



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA ESCUELA COMO ESPACIO VIVO:
UNA VISIÓN QUE INTEGRA CUERPO,
MENTE Y EMOCIÓN.**

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR: Iván León Blanco
TUTOR: Lucio Martínez Álvarez

Palencia. 2015

RESUMEN

El contexto escolar en el que nos educamos va a configurar en gran medida nuestra forma de aprender. El objetivo de todo maestro debe ser el de guiar las necesidades de sus alumnos y las suyas propias. Estas necesidades son, entre otras, las cognitivas, las corporales y las emocionales. Desde esta perspectiva, el presente trabajo pretende, mediante un proceso de observación y reflexión colaborativa, iniciar a los alumnos en la práctica de integrar el cuerpo en la educación emocional contemplando el aprendizaje como un proceso en el que el cuerpo no solo sea el vehículo o el continente de la inteligencia y la emoción. Esta visión holística del aprendizaje se basa en la idea de que mente, cuerpo y emociones son un todo que es más que la suma de sus partes.

Palabras clave: emoción, cuerpo, mente, inteligencia, movimiento, espacio escolar, vivencia.

ABSTRACT

The school context in which we are brought up largely defines our learning style. The aim of every teacher must be guiding his students' needs and his own needs. These are cognitive, corporal and emotional needs among others.

From this point of view, the present work, using observation and collaborative thinking, has the goal of initiating the students into the practice of integrating their bodies into the emotional education; this implies considering learning as a process in which their bodies are considered not only as the vehicle or the container of intelligence and emotion.

This holistic view of learning is based on the idea that mind, body and emotions are a whole that is more than the sum of its parts.

Keywords: emotion, body, mind, intelligence, school space, movement, experience.

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. Objetivos del Trabajo Final de Grado	5
3. Justificación	6
4. Fundamentación Teórica	9
5. Contextualización	13
5.1 Consideraciones sobre el contexto	13
5.2 Contexto del Centro	13
5.3 El alumnado	17
6. Propuesta de intervención	18
6.1 Marco del proyecto	18
6.1.1 Metodología	18
6.1.2 Objetivos del proyecto de intervención en el aula	19
6.1.3 Recogida de datos	19
6.2 Tiempos y espacios	20
6.2.1 Tratamiento de los espacios	20
6.2.2 Los tiempos	21
6.3 Actitud del docente	22
7. Herramientas y actividades. Ejemplificación de la Intervención	24
7.1 Los inicios	24
7.2 Propuestas de intervención	25
7.2.1 Aula escolar	26
7.2.2 La Sala	32
7.2.2.1 El juego del silencio	34
7.2.2.2 El bosque tenebroso	37
7.2.3 El diario de las emociones	42
7.2.4 Salidas escolares	49
7.2.4.1 Representando la realidad y las emociones.	50
8. Conclusiones	53
9. Referencias	55

1. INTRODUCCIÓN

El tema de investigación de este trabajo está dirigido hacia una reflexión sobre las experiencias vividas por los alumnos de segundo de Educación Primaria del CEIP Jorge Manrique de Palencia al participar en el proyecto La Escuela como Espacio Vivo. Este proyecto pretende buscar espacios y tiempos desde los que abordar la Educación Emocional de los alumnos desde la perspectiva de lo corporal. El principal objetivo es estimular a los alumnos y alumnas a compartir sus vivencias a través de los sentimientos que les provocan las diferentes situaciones a las que se ven expuestos en su día a día y entendiendo que lo escolar no se ciñe solo a lo que ocurre en el centro educativo sino que éste es parte de un todo. La escuela nos solo incide en lo que pasa en la jornada escolar sino que “coloniza” otros espacios. Por otro lado lo escolar forma parte de otros espacios.

A lo largo de estas páginas intentaré recuperar las vivencias más señaladas y su repercusión en mi desarrollo como futuro docente y cómo el proceso seguido en la elaboración del presente trabajo ha cambiado la visión del concepto de educación que me gustaría desarrollar profesionalmente.

En la justificación comenzaré defendiendo la forma de trabajo elegida enmarcándolo con una fundamentación teórica sólida con el objetivo de enlazar los tres pilares sobre los que se apoya el presente proyecto: mente, cuerpo y emociones.

La creación de un gran apartado dedicado a la metodología, hace referencia a lo importante que es para nosotros¹ el crear una base que encauce todas y cada una de las actuaciones acometidas. Por ello este epígrafe se desglosa en puntos tales como: la actitud del docente y el papel que ha de desempeñar, los objetivos que pretenden alcanzar con el proyecto, el cómo afectan los tiempos y los espacios y, por último, el contexto tanto del centro como de los alumnos.

¹ Cuando en el desarrollo del trabajo se utiliza la primera persona del plural hace referencia al equipo de trabajo formado por Lourdes Martín, la tutora de la clase, e Iván León, alumno en prácticas de la Facultad de Educación de Palencia.

En definitiva, el presente trabajo implica una reflexión compartida tanto con los alumnos como con la tutora que me acompañó en todo momento y a la que debo agradecer la inspiración para la elaboración de este proyecto. Un proyecto de estas características solo es posible elaborarlo en un marco sensible como el que ella ha propiciado.

Una parte importante del proyecto es la propuesta de herramientas y actividades en las que realizaré una descripción detallada de algunas de las sesiones llevadas a cabo. Lo que me llevará a explicar las conclusiones alcanzadas, valorando tanto las implicaciones que este tipo de experiencias pueden tener para los alumnos de primaria como lo que ha supuesto personalmente este proyecto.

Para finalizar, citaré las referencias bibliográficas utilizadas y los apéndices que complementan las experiencias llevadas a cabo, que se han revelado como imprescindibles en la creación de esta mirada sensible a lo que para nosotros debe de ser la Escuela: un espacio vivo.

2. OBJETIVOS DEL TFG

Los objetivos que pretendo alcanzar durante el proceso de investigación, análisis y reflexión que conlleva el proyecto “La Escuela como espacio vivo” son:

1. Reflexionar sobre los diferentes ámbitos de mi experiencia personal: familiar, educativo y laboral con el fin de proponer cambios que favorezcan una mejora en la actividad docente.
2. Analizar la práctica educativa para comprobar cómo influye lo emocional en el alumnado y qué repercusión tiene en su rendimiento académico
3. Valorar la importancia de lo corporal en la expresión de las emociones.
4. Desarrollar una propuesta de integración de cuerpo, mente y emociones como un todo en el entorno escolar para favorecer el aprendizaje.

3. JUSTIFICACIÓN

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece en su preámbulo que:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. [...] Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.”

De estas palabras deducimos que el objetivo de la educación es el desarrollo integral del niño y que éste debe ser el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, y es labor del docente aceptar y potenciar al máximo sus individualidades. Pero ¿realmente contamos con esos mecanismos para reconocer y potenciar el talento de todos y cada uno de nuestros alumnos?

La vorágine del día a día, en la que hay que atender a las competencias, objetivos, contenidos, el ir y venir de especialistas,... hace que en muchos de los casos pasemos por alto temas que resultan imprescindibles para poder acometer lo estrictamente académico de la forma más satisfactoria posible. Por consiguiente, el sistema educativo ha de contemplar todas las circunstancias que rodean a cada niño, entenderlas, respetarlas y canalizarlas para poder ofrecer una educación de calidad.

Esta idea de respetar y potenciar los diferentes talentos individuales de cada niño me quiere recordar a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner que asegura que los seres humanos poseen distintas capacidades intelectuales y no sólo las que tradicionalmente el sistema educativo venía evaluando como son la inteligencia lingüística, la lógico-matemática. Gardner presenta una visión alternativa de la escuela: “una visión pluralista de

la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos.” (Gardner, 1993, p.26)

Gardner con su Teoría de las Inteligencias Múltiples revolucionó el concepto de inteligencia que hasta los años 70 se venía defendiendo. Su teoría rompió con las vertientes más cognitivas que consideraban la inteligencia como una sola y susceptible de ser medida, dando un aire nuevo al mundo de la psicología y de la educación:

A diferencia de otros teóricos de la inteligencia, no intentamos reducir el concepto de inteligencia a una forma menos compleja con la intención de fabricar un test que «la» mida. En lugar de eso, queremos explicar las diversas manifestaciones de la inteligencia dentro de cada cultura y a través de ellas. (Gardner, 1993, p. 301)

A partir de ese momento, muchos fueron los investigadores que abrieron nuevos horizontes para el ámbito educativo como Daniel Goleman con su teoría de la Inteligencia Emocional. De acuerdo a Goleman (1995) la Inteligencia Emocional es un conjunto de habilidades esenciales para interactuar con éxito en el mundo que nos rodea.

Habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Y todas estas capacidades, como podremos comprobar, pueden enseñarse a los niños, brindándoles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible al potencial intelectual que les haya correspondido en la lotería genética. (p. 27)

Estas habilidades, que como docentes deberíamos enseñar a nuestros alumnos, tienen muy presente las emociones. Pero lo que ocurre normalmente en las aulas es que las emociones se viven y experimentan sin reconocer su gran valor, su importancia y el significado que verdaderamente tienen. Afortunadamente, ya son muchos los maestros que utilizan programas de educación emocional, yoga, *mindfulness*, técnicas de relajación, de concentración... en su práctica diaria y por lo tanto son muchos los alumnos que se están beneficiando de ello.

Pero, ¿de qué manera influye lo emocional en el alumnado y qué repercusión tiene en su rendimiento académico? En palabras de Goleman, “la emoción es algo tan fundamental para pensar eficazmente, tanto para tomar decisiones inteligentes como para permitirnos simplemente pensar con claridad.” (Goleman, 1995, p 68). Esto se debe a que los lóbulos prefrontales del cerebro, que son los que controlan nuestro pensamiento a la hora de tomar decisiones de forma racional, están conectados por medio de una vía nervosa con el sistema límbico, que es el que genera nuestras emociones.

