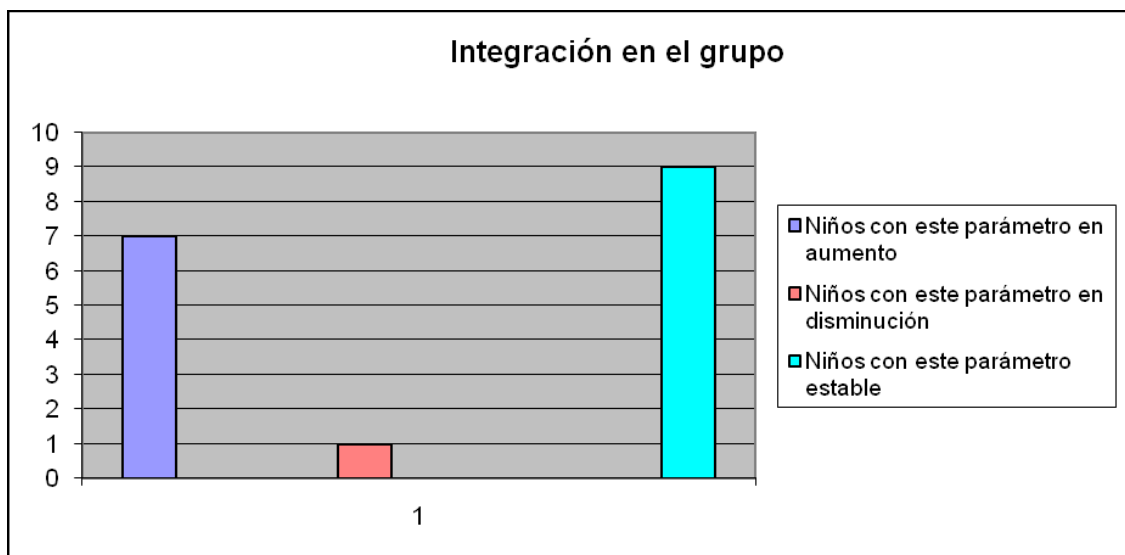


La integración en clase el primer año ha aumentado en la mayoría (10 sobre 20), se ha mantenido estable en un número considerable de niños (9 sobre 20) y ha disminuido sólo en uno (1 sobre 20).

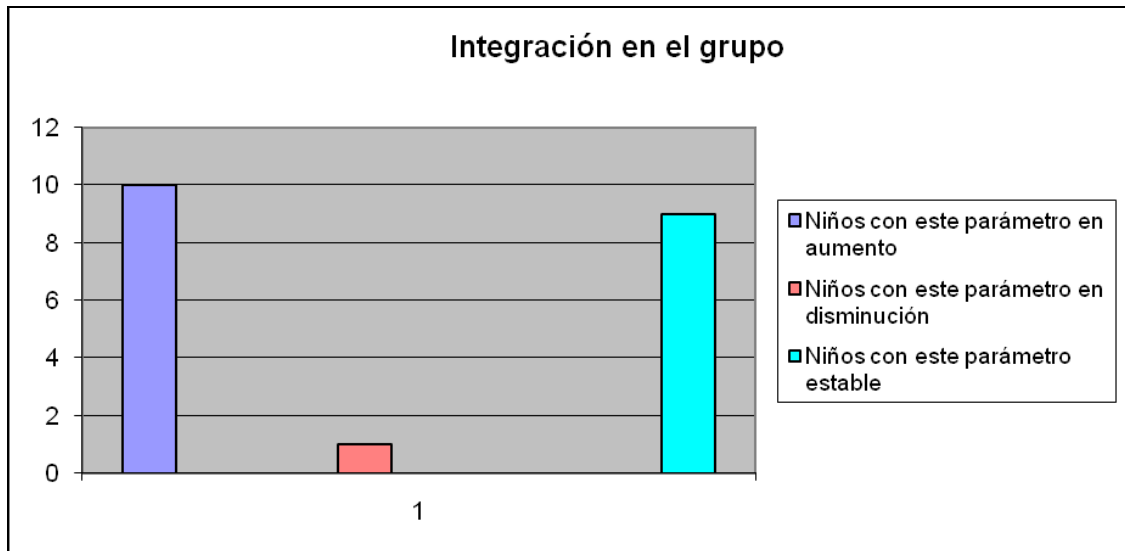
El segundo año ha aumentado en un buen número de niños (7 sobre 17), se ha mantenido estable en un número considerable de niños (9 sobre 17) y ha disminuido sólo en uno (1 sobre 17). Creemos que sólo el malestar emocional ha llevado a este sujeto a una menor integración.