Este es el motivo por el cual, cuando estamos emocionalmente perturbados, solemos decir que «no puedo pensar bien» y también permite explicar por qué la tensión emocional prolongada suele obstaculizar las facultades intelectuales del niños y dificultar así su capacidad de aprendizaje. (Goleman, 1995, p 68)

Pero a mí me gustaría ir un paso más allá y demostrar que para desarrollar las distintas capacidades o inteligencias individuales de nuestros alumnos, no nos podemos quedar ni exclusivamente en lo intelectual, ni en lo emocional ni en una conjunción de ambos, sino que lo corporal (el gran olvidado del sistema educativo) sería el tercer elemento de este “todo” que llamamos educación. Ya en 1928, María Montessori reclamaba esta armonía: “Al igual que los demás seres vivos, el niño precisa para aprender, movimiento, expresión, naturalidad, y el proceso de aprendizaje (familiar y escolar) ha de proporcionárselo.” (Montessori, 2009, p.17)

A estas alturas, sólo nos queda por analizar hasta qué punto lo corporal está implicado en la expresión de las emociones. “Cómo esa expresión corporal que nos ayuda hacia el bienestar articula el sentir, el pensar, concientizar, cómo juegan las formas y la esencia.”(Carbajal, L. 2008. p.14). Este uso del cuerpo como herramienta para gestionar las emociones y por tanto facilitar el proceso de aprendizaje implicaría, desde mi punto de vista un cambio en el entorno escolar. Si pretendemos que nuestros alumnos puedan aprender con libertad de movimiento y de expresión (en definitiva, con libertad) debemos flexibilizar nuestra visión del tiempo y del espacio escolar.

Enfrentarse a las situaciones en primera persona y experimentar desde la fundamentación es la primera forma de aprendizaje basado en el hacer. Por ello, a través del presente proyecto pretendo no sólo sustentar teóricamente este trabajo sino proporcionar recursos y estrategias que permitan a nuestros alumnos desarrollar sus talentos individuales.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En un estudio sobre *Cerebro, desarrollo y aprendizaje* desarrollado por Martín, Crespo, Navarro y Lorenzo (2011), se enfatiza que el hecho de conocer el cerebro humano nos ayudará a educar mejor. Así que nuestra labor como docentes debe comenzar conociendo ciertos aspectos neuropsicológicos para poder encontrar las herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje más adecuadas a las necesidades planteadas por nuestros alumnos.

Para entender cómo aprende el cerebro de nuestros alumnos tenemos que remontarnos a los orígenes del cerebro humano. Según palabras de Rebeca Wild “la inteligencia no es el resultado de un currículum bien planeado, sino algo que desde un principio formó parte de la vida orgánica” (Wild, 2010, p.77) Y es precisamente analizando este origen de la vida orgánica, esas formas cerebrales primitivas cuando realmente comprendemos qué es y cómo funciona nuestra inteligencia y la relación que tiene con otros aspectos tan importantes como son las emociones y el cuerpo.

El complejo cerebro humano es un todo que aúna sistemas cerebrales que han ido evolucionando a lo largo de la evolución del ser humano como especie. Así pues, contamos con un cerebro reticular que regula cómo el cuerpo actúa en contacto con el medio que le rodea. Un cerebro límbico, heredado de nuestra especie y que nos permite “programar, aprender y recordar” (Martín et al. 2011) y es el que nos ha permitido sobrevivir. Este cerebro, por tanto, es el que regula el aspecto emocional. Y como último componente, contamos con la corteza cerebral que regula nuestro nivel cognitivo y al ser abierta actúa libremente a partir del análisis de la situación planteada. “Gracias a ella, y a pesar de la cortedad de la vida, todos los individuos pueden aprender a encontrar soluciones nuevas a situaciones inesperadas.” (Wild, 2010, p.80)

Esto es precisamente lo que es la inteligencia: la capacidad para escoger entre las opciones que se nos plantean. Juan Delval (1994) sostiene lo siguiente respecto a la inteligencia:

Al nacer, el niño ha iniciado un largo camino que le llevará a convertirse en un miembro adulto de su sociedad, adquiriendo las maneras de interaccionar y comportarse con otros seres humanos, y las capacidades que le van a permitir actuar

sobre el mundo de los objetos sociales y naturales, lo que genéricamente puede llamarse inteligencia. (p.136)

Cierto es que todos los niños, nada más nacer empiezan a experimentar y conocer el medio que les rodea, “sus percepciones sensitivas, sus innumerables posibilidades de movimiento y sus experiencias emocionales.” (Wild, 2010, p.82)

El cerebro límbico determina cómo va a funcionar la corteza cerebral, que es la que nos permite aprender a leer, a escribir, los números, la lógica,... y se va modulando durante los primeros 7 u 8 años de vida (esto es hasta 2º-3º de primaria aproximadamente) y según Wild (2010):

Registra todas las vivencias del niño, coordina las nuevas experiencias con las antiguas y, de este modo, en una estructura reúne tres cosas: sentimientos, percepciones sensoriales y movimientos. (p.84)

Howard Gardner cuestionó la forma tradicional de entender la inteligencia y los test que la miden destacando que para ser brillante se pueden desarrollar distintos tipos de inteligencia. Gardner, inicialmente, definió la inteligencia² como “la capacidad para resolver problemas y para crear productos”. (Gardner, 1993, p.27) Al considerar la inteligencia como capacidad vemos que es algo abierto y que es susceptible de desarrollarse y no el mero resultado de un test. Por otro lado, Gardner coincide con Wild en que en el cerebro existen distintos espacios o zonas de conocimiento que se corresponderían con las múltiples formas de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Cada una de estas inteligencias tiene ciertas facetas emocionales aunque la mayor carga emocional recaerá en las dos inteligencias personales.

Como ya hemos constatado, una parte fundamental de nuestra inteligencia son las emociones y los sentimientos asociados a ellas. Etimológicamente, la palabra emoción proviene del latín *emoiō* compuesta por la raíz “movere” que significa moverse, y un prefijo “ex” (desde el).

² Esta concepción de inteligencia fue modificada por Gardner posteriormente para definirla como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.” (Gardner, 1999, p.52)

Así mismo, la RAE define el movimiento no solo como el “estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición” sino también como la “primera manifestación de un afecto, pasión o sentimiento, como los celos, la risa, la ira, etc.”. Por lo que vemos que emoción y movimiento son dos conceptos que están directamente relacionados pero que cuando nos referimos a la educación no podemos separar de otros conceptos fundamentales en el ámbito educativo como la inteligencia.

El concepto de inteligencia emocional es relativamente nuevo, creado por Peter Salovey y John Mayer, en 1990. Estos psicólogos formaban parte de un movimiento que consideraba la inteligencia emocional “como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio.” (Fernández y Extremera, 2005 p. 67)

No obstante, el término fue popularizado por Daniel Goleman, para quien la Inteligencia Emocional consiste en “un conjunto habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.” (Goleman, 1995, p. 27) Y como él mismo asevera, estas habilidades se pueden entrenar para sacar el mayor partido posible al cociente intelectual de cada alumno.

Pero ¿qué son las emociones? Damasio (2010) sostiene lo siguiente:

Las emociones son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se complementan con un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno. (p. 175)

Como vemos, emociones y cuerpo son entes inseparables y son las primeras, fruto de la herencia social y cultural. “Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana.” (Goleman, 1995, p.36) Acciones que hay que identificar como tales y aprender no sólo a reconocer y nombrar sino también a gestionar para que su dominancia no bloquee ni el cuerpo ni la mente.

Según Ibarrola (2011):

Las emociones son fenómenos multidimensionales caracterizados por cuatro elementos: cognitivo (cómo se llama y qué significa lo que siento), fisiológico (qué cambios biológicos experimento), conductual (hacia dónde dirige cada emoción mi conducta) y expresivo (a través de qué señales corporales se expresa). (p.4)

Al analizar estos cuatro componentes de las emociones es cuando vemos el peso que el cuerpo y lo corporal tienen en ellas. “Todas las emociones se expresan en el sistema muscular. No se puede visualizar la ira sin movimiento muscular. No se puede visualizar la alegría, que es más o menos idéntica con el danzar, sin movimientos musculares.” (Perls, 1998, p. 76)

Toda emoción lleva asociado un movimiento y es precisamente el movimiento el motor que nos lleva a conocer el mundo. Según MEC (1992) el movimiento desempeña la función de conocimiento

En la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí mismo como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices toma conciencia de su propio cuerpo y del mundo que le rodea.

Esta interrelación entre emoción, inteligencia y cuerpo hace que debamos concebir estos tres elementos como un todo inseparable que forma parte de nosotros y que deben potenciarse o trabajar al unísono, porque la dominancia de uno frente a los demás conlleva un desorden emocional, intelectual o corporal. “El niño y la niña al expresar sus pensamientos [y yo añadiría al expresar también sus emociones] aprende a “darse cuenta”, a tomar conciencia de su cuerpo, de sus funciones, de su capacidad de actuar frente al mundo que lo rodea.” (Lora, 2011, p. 4)

También Carbajal Pérez (2011) destaca la importancia del cuerpo y su unicidad con la emoción y la mente en las palabras de Alejandra Hernández (Revista de Terapia Gestalt, 2008, p.66):

El cuerpo es vivido hoy a menudo como un accesorio de la presencia. Un cuerpo al que se le atribuye una disponibilidad instrumental y no existencial. No hay tiempo

para sentir. La emoción es un estorbo que hay que reprimir o alienar. No hay lugar para el cuerpo sentido, para el cuerpo sensual. El cuerpo es un objeto a someter, no a vivir como tal con alegría. (p. 29)

Nosotros como maestros debemos considerar el cuerpo en nuestro trabajo de aula, no solamente en las sesiones de Educación Física o en el tiempo de recreo, sino que el cuerpo tiene que ser parte integrante de nosotros, al igual que lo es nuestra mente o nuestras emociones durante toda la jornada escolar y aún más, durante todo el día. No tiene sentido, por tanto, obviar la importancia de lo corporal en el aprendizaje puesto que “el cuerpo no puede quedarse como un mero objeto, pues es un entramado de elementos que incluyen tanto aspectos físicos como culturales, sociales, de imagen, de comunicación, etc.” (Carbajal, 2011, p. 154)

Esta misma idea es defendida por Josefa Lora (2011) en un estudio sobre la educación corporal como forma de educación integral. (p. 3)

Esta nueva conceptualización que elimina todo el pensamiento cartesiano hace que el cuerpo recupere su verdadera dimensión y obliga a que toda actividad educativa parta del cuerpo y el movimiento para activar de manera integral las dimensiones: biológica, afectiva, intelectual, ecológica y relacional. En consecuencia, la educación se convierte, en una educación en el cuerpo y por el cuerpo. Superando la ejercitación física del cuerpo en busca del rendimiento, busca su vinculación con todas las facultades humanas, emociones, sentimientos y conocimientos así como con todo lo proveniente del mundo.

Carbajal Pérez (2011) sostiene lo siguiente:

Dependemos íntimamente de nuestro cuerpo y la condición humana es eminentemente corporal y temporal. Constatar esto es la puerta a la integración. Si nos alejamos del cuerpo, nos desresponsabilizamos de nosotros mismos y perdemos nuestra capacidad de respuesta frente a la vida. (p.160)

Por tanto, si despreciamos lo corporal y por tanto lo emocional que es parte integrante de lo corporal, perderemos nuestra inteligencia que, como ya hemos mencionado es la capacidad para escoger de la mejor manera entre las exigencias que nos presenta el mundo.

La solución pasa por integrar el cuerpo como un todo (cuerpo-inteligencia-emoción) en el ámbito escolar. Este es un proceso lento que requiere, por un lado, de una organización y un conocimiento de ese todo por parte de todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje; y, por otro lado, de un cambio de mentalidad respecto a al concepto que tenemos de lo que debe ser lo educativo. “Este cambio conceptual que guía el aprendizaje del niño y la niña partiendo de las vivencias corporales resulta de enorme significado para su desarrollo integral.” (Lora, 2011, p. 4)

5. CONTEXTUALIZACIÓN

5.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL CONTEXTO

Para poder elaborar una intervención a medida del grupo nos resulta imprescindible el conocer y recabar cuantos datos podamos, tanto del centro educativo como de los alumnos. El relacionar aspectos como la historia y la organización del centro educativo, atender a la organización de los espacios e identificar posibles carencias o condicionantes y cómo estos afectan e interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, la contextualización identifica tanto el marco físico de la actuación como a los alumnos intervinientes en la misma.

5.2. CONTEXTO DEL CENTRO

El CEIP Jorge Manrique es un centro de titularidad pública situado en el centro de Palencia, en el Barrio de San Miguel. La construcción del inmueble data de 1886 y casi un siglo después sufre una remodelación que lo lleva a su estado actual. Este dato es sumamente importante y revelador, puesto que la organización de los distintos espacios condiciona y mucho la vida diaria del centro, los espacios educativos influyen decisivamente en la pedagogía, por lo que a mi entender, existe una clara relación entre ambos.

El centro se estructura en torno a un patio central (ver imagen 1) de forma rectangular a modo de claustro y se divide en cuatro alturas. Una planta sótano, la planta baja, primer y segundo piso. En la planta sótano se encuentran: la sala de Educación Física, que ocupa la mayor parte del espacio y que está justo debajo del el patio, la sala de lo Corporal y dependencias de servicio, como almacenes e instalaciones de calefacción y agua.

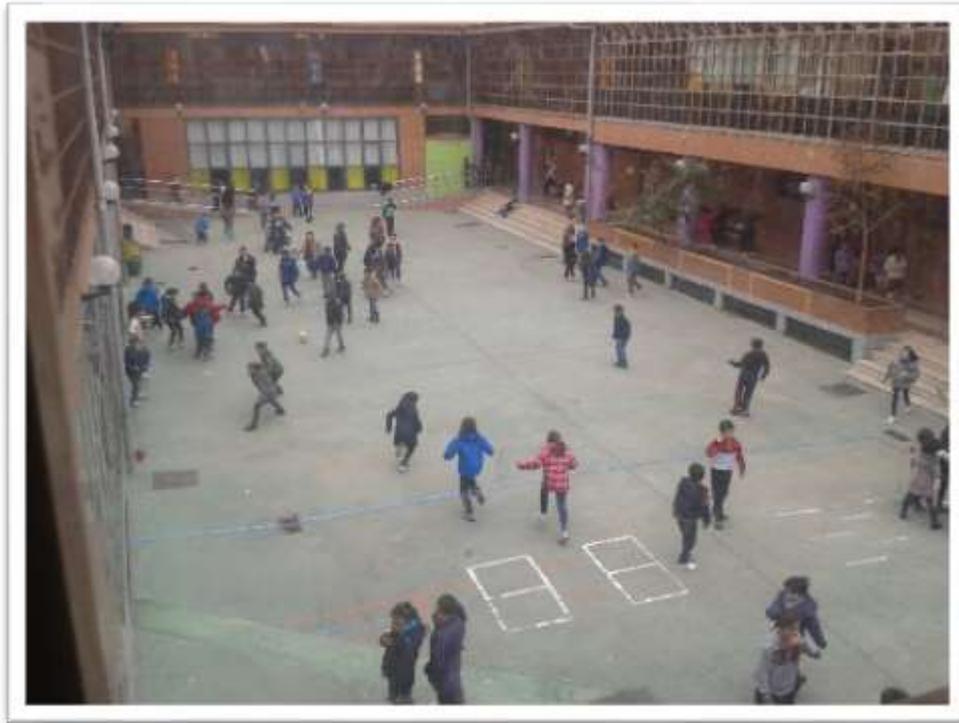


Imagen 1: Vista del patio central del CEIP Jorge Manrique.

En la planta baja, en torno a este patio, aparecen distribuidas las aulas de segundo Ciclo de Educación Infantil a las que se accede directamente desde un soportal que rodea el patio, el aula de Música, el Comedor Escolar con sus cocinas, la sala de Psicomotricidad, una sala de video y por último las dependencias administrativas y de dirección. Desde esta altura también se accede a un segundo patio, de reducido tamaño, con el que cuenta el centro.

En el primer piso la circulación se articula en torno a un pasillo cerrado en el que se van disponiendo las diferentes aulas de Educación Primaria, la sala de informática, la biblioteca y la sala de profesores. Esta sala corta el pasillo por lo que impide el paso de forma directa entre los distintos espacios de esta planta impidiendo una comunicación fluida.

Ya en el segundo piso nos encontramos una segunda sala de informática polivalente y los despachos destinados a Educación Compensatoria, los Equipos de Orientación Educativa y Audición y Lenguaje.

Las clases, en general, resultan bastante pequeñas para determinados empeños pedagógicos, debido a que un aula ha de dar cabida al material didáctico, a veintiséis alumnos y alumnas

con todo su material (mochilas, abrigos y cambios de Educación Física), el ordenador de la clase, la pizarra digital y la convencional, el proyector y al docente. En el caso concreto del aula de segundo (ver imagen 2), donde se desarrolla este proyecto, la tutora ha destinado un espacio del aula a “la alfombra”, donde realiza y complementa actividades, pero que supone una constricción aún mayor del resto de los elementos mobiliarios del aula.



Imagen 2: Aula de Segundo de Primaria.

Tras este primer análisis, es crucial hablar de ciertos condicionantes que afectan el devenir diario del centro. Por un lado están las circunstancias climatológicas. El calor y el frío afectan al buen desarrollo del trabajo de aula. La calefacción es de sistema central y no puede regularse en cada espacio por lo que o resulta insuficiente o muy elevada. Los largos pasillos generan corrientes. La disposición de alguna de las clases hace que por la incidencia del sol se eleve en demasía la temperatura del aula. El diseño constructivo hace que las ventanas en las aulas que dan al exterior estén situadas o muy altas o muy bajas por lo que la luz natural no se puede aprovechar se forma óptima.

El ruido es otro factor importante a tener en cuenta. En los patios de recreo, al encontrarse encajonados entre muros, se genera bastante ruido y, por lo tanto, reverberaciones y esto

afecta a las clases de Infantil y en su rutina diaria deben de contar con esto. Los patios, más que generar encuentros y funcionar como elemento de liberación, son una fuente de estrés, debido a su tamaño y ubicación, debiéndose regular mediante un calendario y un horario específico de asignación de zonas y franjas horarias para que en ningún caso coincidan los cursos de infantil con los de primaria. Esta es sin duda alguna una de las características definitorias del centro, el contar con dos zonas de recreo muy reducidas.

5.3. EL ALUMNADO

Los alumnos objeto del análisis en el presente trabajo pertenecen a la clase de 2º de Educación Primaria, es decir, se encuentran en una franja de edad que oscila entre los siete y ocho años de edad, por lo que a tenor de la Teoría de Piaget, se localizan en el subperiodo de las operaciones concretas (Perinat, 1998). En este punto, la práctica me ha permitido constatar que el desarrollo intelectual es un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras en constante equilibrio y en el que es el niño el que va construyendo activamente el conocimiento.