Considero que tanto el trabajo corporal individual como el trabajo de grupo y la elaboración del espectáculo han generado una mayor integración, aumentando la autoestima y la confianza de los sujetos en sí mismos y en los demás, y habituando a los niños a trabajar en equipo para generar un producto estético y expresivo común. Tanto el primer año como el segundo este parámetro ha evolucionado de la misma manera, a pesar de las dificultades que hubo a lo largo del segundo curso, la integración no se ha visto afectada, salvo en el único sujeto que he indicado.

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*



*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*



El primer año la serenidad se ha mantenido estable en la mayoría (16 sobre 20), ha aumentado en un algunos niños (3 sobre 20) y ha disminuido sólo en uno (1 sobre 20). Señalo aquí que en el caso del niño en el que se observa una disminución de este parámetro han intervenido graves factores de inestabilidad familiar. El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (11 sobre 17), ha aumentado en algunos niños (2 sobre 17) y ha disminuido en cuatro (4 sobre 17). Señalo aquí que en el caso de los niños en los que se observa una disminución de este parámetro han intervenido graves factores de inestabilidad familiar (Sobre todo separación o graves problemas de salud de los padres).

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*

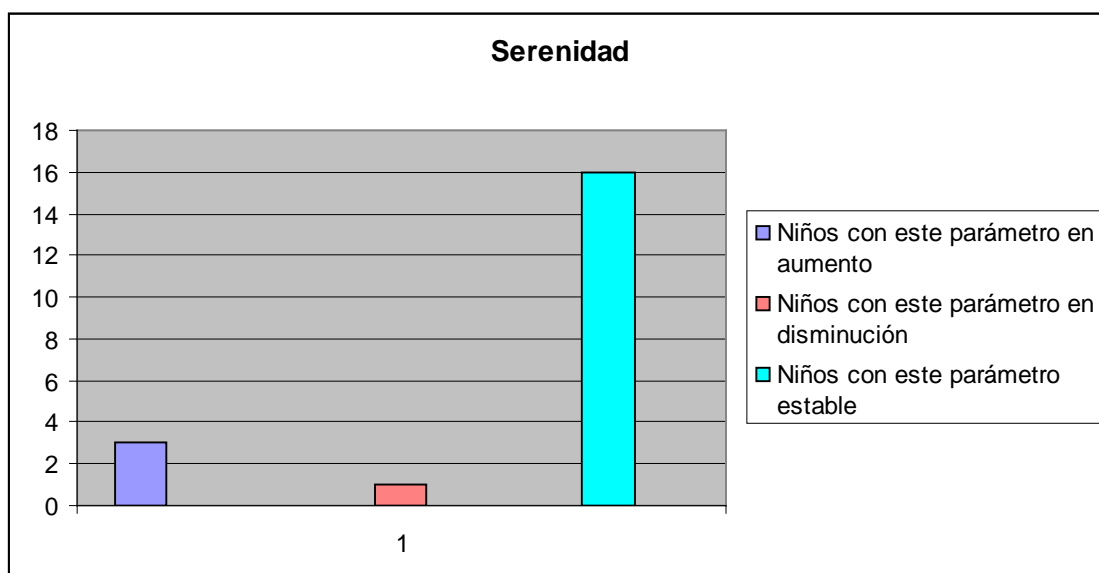
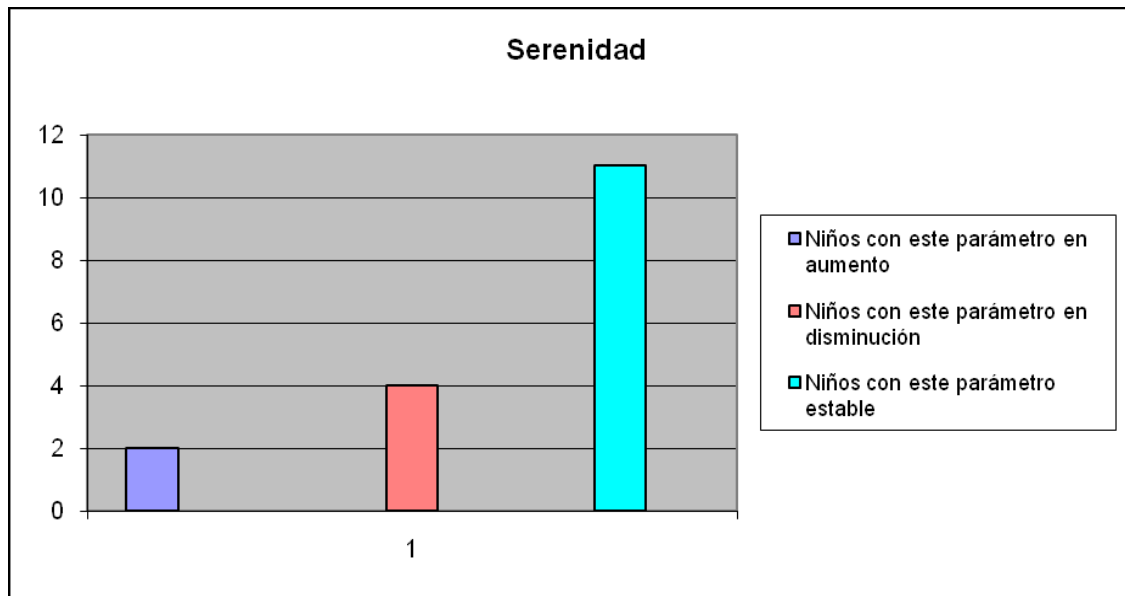