El alumnado, tanto de la clase de segundo como del centro en general, en su gran parte procede de la zona centro de la ciudad, así como del barrio de Santa Ana; pero dada la nueva situación escolar planteada por el distrito educativo único, cada vez son más los alumnos que provienen de distintos barrios de la ciudad. La situación céntrica del colegio facilita de manera decisiva el acercamiento a la ciudad y a su entorno próximo, pero también dificulta la socialización de la comunidad educativa. Esto es debido a que la jornada escolar al ser continua provoca que los alumnos al salir del centro, bien a las 14:00 o después de comer, queden disgregados por toda la capital y provincia. Muchos de los alumnos y alumnas sólo tienen contacto durante las horas lectivas y eso dificulta sobremanera la creación de un tejido social fuerte que sirva de soporte afectivo y emocional tanto al centro como a los propios alumnos.

Las familias se podrían ubicar en un nivel medio y medio-alto. En cuanto a población extranjera, es destacable que en los últimos años ha ido aumentando su número, siendo Sudamérica la que aporta la gran mayor parte del alumnado foráneo, aunque también aparecen otras nacionalidades. La multiculturalidad es un aspecto que se intenta cuidar y aprovechar en el transcurso del curso.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. MARCO DEL PROYECTO

La propuesta de intervención que proponemos contempla la reorganización de algunos aspectos la práctica de la docencia y atiende en su estructura una serie de principios:

- Modificar el horario oficial en función de los intereses del grupo, respetando siempre la intervención de los especialistas adscritos al grupo.
- Utilizar los espacios de forma multidisciplinar, con independencia del uso para el que fueron concebidos.
- Replantear la figura del maestro, desplazando el eje de la intervención del docente a los alumnos, buscando un proceso de enseñanza-aprendizaje más natural.
- La realización de secuencias didácticas que sean respetuosas con los intereses de los alumnos y formas de implicación que desarrollen lo vivencial como forma de aprendizaje.
- Atender y respetar la concepción de lo que es para nosotros el ámbito de lo educativo, que sea sensible con lo emocional, que preste atención a lo corporal y que alimente lo mental desde un enfoque experiencial.

6.1.1. Metodología

La perspectiva de trabajo es constructivista y basada en una metodología globalizada y activa que permite ir construyendo el aprendizaje a cada momento. Aunque inicialmente se parta de una programación fundamentada, es esencial entender que no todo se puede predecir, sobre todo lo que atañe a las reacciones espontáneas ante cualquiera de los estímulos que se presentan.

En las diferentes sesiones se desarrollan en el alumnado competencias como la conciencia emocional, la regulación de las emociones o la autonomía personal, así como habilidades de vida y bienestar. Los trabajos se estructuran en torno a diversos centros de interés: masaje corporal, movimiento expresivo, exploración emocional, juegos, dramatización o conflictos reales, entre otros. Se han compartido experiencias, se han llevado a la práctica distintas dinámicas y se han utilizado distintos espacios tanto dentro del centro como fuera de él.

6.1.2. Objetivos del proyecto de intervención en el aula.

El propósito final se centra en buscar caminos de mejora para el desarrollo del trabajo cotidiano del aula, reflexionar, tanto los alumnos como nosotros como docentes, sobre nuestras actuaciones e investigar qué factores influyen en la forma de aprender de nuestros alumnos, bajo una serie de parámetros muy concretos:

1. Potenciar el respeto entre iguales.
2. Aceptar la propia identidad. La autoestima como herramienta de la propia aceptación, debido a que el conocimiento de uno mismo redundará en el desarrollo de la capacidad de conocer al otro, por tanto esto genera una actitud de empatía grupal.
3. Dar voz a los alumnos y alumnas con el objetivo de que desarrollen habilidades que les permitan tener en cuenta sus emociones y expresar los afectos.
4. Investigar sobre formas pedagógicas en las que lo corporal cobra importancia dentro de lo escolar siempre ligado a lo emocional. Potenciando el uso del lenguaje corporal utilizando el cuerpo como instrumento para descubrirnos a nosotros mismos y a los demás y como elemento facilitador de los aprendizajes.
5. Enseñar a nuestros alumnos a pensar, ser, sentir y vivenciar dentro de la escuela con el objetivo de ser felices.
6. Favorecer algunas competencias básicas para la vida como la de ser capaces de explicarse de forma apropiada en un entorno social y de transmitir los sentimientos importantes para uno mismo en distintas situaciones, trabajo de la asertividad.

6.1.3. Recogida de datos

Varias son las fuentes utilizadas en la recogida de datos de la presente intervención que pasamos a enumerar.

Los documentos tanto gráficos como video-gráficos nos proporcionan la oportunidad de retomar situaciones planteadas en el transcurso de la práctica y dan testimonio de lo sucedido. La imagen se trabaja mucho con el grupo, pues resulta una herramienta indispensable en los procesos que pretendemos encaminar. De hecho, apostamos por incluir en el presente trabajo varios documentos gráficos que ayuden a entender lo planteado.

Así mismo, el permanente contacto con las familias, la observación sistemática y el material plasmado en los diarios de las emociones se han revelado imprescindibles para poder encaminar el proyecto.

La construcción de los relatos, que constituyen una parte del cuerpo del trabajo, se forma a partir de las notas de campo recogidas en un cuaderno destinado para tal fin. En él se ha anotado todo lo que resultaba significativo para el proyecto: fechas, situaciones, comportamientos, conversaciones, posturas o conflictos entre otros muchos datos. Estos relatos para nosotros resultan la mejor manera de mostrar de una forma natural lo ocurrido durante el transcurso de la acción. A su vez, consideramos que son una valiosa estrategia de investigación y desarrollo personal puesto que nos ha permitido conocernos más e indagar en lo que somos y en lo que pretendemos conseguir. Por último, la reflexión sobre la acción es una forma de trabajo que hemos tenido que interiorizar para poder sistematizar la recogida de los datos de la investigación.

Por otro lado, y para preservar en la medida de lo posible el trabajo de los alumnos y su imagen, hemos de tratar ciertas consideraciones éticas que nos permitan mostrar el trabajo en imágenes en todo su desarrollo. Sus nombres en los relatos están cambiados y en las fotografías de los diarios emocionales no aparecen comentarios personales, solo ejemplos de trabajo. Así mismo es importante mencionar que contamos con el permiso de las familias para la utilización de la imagen.

6.2. TIEMPOS Y ESPACIOS

La importancia de estos dos asuntos es tal que hemos creído necesario que cuenten con epígrafes propios. En ellos tratamos de forma específica cual ha sido su concreción.

6.2.1. Tratamiento de los espacios

Atender la necesidades motrices del grupo clase en el que estamos trabajando pasa por aumentar el espacio destinado a la acción, por eso partimos de la idea de que cualquier espacio del centro o externo a él es susceptible de ser usado en las intervenciones. Por tanto, las escaleras, las zonas de vestuario, los rellanos o los patios entre otros, pasan a formar parte del catálogo de espacios que podemos utilizar, ampliando de forma exponencial el escaso

ámbito del aula. La arquitectura escolar en muchos de los casos juega en contra de lo educativo.

Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula es necesario considerar el largo tiempo que los niños permanecen en la escuela, la uniformidad del ambiente en el que operan y la obligatoriedad de la asistencia diaria, ello nos ayudará a entender cómo los alumnos sienten la escuela. (Jackson 1991, p. 45)

En una obra reciente, Sagüillo (2014) habla de que el concepto “aula escolar” no debería ser exclusivo de las aulas ordinarias, sino que se extendiera a todos los espacios en los que se desarrollan los diferentes procesos de aprendizaje. En nuestro caso ampliamos esta visión a la de que cualquier espacio puede ser educativo. No existe para nosotros un patrimonio destinado a unos y otros, sino espacios que son de todos. Por todo esto, lo educativo tiene que apropiarse de los espacios y utilizarlos en su beneficio.

Los trayectos se convierten en ejercicios de escucha (escuchando los diferentes sonidos que existen en el centro), de concentración (al tener que seguir los movimientos que hace el compañero de delante a modo de cadena), de dedicación (al tener que cuidar de la pareja que le ha sido asignada en el juego del ciego y del guía), otras veces se convierten en trayectos juego en los que buscamos objetos, colores...

Las escaleras son de por sí una grada en la que podemos colocarnos para observar una determinada situación como un role-play de lo que acaba suceder en el trayecto.

El patio es un gran aliado en estas salidas, se genera una expectativa con tan solo mencionarlo y la implicación crece cuando vamos a salir a él. El espacio resulta escaso por lo que configuraciones de distintos juegos y deportes aparecen rotulados en el suelo. Pero, al mismo tiempo, estas líneas del suelo se prestan para un amplio abanico de juegos de concentración y concentración.

6.2.2. Los tiempos

El horario oficial de cualquier centro educativo se ajusta al milímetro, esto hace patente la necesidad de tener que salirse de dicha organización horaria si pretendemos trabajar otros aspectos más detallados.

La organización de los tiempos educativos refleja unos supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores, unas formas de administrar la escuela, en definitiva, una cultura escolar. (Viñao, 1998, p.130)

Los elementos que van a definir el desarrollo horario a lo largo del curso son, por un lado el tratamiento de los contenidos y por otro, la evolución del grupo de alumnos. Para ello se tienen en cuenta distintos factores como son: el calor, el frío o la incidencia de la luz, el estado anímico de los alumnos y del tutor, la estación del año y las actividades que ellas implican (Navidad, Carnaval, Salidas de fin de curso, Primavera...) El horario oficial ceñido a una cuadrícula, desde mi punto de vista, se hace difícil de seguir estrictamente, incluso de una semana a otra debido a circunstancias fortuitas, proyectos, encuentros, conflictos puntuales, bajas, etc.