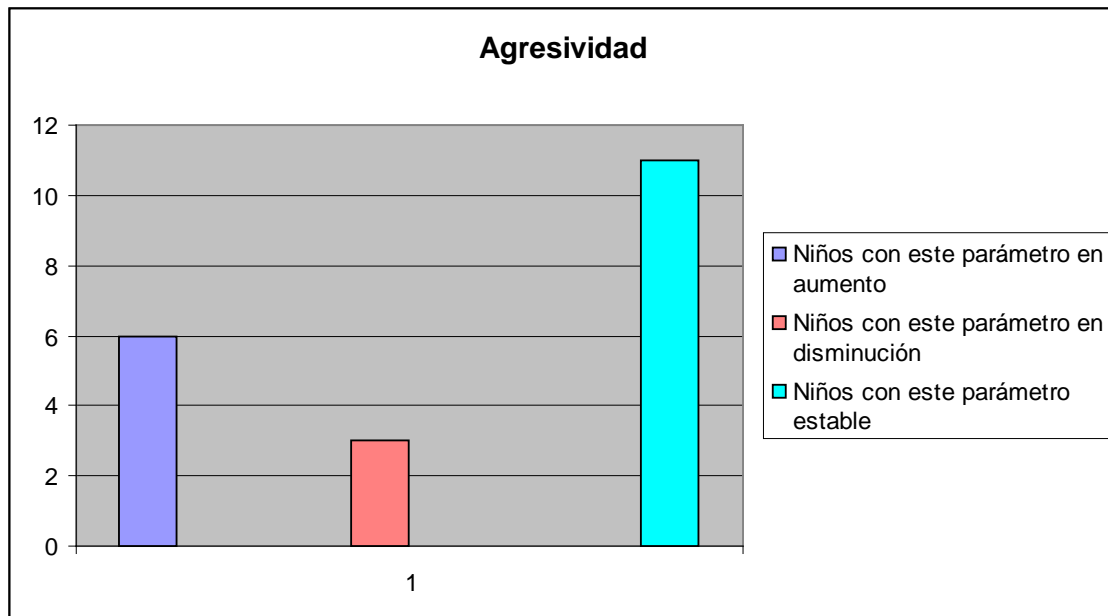
Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)