En el año 2008, Vaca Escribano habla del horario oficial:

La escuela tiende a la yuxtaposición, ahora lengua, ahora motricidad, ahora inglés, ahora informática, ahora..., y éste puede ser un modo de ocultar un buen número de cuestiones educativas importantes, que no encuentran un tratamiento acordado: la responsabilidad individual y colectiva, las prohibiciones, la importancia del descanso, las relaciones entre iguales, el uso de la televisión, las relaciones familia-escuela... (Vaca Escribano y Varela, 2008, p. 30)

También es importante señalar que procesos más flexibles en los que se respeta los diferentes ritmos y necesidades hace inviable el acometer un proyecto con un horario encorsetado, por lo que, en la medida de lo posible, hemos intentado adecuar el horario a la tarea mediante un trabajo transversalizado que utilice formas globalizadas de distintos contenidos. La hoja de ruta que nos fijamos en principio es la de atender cada suceso en el momento que se plantee, aprovechando el potencial cada situación.

6.3. ACTITUD DEL DOCENTE

La figura del docente en el desarrollo del presente trabajo se pretende reinventar, buscando que su presencia, aunque sea eje de las intervenciones, se desplace a la periferia, dejando al propio alumnado con una carga mayor de protagonismo. Esto propicia, por un lado, el poder contar con más tiempo para poder atender otros aspectos y de otras maneras. Potenciar una

verdadera escucha y una atención más detallada que se pueda personalizar en todos y cada uno de los alumnos.

Acompañar en la realización de las diferentes propuestas, requiere el mantener una visión libre de prejuicios que nos desvíen del objetivo. Si la pretensión es trabajar el ámbito de lo emocional, el primer trabajo lo ha de realizar el propio docente para poder actuar con un criterio experiencial. De acuerdo con María Montessori (1909), la actitud del educador se ha de basar en el amor y ha de respetar al máximo la dignidad de sus alumnos ayudándoles a su construcción personal a partir de su propio yo.

Observar, en un trabajo de estas características, se vuelve imprescindible dado que es necesario captar detalles que en un proceso de enseñanza aprendizaje convencional pasarían desapercibidos y por ello es necesario el recabar toda la información, cuantos detalles, imágenes y situaciones sean posibles, pues sólo de esta manera podremos construir un camino pedagógico de respeto.

A esta visión de lo que representa y de lo que es en definitiva un maestro he llegado gracias a mi biografía personal. Tres son los aspectos de mi vida que confluyen a la hora de detectar las necesidades: mi experiencia profesional, mi formación inicial junto con el primer periodo de prácticas y mis vivencias como padre. Gracias a la conjunción de estas variables es cuando se empieza a revelar para mí la verdadera profesionalización docente. Podría incluso decir que sería imposible realizar este trabajo sin basarme en estos tres ámbitos. El respeto a lo que uno hace se asocia para mí de forma indivisible a lo que uno es y si soy algo es precisamente por la confluencia en este momento de estos tres caminos. Los primeros años de formación te van situando en lo que representa la docencia, pero es la inmersión en un centro escolar durante el primer periodo de prácticas lo que te hace vislumbrar alguna de las realidades escolares que existen; pero es ya en segundo, cuando los proyectos deben, a mi juicio, encaminarse hacia fines más concretos, sensibles e instrumentales.

Mi experiencia en lo educativo fuera del ámbito escolar y reglado me hace ser muy consciente de lo que cada individuo necesita, independientemente de su procedencia escolar he podido constatar que es en el tratamiento emocional y en tratamiento de lo corporal donde he podido ver más carencias, por ello, y partiendo de este punto, he buscado una forma de trabajo en la que pudiera dar cabida a estos dos aspectos junto con el trabajo puramente mental. Teniendo todo este trasfondo y las experiencias vividas durante los últimos cuatro años,

puedo decir que la idea que ha centrado mi actuación en el segundo periodo de prácticas es la consideración de que las emociones, lo corporal y que la mente son tres ramas del mismo árbol, partes indivisibles a mi modo de ver y que esto solo es posible plantearlo en el medio escolar si el maestro reorienta su mirada.

En este apartado es necesario hablar de alguien crucial en el desarrollo de esta intervención y sin la cual hubiera sido imposible llevarla a cabo: Lourdes Martín, la tutora de la clase de segundo. Una persona con una extraordinaria sensibilidad que todo los días trabaja por aprender y descubrir nuevas formas. Ella creó mucho antes de que llegara este proyecto, un entorno propicio.

7. HERRAMIENTAS Y ACTIVIDADES

EJEMPLIFICANDO LA INTERVENCIÓN

7.1. LOS INICIOS

El primer contacto con el grupo se estableció mucho antes de la realización del segundo periodo de prácticas universitarias, lo que me llevó a poder consensuar el proyecto con la tutora adscrita al grupo mucho antes de su puesta en práctica. La tutora en cuestión es Lourdes Martín, una maestra con muchos años de experiencia en el ámbito de lo educativo y terapéutico, lo que la dota de una mirada muy profesional y experimentada. La posibilidad de contar en la clase con más adultos, ayuda a reorientar mejor cada trabajo y poder reflexionar tras la acción de forma enriquecedora.

Tras varios encuentros se construyó una base de la que partir. Uno de los puntos importantes fue la celebración de una reunión con las familias con el fin de presentarles el proyecto que se iba a llevar a cabo en el aula y pedirles su colaboración en la medida de lo posible. La tutora tiene claro que una buena relación con las familias conlleva un beneficio tanto para el grupo clase como para el conjunto de la comunidad educativa. La colaboración que se solicitaba se centraba en la petición de varios materiales concretos, entre ellos la de buscar un Diario de las Emociones en la que ellos fueran los protagonistas, que pudieran elegir el formato con el que cada alumno se sintiera más cómodo

Los inicios fueron tímidos, debido a los diversos proyectos en los que estaba inmersa la clase. Las primeras tomas de contacto se establecen en la Sala de lo Corporal, situada en el sótano,

y nos introducen el tipo de experiencias que se van a ir trabajando. Es importante reseñar que en estas intervenciones el papel del guía de la actividad fue excesivo, aspecto sobre el que reflexionamos en una sesión de trabajo celebrada tras estos dos momentos. Así fue como asentamos las pautas de acción que se emplearían en las sucesivas intervenciones.

La primera dificultad que se nos presentó fue cómo establecer una libertad corporal de 26 alumnos y alumnas, a los que hay que sumar la propia tutora del grupo y dos alumnos de prácticas de la Facultad de Educación de Palencia, en un espacio demasiado pequeño para un proyecto de estas características, pero en el que tendríamos que trabajar. El hecho de designar un encargado de materiales para cada grupo de trabajo, que surte al grupo de cuanto necesita alivia de manera significativa el problema del espacio y de circulación. Con este sencillo recurso humano, comenzamos a trabajar en los espacios de los que disponíamos, secuenciando trabajos que les generaban interés, lo cual favoreció su implicación en la tarea. El permitir un movimiento autónomo es consustancial a aprender, la implicación corporal potencia de una manera directa el aprendizaje por medio de la significación.

Independientemente del lugar donde se encuentra el grupo en cada momento, se buscó siempre la creación de un espacio de aceptación y diálogo; un espacio compartido en el que todo el grupo habla sobre inseguridades o afectos, sobre decepciones o esperanzas; un espacio donde podemos hablar de lo que nos preocupa. En esta zona común se estimula la necesidad de exteriorizar y verbalizar, se exige incrementar el vocabulario sobre sentimientos y se requiere soltura para hablar sobre nuestras necesidades afectivas. Por tanto, la competencia oral es uno de los principales objetivos del trabajo y es algo que se viene trabajando con el grupo desde el curso pasado.

7.2. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A continuación desarrollamos una batería con algunas de las intervenciones realizadas con el fin de ejemplificar el trabajo. Presentamos tres zonas de acción principales referidas al aula escolar adscrita al propio grupo, la sala de lo corporal y el propio entorno del centro educativo. También presentamos una herramienta: el Diario de las Emociones.

Partiendo de que cada pregunta ha salido de sus intereses, el grupo se convertirá en experto y tendrá que contar lo que sabe sobre la pregunta al resto de la clase, por eso serán profes por un día. Se pide ayuda a las familias, pero la información que traigan de su casa estará elaborada en borrador. Podrán traer fotografías, recortes, lo que se les ocurra. Con todo eso, seleccionaremos la información y lo volcaremos en un mural que les ayudará a presentar su pregunta al resto de la clase. Les pedimos que sea un borrador ya que no pedimos trabajos muy elaborados. Lo que pretendemos en esta ocasión es que elaboren notas de trabajo para utilizarlas posteriormente en clase. Cada grupo deberá contrastar la información que posee y seleccionarla para plasmar de forma definitiva en el mural lo que para ellos es interesante.

Las TIC son importantes y por ello vamos a utilizar la hora semanal de informática de la que dispone en grupo para organizar y seleccionar informaciones en la red. En definitiva, se trata de desarrollar la competencia en el tratamiento de la información. Una cuestión en la que están empezando a ahondar en este momento. Esta actividad, dado su carácter, representará el cierre de la unidad y supone una evaluación en sí misma al tener que ser ellos mismos los que trabajen, organicen y secuencien los contenidos a tratar en su presentación.

Al proyectar esta intervención nos hemos fijado una ruta de trabajo: el aula en este caso no se transformará, quedará como siempre y los grupos deberán adecuar su trabajo al espacio con el que cuentan. Por mi parte, yo soy un apasionado del uso del suelo y recurro a él siempre que puedo, debido a que los límites de trabajo se desdibujan y al ponernos de pie, la perspectiva sobre lo hecho cambia. Por lo tanto, una parte consustancial al proyecto es la observación de los comportamientos corporales que se suscitan en su desarrollo. Los trabajos en pequeño grupo son fuente de conflictos así que queremos observar en especial la fuente de los conflictos y cómo se resuelven.

Con el objetivo de atender también lo cognitivo, al acercarnos a cada grupo lanzaremos preguntas en relación a lo que observemos. Al mismo tiempo, esto nos servirá para evaluar el trabajo que están realizando y así poder conocer de primera mano el grado de implicación y colaboración del grupo.