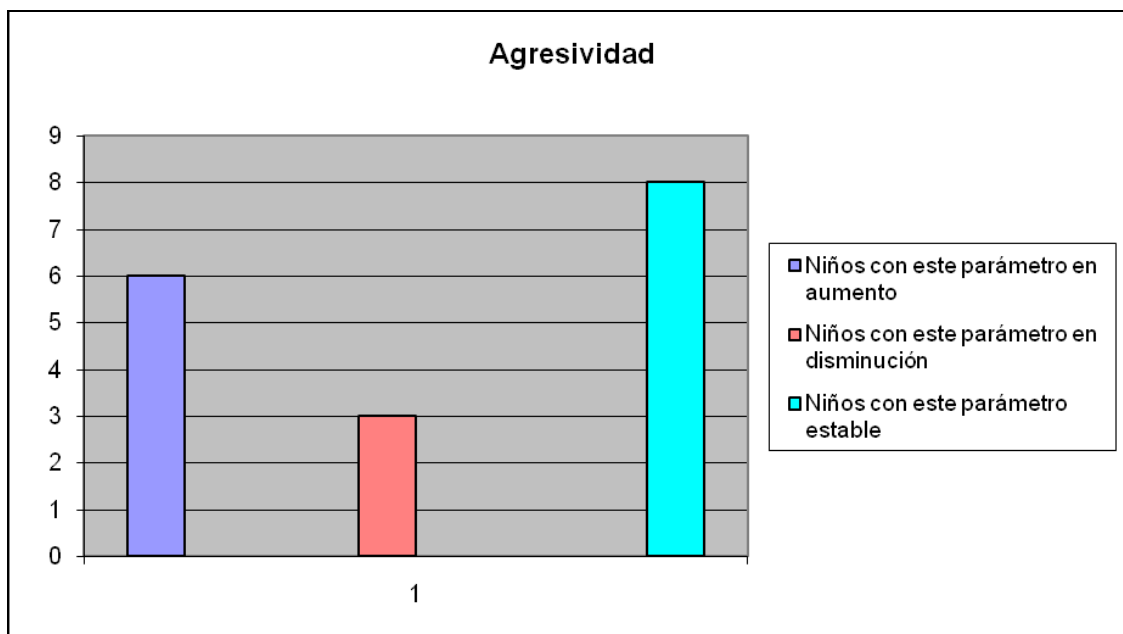
La agresividad el primer año se ha mantenido estable en la mayoría de los niños (11 sobre 20), ha disminuido en algunos (3 sobre 20), y ha aumentado en un número considerable de niños (6 sobre 20).

El segundo año se ha mantenido estable en muchos niños (8 sobre 17), ha disminuido en algunos (3 sobre 17), y ha aumentado en un buen número de niños (6 sobre 17), la mayoría de los cuales ha mejorado su autoestima y su situación afectiva, al poder expresarse y afirmarse también a través de la agresividad. Es preciso indicar que la agresividad no debe considerarse necesariamente como un factor negativo en el desarrollo, sobre todo en el caso de niños tímidos, considero positivo que la agresividad pueda surgir como elemento de autoafirmación. Debemos considerar positiva su disminución en el caso de niños que tuvieran actitudes violentas. En ambos casos la evolución realizada tiende al equilibrio y nos lleva a inferir que el trabajo llevado a cabo tuvo un impacto positivo en este sentido.

Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)



*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*



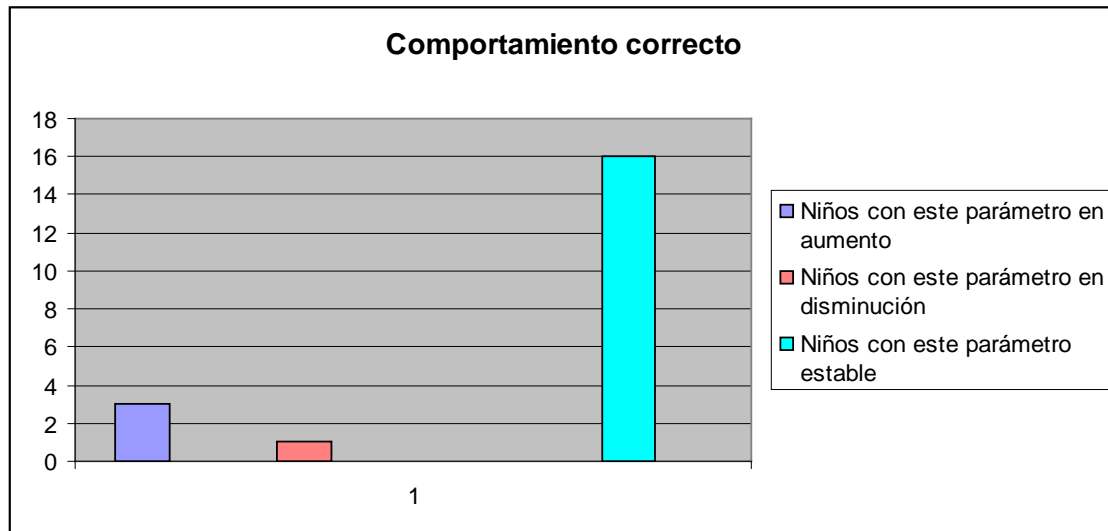
El comportamiento correcto el primer año se ha mantenido estable en la mayoría (16 sobre 20), ha aumentado en tres niños (3 sobre 20), y disminuido en uno (1 sobre 20).

El segundo año se ha mantenido estable en la mayoría (12 sobre 17), ha aumentado en dos niños (2 sobre 17), y disminuido en tres (3 sobre 17).

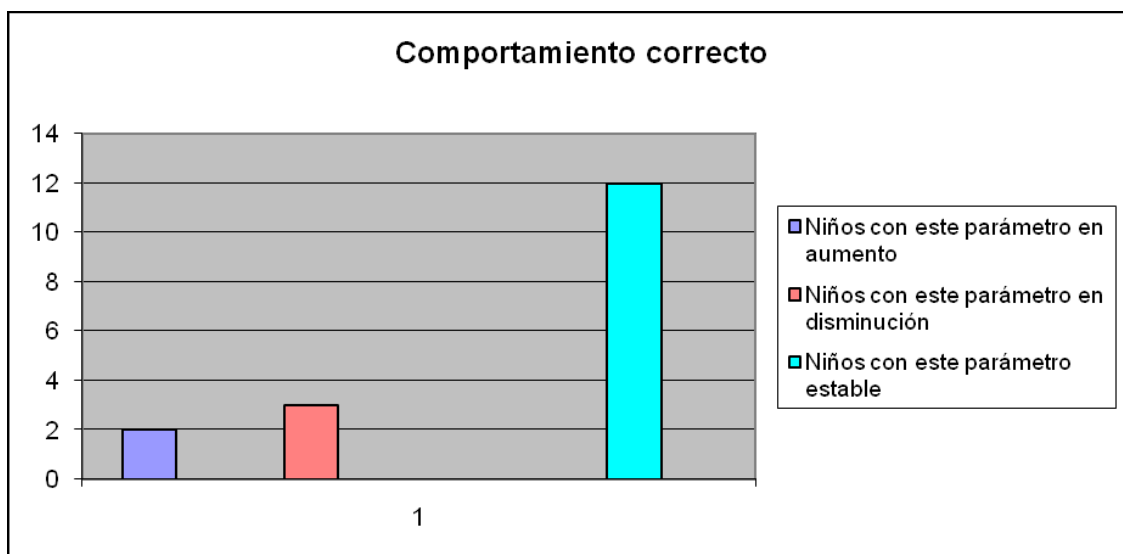
Aunque considero que la experiencia de trabajo de movimiento, de trabajo creativo y expresivo puede estimular la capacidad de autocontrol, sabemos que en algunos casos los niños pierden el control, al estar fuertemente excitados por el placer de la experiencia que están viviendo. A su vez, como ya he indicado, durante el segundo año, intervinieron algunos factores individuales que contribuyen, entre otras cosas a generar problemas de

conducta. Cabe recordar que algunos niños expresaron un sentimiento de incomprensión respecto a una de las nuevas profesoras. Creo que el hecho que los niños no se sientan completamente aceptados y comprendidos por los adultos que se ocupan de su educación, influye negativamente sobre su comportamiento.