En cuanto a los tiempos, para la elaboración de estas actividades que no se ajustan a una programación horaria determinada, elegimos los jueves. Este es el día de la semana en el que no nos visitan especialistas por lo que tenemos la posibilidad de acometer el trabajo de forma más relajada.

Relato de la acción, jueves 30 de abril de 2015.

En clase, explicamos que cada grupo se convertirá en experto. Tendrían que ser ellos, como expertos, los que explicaran al resto de la clase la respuesta a la pregunta que seleccionen del muro de las inquietudes, de este modo serán profesores por un día. Esta idea emocionó a la clase. Se repartieron las preguntas y en los sucesivos días fueron trayendo a clase diferentes informaciones de fuentes diversas, lo cual enriquece la actividad.

Los grupos sobrepasaron cualquier expectativa de recogida de datos debido a que trajeron muchas y variadas informaciones a clase y por lo tanto se decidió realizar una criba, puesto que el objetivo era reflejar en un mural lo más importante. Debido al momento en el que se encuentran, seleccionar la información más importante todavía es algo difícil para ellos y hay que encaminar las actuaciones en su justa medida.

El día que decidimos cerrar la unidad, les devolvimos a cada grupo la información y organizamos las pautas para la elaboración del mural:

- La maquetación es libre.
- La letra y la presentación deben estar muy cuidadas.
- La información del mural, debe ceñirse a lo que se preguntaba.
- Experiencias anteriores nos llevaron a pautar la realización de esta manera (Ver imagen 4 y 5). El establecer acuerdos les cuesta mucho y este tipo de actividades supone un gran esfuerzo para la clase. Para crear un buen clima de trabajo, ponemos una música de fondo.

Se presentaron de forma esporádica desacuerdos con el dueño del pegamento, con la maquetación, con cómo rellenar el espacio, si hay que escribir mucho y es cansado. Siempre hay quien manda más y menos. La función de los adultos en esta actividad, es la de ayudar en la gestión de las situaciones de conflicto y guiar ciertas elaboraciones. Estas ayudas, siempre se establecen tras su requerimiento de ayuda, nunca antes.



Imagen 4: Instantánea de uno de los momentos de la realización del mural de grupo.



Imagen 5: Ejemplo de libertad de movimiento.

Una vez concluidos los murales, esta consideración parte de cada grupo, pasamos a colgarlos en la corchera. Cada grupo da un repaso rápido al porqué lo ha organizado así. En otro momento, los grupos realizarán las presentaciones al resto de compañeros. Es sorprendente la preparación del tema que tienen los grupos, resultando auténticos expertos en esa materia, y aportando tanto datos como vivencias personales. Al ser la información inicial elaborada por ellos en casa y en el colegio y al haber tenido que contrastarla con la de sus compañeros, el resultado fue más que satisfactorio, puesto que están, en algunos casos, hablando de cosas ajenas a ellos y con la peculiaridad de que hablar en público siempre conlleva una alta carga emocional.

Otro punto importante de la presentación era el cómo se habían sentido durante la elaboración. En general los niños y niñas del grupo responden que bien, parece como si esa respuesta les evitara la necesidad de ahondar en lo que sienten de verdad. Pero cuando tiramos del hilo, ayudándoles a poner palabras, comienzan a salir las situaciones suscitadas durante su realización: Las intenciones de dominar la idea y el proceso por parte de algún integrante del grupo es en lo que más incidieron, el establecer acuerdos es lo que más les sigue costando. Carmen nos habla que ha sentido rabia con Cristina, que es una mandona y que el trabajo no le ha gustado nada. Cuando liberamos las emociones nos encontramos con estos “tesoros” que necesitan salir a la luz para encaminarlos hacia la resolución positiva y satisfactoria. También al finalizar escribieron en su diario, (ver imagen 6).

El encaminar las experiencias vividas hacia lo positivo, se enraíza en la idea de Damasio (1996), de que nuestras experiencias, lo vivido previamente nos hace guardar un registro de sensaciones tanto positivas como negativas que se relacionan con estímulos concretos, Damasio lo llama “marcador somático”.

Un marcador somático es un cambio corporal que refleja un estado emocional, ya sea positivo o negativo, que puede influir en las decisiones tomadas en un momento determinado. La anticipación de las posibles consecuencias de una elección genera respuestas somáticas de origen emocional que guían el proceso de toma de decisiones. Las respuestas surgidas de la anticipación de las posibles consecuencias de una elección tienen su origen en la reacción emocional producida por las decisiones que se tomaron anteriormente. (Bechara, Martínez-Selva, Román y Sánchez-Palacios, 2006, p.411)

De esta manera, es muy probable que la próxima vez que Carmen tenga que realizar un trabajo con Cristina, directamente no quiera realizarlo, debido a que la experiencia fue negativa. De esta manera, la teoría de Damasio se instaura en que al enfrentarnos a tener que tomar una decisión ante una nueva cuestión, el cerebro buscaría estímulos parecidos, lo que libera un marcador somático concreto asociado al ámbito de lo positivo.

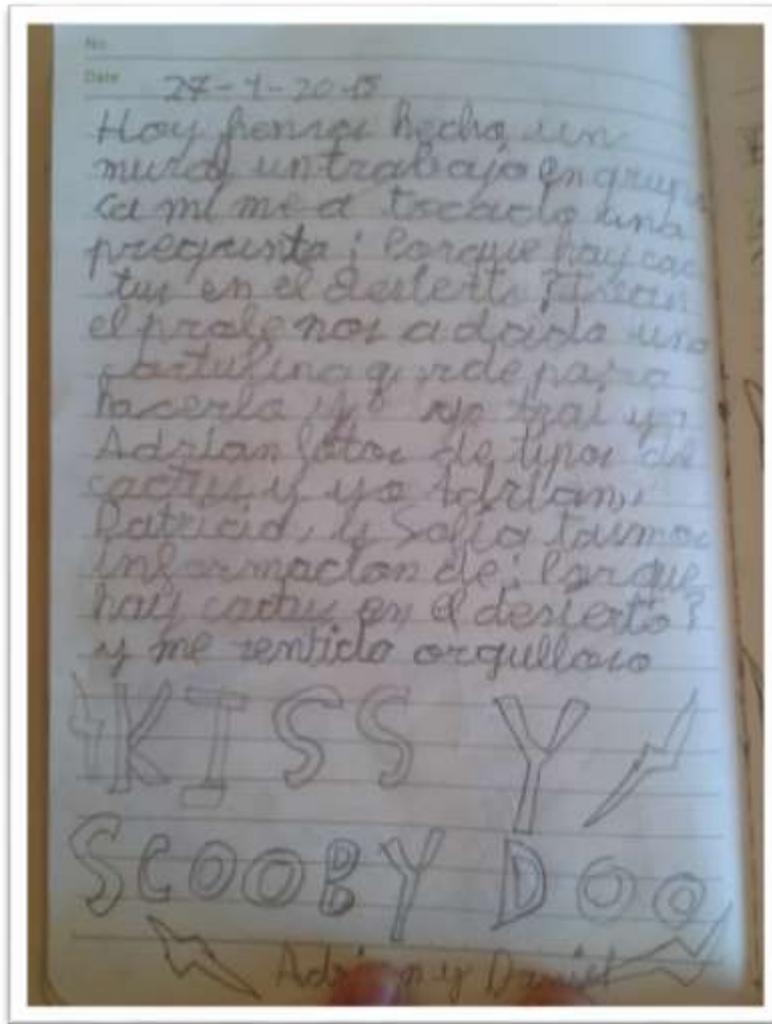


Imagen 6: Ejemplo de producción sobre la actividad realizada en el Diario de las Emociones.

7.2.2. La Sala

Cuando hablamos de “La Sala”, nos referimos a un espacio en el primer sótano del centro que se usaba de almacén. Dada la carencia de espacios con la que cuenta el centro, la tutora vislumbró la posibilidad de transformarlo en un espacio pedagógico complementario por lo que presentó la propuesta en uno de los claustros, en él se acordó darle este nuevo uso pedagógico y se aceptó la transformación, (ver imagen 7).



Imagen 7: La Sala en el momento de realización de una relajación, se puede observar la zona alfombrada, destinada a la acción.

Su finalidad es la de atender las necesidades de movimiento y de atención al cuerpo de los alumnos y alumnas del centro. Esta idea surgió a partir de un proyecto de carácter anual de formación de centro en el que la presencia del ámbito de lo corporal tenía un gran peso. También es importante señalar que existen otros espacios específicos para el movimiento, como la Sala de Psicomotricidad y la Sala de Educación Física pero tienen muy pocas horas de libre disposición para su ocupación debido a que tienen que atender a una población de más de cuatrocientos veinte alumnos. Por otro lado, tanto la sala de Psicomotricidad como la Sala de Educación Física fueron en su momento, hace poco menos de 20 años la segunda

y poco menos de 10 la primera, espacios “reconvertidos” pues el diseño original del centro no contemplaba espacios para el movimiento.

La sala cuenta con un horario de utilización abierto a todo el centro, en la que cada grupo puede anotar el horario en el que quiere acudir. Ciertamente son escasos los grupos que lo utilizan, quedando casi a nuestra entera disposición, lo cual es ideal ya que nos brinda una perfecta flexibilidad horaria para trabajar. Para poder contar con la sala de manera específica como apoyo al proceso didáctico, se fijan inicialmente en el calendario semanal dos momentos para su utilización, uno el lunes durante un corto espacio de tiempo y otro de hora y media los jueves para la realización de actividades más extensas. Siempre teniendo en cuenta que su utilización irá asociada al desarrollo de la clase, atendiendo en primer lugar a las circunstancias en las que se encuentre el grupo clase.