*Gráfico parámetros evaluado en entrada y salida. Primer curso (20 niños evaluados)*



*Gráfico parámetro evaluado en entrada y salida. Segundo curso (17 niños evaluados)*





## ANEXO 10

## Entrevistas a los niños

## 1. Proceso de apropiación de la estrategia corporal por parte de los niños

Tras una breve presentación, optaré aquí por transcribir las traducciones de las entrevistas de modo integral puesto que son breves, claras e interesantes también desde el punto de vista expresivo.

*Primera Entrevista, primer curso: 30-01-09*

En la primera entrevista del primer curso, los niños han expresado su entusiasmo ante el trabajo que realizan con la profesora Carla, indicando sus actividades preferidas y las sensaciones que experimentan, vinculadas al bienestar o al malestar que sienten cuando acaban el trabajo. Optaré aquí por transcribir los fragmentos más significativos de la traducción de las entrevistas.

Nombre del niño o de la niña	¿Te gusta el trabajo que realizas con Carla en el gimnasio?	¿Qué es lo que más te gusta de este trabajo?	¿Cómo te sientes durante el trabajo?
Gmm.	<i>Me gusta más o menos.</i>	<i>Sombras y música el trabajo con el cuerpo es difícil.</i>	<i>No me siento bien. No me gusta mucho.</i>
To.	<i>Sí.</i>	<i>Me gusta moverme mucho. Estar en el suelo. Escuchar cuentos.</i>	<i>Me siento bien porque estoy relajado.</i>
Msm.	<i>Me gusta.</i>		
Sr.	<i>Si' porque me gusta lo que hace la maestra.</i>		<i>Me siento bien.</i>
Ndr.	<i>Me gusta porque hacemos gestos y movimientos y cosas bonitas.</i>	<i>Me gusta todo.</i>	<i>Me siento mal porque se termina.</i>
Emn.	<i>Me gusta porque es deportivo.</i>	<i>Me gusta correr. Me gusta todo.</i>	
Pl.	<i>Me gusta porque hacemos espectáculos teatrales.</i>	<i>No me gusta cuando Emanuel rompe el espectáculo. Me gusta pasear las sombras.</i>	<i>Me siento bien.</i>
Ant.	<i>Me gusta porque hacemos cosas lindas. No me gusta cuando hacemos el tonto.</i>	<i>Me gusta estar en el suelo escuchando el cuento que nos cuenta.</i>	
Dvd.	<i>Me gusta todo.</i>	<i>No lo sé.</i>	<i>Me siento bien porque me siento sano en movimiento.</i>
Edh.	<i>Sí. Me gusta mucho.</i>	<i>Todo. Las sombras con los monstruos.</i>	<i>Me siento bien porque me divierto. Me gusta esta escuela.</i>

<b>Eds.</b>	<i>Sí. Porque es lindo hacer sombras. Todas las sombras.</i>	<i>Las que más me gustan son las de las siluetas.</i>	<i>Es lindo inventar historias. Al final del trabajo me siento muy bien porque trabajamos bien.</i>
<b>Th.</b>	<i>Sí.</i>	<i>Me gusta trabajar con las sombras. No me gusta cuando me castigan.</i>	<i>Al final del trabajo me siento muy feliz porque es lindo trabajar con las sombras.</i>
<b>Ld.</b>	<i>Sí. Porque nos divertimos.</i>	<i>Las sombras con las siluetas. Hemos hecho cosas preciosas.</i>	<i>Me siento contenta. Me gusta trabajar en el gimnasio y usar el cuerpo.</i>
<b>Ray.</b>	<i>Me gusta demasiado.</i>	<i>Porque vamos al gimnasio y nos divertimos. Hacemos monstruos con las sombras.</i>	<i>Me siento feliz porque nos hemos divertido.</i>
<b>Vtt.</b>	<i>Sí porque es hermoso. Nos hace hacer cosa muy lindas.</i>	<i>Me gusta trabajar con las siluetas de las sombras pero no me gusta tener que levantar tanto las manos.</i>	<i>Me siento bien porque trabajamos.</i>
<b>Gdtt.</b>	<i>Sí porque nos divertimos haciendo las sombras.</i>	<i>Las sombras.</i>	<i>Me siento feliz porque hemos trabajado en el gimnasio.</i>
<b>Js.</b>	<i>Sí. Me encanta.</i>	<i>Nos divertimos mucho con Carla. Hacemos gimnasia con el cuerpo. Nos gusta mucho trabajar con Carla, nos divertimos mucho. Trabajamos con el movimiento, saltamos.</i>	<i>Me siento muy bien, no sé porqué.</i>
<b>Jn.</b>	<i>Sí.</i>	<i>Hacemos gimnasia. Me gusta jugar. No me gusta que me castiguen.</i>	<i>Me siento bien porque trabajamos con el cuerpo.</i>
<b>Nm.</b>	<i>Sí, porque nos divertimos con Carla y porque ella es buena.</i>	<i>Me gusta trabajar con las sombras.</i>	<i>Me siento bien. Tengo unas profes fantásticas.</i>
<b>Ga.</b>	<i>Sí. Me gusta el teatro de los monstruos.</i>	<i>Me gusta todo. Nos reímos mucho.</i>	<i>Me siento bien nos lo pasamos muy bien.</i>

*Primera Entrevista segundo curso: 06-05-2010*

En esta entrevista los niños expresan su entusiasmo ante el trabajo que realizan con la profesora Carla, indican sus actividades preferidas y, por primera vez, puesto que ahora su edad lo permite, reflexionan acerca de lo que aprenden de esta experiencia. Considero de extrema importancia esta última reflexión en la que los niños indican aspectos cognitivos, relacionales y existenciales.

Niño/Niña	¿Te gusta el trabajo del taller que haces con Carla?	¿Por qué?	¿Qué es lo que más te gusta?	¿Puedes decirme qué has aprendido a través de este taller?
Gmm.	Sí.	Porque es lindo.	Que se pueden hacer muchas cosas lindas y divertidas con el movimiento.	He aprendido a inventar personajes, a construirlos a dibujarlos y a inventar espectáculos.
To.	Sí.	Porque es relajante.	Me gusta relajarme. Me gusta cuando cerramos los ojos y pensamos.	No lo sé.
Msm.	Sí.	Porque es lindo.	Me gusta correr.	No lo sé. A actuar como un gato.
Sr.	Sí.	Porque Carla trabaja bien.	Los ejercicios.	Aprendo a leer mejor. Porque usando el cuerpo lees luego con el cuerpo.
Ndr.	Sí.	Porque me gusta mucho, porque hacemos cosas lindas.	Cuando fingimos ser lo que queremos dentro de un huevo, luego salimos, corremos, volvemos a casa (no sabemos caminar).	Aprendo a relajarme.
Emn.	Sí.	Porque corremos y nos divertimos.	Correr.	Aprendo a moverme mejor con el cuerpo.
Pl.	Sí.	Movemos el cuerpo y corremos.	Me gusta correr.	No lo sé. Aprendo a moverme como un gato.
Dvd.	Sí.	Porque me hace sentir mejor porque me muevo.	Me gusta reforzar los músculos.	Aprendo a, a ser generoso. No lo sé. A colaborar.
Edh.	Sí.	Porque me muevo mucho.	Me gusta correr.	Aprendo cosas nuevas, como los pies, nuevos movimientos con los pies.
Eds.	Sí.	Porque jugamos, corremos, hacemos unos ejercicios hermosos.	Me gusta jugar a transformarnos en criaturas extrañas.	Aprendo a hacer cosas nuevas. Cosas que nunca he hecho.
Th.	Sí.	Porque es lindo moverse.	Bailar es lindo. Me siento libre.	He aprendido a hacer espectáculos. Quiero ser famoso.
Ld.	Sí.	Porque movemos el cuerpo y aprendemos movimientos nuevos.	Me gusta el movimiento.	Aprendo a moverme. Cuando el cuerpo se mueve se mueve también el cerebro.
Vtt.	Sí.	Es divertido.	Dibujar. Bailar.	No sé qué aprendo, a bailar, porque es un trabajo de movimiento.
Gdtt.	Sí.	Porque Carla nos hace aprender a mover nuestro cuerpo.	Me gusta cuando Carla nos hace mover en el espacio. Me gusta sentirme tranquila.	Aprendo a relajarme, a no "entrar en ansia".
		Porque aprendemos cosas muy interesantes. Carla nos lee un libro para hacer un espectáculo de	Me gusta mucho correr.	Aprendo a relajarme.