Este espacio en nuestro proyecto no tiene un uso fijo debido a que se complementa con el resto de lugares del centro y junto con la propia aula de segundo que son usados en función del trabajo que pretendamos desarrollar. Es importante mencionar que aunque las actividades en ella realizadas sean de variada índole, la pauta de actuación en la sala siempre es la misma.

Pautas de actuación en “La Sala”:

En la sala entramos descalzos, los zapatos se dejan en unos bancos del pasillo de acceso. La entrada se hará de forma relajada con una cierta tranquilidad, aunque esto no siempre se consigue. Unos sonríen, otros charlan, alguno empieza a correr, parece como si la sala les activara. La norma es que no podemos salirnos del espacio alfombrado y cuando la persona encargada de la actividad se sienta en el suelo, todos le van acompañando formando un círculo amplio, (ver imagen 8). Siempre se dedica un primer momento al juego libre, y este tiempo se establece en función de la organización de cada actividad y de las necesidades de evasión del grupo. Este primer momento de juego es aprovechado por el guía para observar cómo está el grupo para poderlo relacionar con la actividad previa que se ha realizado y cuáles son las reacciones que se han producido en el grupo.



Imagen 8: Momento del círculo en el que organizamos la intervención.

Tras el trabajo realizado, siempre comienza una dinámica de grupo centrada en la reflexión y el diálogo a partir de su propia experiencia vivencial, en algunos casos recurrimos a escribir en el diario de las emociones, en otros casos establecemos diálogos o expresamos en voz alta el cómo estamos y cómo nos sentimos. Después de cada sesión y dependiendo del tiempo, tratamos en la medida de lo posible de realizar algún ejercicio de relajación o masaje para poder cerrar el trabajo de una manera suave y tranquila.

7.2.2.1. El juego del silencio. Ejemplo de intervención.

Dado que la Sala no tiene luz natural, se puede quedar totalmente a oscuras, lo cual nos dio la idea de realizar un trabajo sobre el desarrollo del silencio con el fin de analizar la capacidad de control y concentración que posee cada integrante del grupo.

El juego parte de la metodología Montessori y surgió de la quietud a la que pueden llegar los bebés de pocos meses, del control tanto de la respiración como de lo corporal, llegando incluso a quedarse totalmente inmóviles durante largos periodos de tiempo. Esa es la esencia de esta práctica, el encuentro con el intenso silencio. Descubrir lo que hay en nuestro entorno

pasa por ver, mirar y entender lo que verdaderamente está pasando a nuestro alrededor. El juego del silencio es un ejercicio encaminado a desarrollar un nivel mucho más elevado de autocontrol, también les lleva a tomar conciencia de los sonidos que hay a su alrededor, que en la mayor parte del tiempo pasan desapercibidos.

Relato de la acción, miércoles 18 de marzo de 2015.

Como otras veces, han entrado en la sala, hoy es un día especialmente caluroso y el grupo agradece ir a la sala, lo comentan mientras bajamos por las escaleras. Tenemos veinte minutos hasta que toque para el recreo así que hay tiempo de sobra para realizar el ejercicio. Como de costumbre, en primer lugar hay un tiempo dedicado al juego libre y cada uno lo destina a lo que más le gusta, hoy en la sala aparece en el centro un tobogán bastante pequeño pero que llama la atención de casi todos. Este asunto de las rampas y deslizarse es algo que a todos nos llama mucho la atención así que, antes de proceder a explicar el trabajo de hoy, lo retiramos para evitar distracciones innecesarias. El tono de la explicación hoy va a ser muy calmado para predisponer la actitud hacia el silencio y la calma. Con esta práctica pretendemos buscar un momento en el que no hablemos y en el que desarrollemos la quietud, buscando así mismo la ausencia de movimiento. Hablamos de que si alguien se mueve producirá ruido y por lo tanto dirigimos la atención a todas las partes del cuerpo para hacerlos conscientes, primero la cabeza realizando giros y bostezos, bajamos por los hombros, luego los brazos, el tronco, las piernas y los pies moviendo hasta los dedos como si tocáramos el piano. Lanzamos una pregunta, ¿os sentís cómodos?, esto se explica por si necesitan realizar algún tipo de movimiento, acudir al baño o realizar alguna pregunta, la expectación es tal que nadie dice nada, lo cual nos sorprende mucho, normalmente tenemos que contestar a un torrente de preguntas. Una vez encontrada la comodidad, les explicamos que deben quedarse totalmente quietos y en silencio. Es más, buscamos el intenso silencio durante todo el tiempo que dure la actividad.

En nuestro caso hemos adaptado sensiblemente el juego original, debido a que vamos a sustituir el reloj de arena empleado en la metodología Montessori por una vela que se situará en el centro de la sala, este cambio se justifica porque en esta búsqueda del intenso silencio, van a participar todos los integrantes del grupo por lo que la atención no será óptima, al tener que concentrarse en un diminuto reloj. Apagaremos las luces, quedándose la sala casi en

completa oscuridad. En sesiones anteriores a modo de juego hemos apagado la luz, lo cual provocaba un gran alboroto. Veremos qué pasa hoy.

A continuación, colocamos una vela en el centro de la sala y la señal del comienzo del juego será el apagado de la luz, (ver imagen 9). No hemos querido hablar sobre la postura en la que deben permanecer quietos y Carlos en cuanto ve la vela encendida se tumba en el suelo boca abajo apoyando la cabeza en sus brazos cruzados. Por efecto de contagio todos comienzan a colocarse de la misma manera en torno a la vela. Percibimos los intentos de Félix de apagarla pero no decimos nada, vamos a ir viendo qué sucede. No sabemos si es por el calor que teníamos y por el fresco que hace en la sala o por la novedad pero lo cierto es que la quietud se ha extendido. Aparecen ciertos movimientos evasivos y estiramientos pero en general han entrado bien en la dinámica. El objetivo de alcanzar intenso silencio hoy no ha sido posible, en un momento dado casi lo hemos conseguido, pero los murmullos y los ruidos han sido constantes.



Imagen 9: Instantánea de uno de los momentos de aplicación del juego del silencio.

El ejercicio ha durado tres minutos y diez segundos (hacia el seguimiento en el cronómetro del teléfono sin que se dieran cuenta). Para comenzar no está mal. Antes de encender las luces les pedimos que se queden en sus sitios y que cierren los ojos para que las luces no les dañe, Uno... dos... tres... y encendemos las luces, nos acercamos al corro y nos sentamos, hay quien se sienta, hay quien permanece tumbado y queremos aprovechar el último minuto antes de que toque para que nos cuenten algo de lo sucedido. Inés comenta que se siente muy tranquila y que le ha dado pena que encendiéramos las luces. Manuel, con un bostezo, dice que casi se queda dormido. Fernando, por su parte, no sabe qué decir. Ha intentado cuchichear, pero sus compañeros no le han hecho caso y está algo desconcertado por lo que podemos apreciar. María dice que ha estado pensando en su abuela, en cuando se queda en el sofá pegada a ella mirando el fuego de la chimenea. Naroa nos dice que ha escuchado a la profe de Educación Física hablar con alguien mientras bajaba por las escaleras. Alfonso nos devuelve a la realidad al decirnos que tiene hambre... Como toma de contacto no está mal. Ha tocado hace un par de minutos así que nos levantamos y nos encaminamos hacia el recreo.

Al reflexionar sobre este juego durante su aplicación en sucesivos momentos, me di cuenta de lo importante que es el realizar trabajos de control corporal y sobre todo si se relacionan con la expresión de lo que sienten. A la luz de los datos que he podido recoger durante la realización y repetición del “Juego del silencio”, he podido constatar que cuando el grupo alcanza el control, llega la calma y viceversa. Una vez conseguido este objetivo, la mente parece estar más lúcida. Las respuestas que dan tras el juego van siendo más afinadas, más elaboradas, como si alcanzaran un nivel mayor de consciencia.

7.2.2.2. El Bosque Tenebroso. Ejemplo de intervención.

Relato de la acción, jueves 26 de marzo de 2015.

Hoy es jueves y están subiendo del recreo. Ya se escucha el retumbar de las escaleras, según entran los primeros en la clase nos cuentan que en el patio unos mayores les han quitado el balón. Se podría decir que se masticaba en el ambiente la intranquilidad. Somos conscientes de que estas cosas suceden continuamente y de que es algo en lo que se trabaja continuamente. El patio de recreo es de por sí un foco de conflictos debido principalmente al poco espacio con el que se cuenta. Ese asunto merecería un trabajo por sí solo. Comentamos lo sucedido en el recreo y cómo han reaccionado, qué hemos sentido, algunos

nervios, una niña tuvo miedo, Carlos rabia, y decidimos que deberíamos bajar a la sala para enfocar lo sucedido y trabajar estas sensaciones que tenemos y a las que no sabemos muy bien ponerles nombre.

Hoy la bajada a la sala se hace muy rápido, están en cierta manera ansiosos, la sala siempre depara sorpresas. En vista de lo sucedido y de que acaban de llegar del recreo, pasamos directamente a la acción, así que no comenzamos con juego libre, nos sentamos directamente en el círculo y hablamos sobre lo que vamos a hacer.

Vamos a hacer un bosque. ¿Cómo que un bosque?, preguntan algunos. Haremos parejas escogidas por nosotros en función de las afinidades ya que en este trabajo es muy importante que en las parejas exista complicidad. Una vez diseñadas, esto siempre nos lleva mucho rato, pasamos a comentar el trabajo. Salvo tres parejas, todos los demás se colocarán en dos filas enfrentadas y nosotros vamos reubicándoles para construir una especie de camino-recorrido y ejemplificamos lo que queremos conseguir.