<b>Jn.</b>	Sí.	ese libro. Así aprendemos mejor la historia.		
<b>Nm.</b>	Sí.	Porque me muevo y me divierto.	Descubro cosas nuevas. Movimientos nuevos y extraños.	A divertirme con mis amigos. En el futuro quiero ser maestra de teatro. Sí.
<b>Ga.</b>	Sí.	Porque nos movemos.	Me gusta mucho moverme. Me gusta el teatro. Preparar espectáculos de sombras.	Aprendo como mover las sombras para que parezcan de verdad. (Verdaderas).

**ANEXO 11****MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO ESCOLAR ELEGIDO**

Al Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Tommaseo di Torino

Gentile D.S.,

mi chiamo Sandra Macrì, sono una insegnante elementare attualmente impegnata in un Dottorato di Ricerca presso l'Università Ramon Lull di Barcellona, e presso l'Università di Torino.

Le scrivo per sottoporre alla Sua attenzione la richiesta di poter effettuare una parte della mia ricerca nel suo Istituto e di citare il suo Istituto nella mia produzione scritta.

La ricerca che intendo condurre riguarda l'uso del movimento e della creatività nella metodologia docente e la relazione esistente fra motricità e apprendimento. Si tratta di un lavoro di ricerca qualitativo che si propone di analizzare i processi osservati nel corso del lavoro.

Lo strumento previsto per l'indagine e la valutazione è l'osservazione del lavoro realizzato dall'insegnante D'Amato relativo alla motricità e alla creatività nel corso degli anni scolastici 2008/ 2009 e 2009/2010 e qualche eventuale altro colloquio od osservazione con altri insegnanti.

Chiedo inoltre autorizzazione ad utilizzare i dati ricavati dalla suddetta osservazione.

Infine, si garantisce l'anonimato dei risultati a livello dei singoli, mentre ci si mette a disposizione per un'eventuale presentazione dei risultati globali della ricerca.

Confidando in una favorevole accoglienza della presente richiesta, saluto cordialmente

Per eventuali comunicazioni il mio indirizzo e-mail è *anacrima@hotmail.com*

Torino settembre 2008

**ANEXO 12****MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE LA  
INVESTIGACIÓN Y EL USO DE LAS IMÁGENES DE LOS NIÑOS DIRIGIDO  
A LAS FAMILIAS****Autorizzazione allo svolgimento della ricerca da parte delle famiglie**

La/il sottoscritta/o....., madre/padre dell'alunna/o....., della classe 1°C/2°C della Scuola Elementare Nicolás Tommaseo, autorizza la ricercatrice Macrí Sandra ad osservare la/il propria/o figlia/o nell'ambito scolastico per portare avanti la sua ricerca di cui è a conoscenza. Autorizza altresì l'uso delle immagini fotografiche e videoregistrate effettuate durante l'attività scolastica in funzione della ricerca medesima.

Torino settembre 2008

Torino settembre 2009



Facultat de Psicologia, Ciències  
de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

**Universitat Ramon Llull**

Esta Tesis Doctoral ha sido defendida el día \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de ..... en el  
Centro \_\_\_\_\_

de la Universitat Ramon Llull

delante del Tribunal formado por los Doctores abajo firmantes, habiendo obtenido la  
calificación:

Presidente/a

---

Vocal

---

Secretario/aria

---

Doctorando/a

---

C. Claravall, 1-3  
08022 Barcelona  
Tel. 936 022 200  
Fax 936 022 249  
E-mail: [urlsc@sec.url.es](mailto:urlsc@sec.url.es)  
[www.url.es](http://www.url.es)