¿Cómo están los árboles?, pues clavados al suelo, dice Antonio, pues eso, los pies no pueden moverse pero las ramas pueden, si hace viento. ¿Qué hacen?, pues moverse dice otro, y si el viento es muy fuerte, pues se mueven muy rápido contesta María. Entonces somos árboles, no nos podemos mover de donde estamos plantados y estamos en medio de una tormenta, y las ramas se mueven mucho. Un miembro de la pareja se coloca al final del camino y otro se coloca al principio y el del principio debe de atravesar el bosque y llegar hasta donde está la seguridad de su pareja, esta pareja le ha de mandar mensajes de ánimo y seguridad para que consiga atravesar ese espeso bosque. El bosque, por su parte, tiene que dificultar el camino, no impedirlo, no se trata de agarrar ni de sujetar, solo de dificultar y acabar cediendo.

Mientras se coloca la primera pareja, nos lamentamos de no tener posibilidad de poner un sonido ambiental de una tormenta ya que esto amplificaría las emociones. De los dos adultos que acompañan esta acción, uno se coloca en el principio del camino, otro en el final del recorrido con el fin de acompañar a la pareja. Nuria está en la salida y dice estar tranquila, pero al colocarle la mano en el pecho, noto sus pulsaciones, están disparadas... (Ver imagen 10 y 11).



Imagen 10 y 11: Distintos momentos de la dinámica “El bosque tenebroso”, donde se aprecia la intensidad de la acción.

El bosque comienza a moverse y Nuria se adentra en él, su cara es un libro abierto, está entre divertida y asustada. El grupo lleva cinco años juntos, en algunos casos más, debido a que compartieron años del primer ciclo de infantil y aun así se siguen mostrando tímidos a presentarse en público y ser los protagonistas. A Nuria le cuesta bastante llegar y pide ayuda a Candela que le anima mientras le espera al final. Candela parece contenerse para no salir corriendo a ayudar a su compañera. Nuria por fin llega y está sudando, su corazón todavía está revolucionado. De esta manera van rotando todos.

Cuando termina la última ronda nos sentamos todos en el círculo y comenzamos un diálogo sobre cómo nos hemos sentido. Decidimos no preguntar, ellos empiezan a hablar libremente, en algún caso les ayudamos a concretar más sus propias palabras. A continuación plasmamos de forma literal alguna de sus intervenciones, (ver imagen 12).

Henar: *Me daba miedo que me tiraran...* (Tuvimos que regular el ímpetu de algunos árboles)

Verónica: *Me siento mal si me arañan, me daban ganas de ponerme furiosa, asfixiada. Cuando estaban encima estaba furiosa.*

Cristina: *Me siento un poco mal, no quería ir donde quería.*

Fernando: *Un poco de nervios cuando no me dejaban...*

Adrián: *Mal, tengo dolor con el daño, quería salir, estaba deseando salir...*

Alfonso: *Tenía impaciencia por salir, tenía escalofríos...*

Alba: *Me da la risa floja...*

Enrique: *Un poco nervioso, da miedo no saber lo que va a suceder...*

Claudia: *Me han hecho daño y me siento mal, al principio bien pero luego me hicieron daño y me siento mal y estoy enfadada.*

Cristian: *Tuve adrenalina...*

La dinámica dejó un poso de sensaciones que estuvimos canalizando, (ver imagen 12). La idea con la que trabajamos era que en ocasiones nos encontramos con situaciones que no queremos, que no hemos elegido pero a la que nos tenemos que enfrentar con las herramientas que tenemos. Si queremos conseguir algo, tenemos que encarar las situaciones y no huir. Muchas de sus palabras están asociadas a emociones que consideran negativas, pero que no lo son. El cerebro y el cuerpo responden a los estímulos y por eso sudamos, el corazón se dispara, tenemos sensación de agobio, miedo, etc. Cuando los diálogos se cerraron, realizamos un masaje en parejas para retomar la serenidad y volver al aula tranquilos.



Imagen 12: Momento de diálogo tras la acción. En estos momentos se trata de redirigir la experiencia vivida para integrarla como un aprendizaje positivo.

En este punto del trabajo me resulta necesario justificar el porqué de lo realizado en “La Sala”. Es la continua búsqueda de un “trabajo corporal” real, fruto de una observación sistemática del grupo y de una fundamentación tanto teórica como práctica que nos ha permitido adaptar a las circunstancias reales del contexto en el que estamos inmersos las distintas actuaciones llevadas a cabo.

Citando a Carbajal, (2008)

El trabajo corporal busca principalmente la integración de la conciencia del cuerpo con la convivencia de éste. Es un camino o proceso cuyo objetivo a largo plazo es aprender a expresarse y manifestarse, favoreciendo especialmente la comunicación. En este camino es fundamental entender que todo proceso implica encontrarse a uno mismo, poder aprender sus mecanismos y sus manejos en su día a día, viendo cuáles son funcionales y cuáles disfuncionales. (p. 45).

El uso de “La Sala” ha propiciado la posibilidad de descubrir, explorar y vivenciar situaciones emocionales y mentales gracias al uso de lo corporal, nos ha permitido a los acompañantes el acercarnos más a ellos y establecer nuevos puentes de comunicación y entendimiento.

7.2.3. El Diario de las Emociones como herramienta.

Es la herramienta con la que pretendemos canalizar y expresar lo que sentimos, una de las más importantes de toda la batería de propuestas al tener un papel de evaluación en sí mismo, un documento en el que poder ver la evolución del proceso y que nos ayude a encaminar los pasos en la dirección adecuada. Ha de servir de ayuda al guía encaminándole en sus acciones, haciéndole consciente de cómo los alumnos se han sentido en uno u otro momento, que han entendido y cómo se han implicado, (ver imagen 13).



Imagen 13: Diarios de las Emociones utilizados por los alumnos de Segundo de Primaria.

¿Por qué esta herramienta? Desde el comienzo, se tenía clara la necesidad de contar con algo que nos permitiera ir encajando las piezas del puzzle que en definitiva resulta la clase. La comunicación con las familias facilita conocer la realidad de cada niño o niña. La observación desde el primer curso de primaria ha sido muy provechosa y el diálogo sobre ellos con compañeros docentes es siempre revelador, pero por mucho que les conozcamos siempre

hay cosas que son de ellos y a las que no alcanzamos a llegar. El puzle del que hablaba se completa cuando conseguimos entender situaciones que pasan desapercibidas: por qué desde hace unos días hay una niña que se aísla del grupo en las actividades de grupo, por qué otro tiene miedo a salir al patio aunque no lo demuestre en absoluto o que en cierta resolución de un problema hayamos dado una solución errónea por desconocimiento del problema o por qué otro se comporta de forma disruptiva cuando lo que está haciendo le está encantando. La idea final del diario se asentó tras la lectura de una experiencia sobre las emociones llevada a cabo en la Escuela de Arte San Telmo, de Málaga donde Boyano y López de Villalta (2004) hablan de cómo evaluaban la experiencia y los procesos mediante unos cuestionarios que analizaban una serie de indicadores. Esto les servía para valorar la participación y la implicación en el trabajo y para percibir la evolución de su habilidad expresiva en el lenguaje de las emociones. En nuestro caso, no veíamos la verdadera utilidad de un cuestionario y sí la idea de reflejar el proceso y el trabajo de una forma más libre y activa, adecuada a su edad y a su forma de plasmar lo que han sentido.

Por otro lado, se nos presenta una contradicción entre la confianza que se establece con el alumno y la transgresión de la pauta sobre la privacidad del diario y de que nadie lo va a leer. En este caso defendemos que leer el contenido tiene como fin de evaluar los avances y reorientar las actuaciones. Esta labor es ingente y somos plenamente conscientes de que hay detalles que se nos escapan, por ello la labor del diario es la de, por lo menos en parte, que el guía se regule. También entendemos que el contenido del diario se ha de interpretar en el conjunto de informaciones que se poseen de cada uno de los alumnos y no como un elemento aislado y puntual. En este trabajo todo cuenta.

Mucho hablamos del formato y de su regulación, optamos por el papel debido a que la clase se encuentra en un momento en el que valoran mucho la producción de textos y que para nosotros es necesario que desarrollen estructuras mentales que les ayuden a concretar y plasmar sus pensamientos y emociones. No hay que olvidar que estamos trabajando con niños y niñas de siete y ocho años por lo que este formato nos resulta válido en el contexto en el que trabajamos, en otras realidades la herramienta pasaría por transformarse de acuerdo a su momento de desarrollo, pasando por actividades más gráficas, más expresivas en lo verbal o desarrollando incluso aplicaciones TIC en cursos más altos.

Las pautas de presentación de la herramienta en clase fueron muy claras y sencillas. La premisa es que es una prolongación de ellos mismos, que es un documento privado que nadie va a leer ni a juzgar.

- En él no existen faltas de ortografía. Aun así, muchos de ellos preguntaban cómo se escribía una u otra palabra para evitar tener faltas, es sorprendente la implicación cuando algo lo toman como suyo.
- Pueden escribir con lo que deseen. La motivación siempre es importante en un trabajo como este y puesto que el día a día se desarrolla con el omnipresente lapicero. Sólo por el hecho permitirles utilizar otro medio diferente ya se encuentran cómodos.
- No hay una buena ni mala presentación. La gran mayoría cuida mucho la presentación, la letra y la organización de los elementos, también hay ejemplos de lo contrario, es significativo que en función de si estamos bien o mal, presentemos los trabajos mejor o peor, (ver imagen 14).



Imagen 14: Ejemplo de una producción textual libre del 14 de marzo de 2015, en el Diario de las Emociones.

- No hay respuesta buena o mala. Es importante que se plasme lo que cada uno sienta, lo que le ha pasado. En este sentido hay ejemplos en los que con tres líneas ya lo tenían, mientras que otros escribían sin importarles la longitud del texto. Algunos de forma espontánea comenzaron a contar las líneas de su texto. Este punto se creó con el fin de respetar las distintas formas de expresión y sensibilidades que aparecen en el grupo, lo que sí pedimos fue un esfuerzo de reflexión, (ver imagen 15).

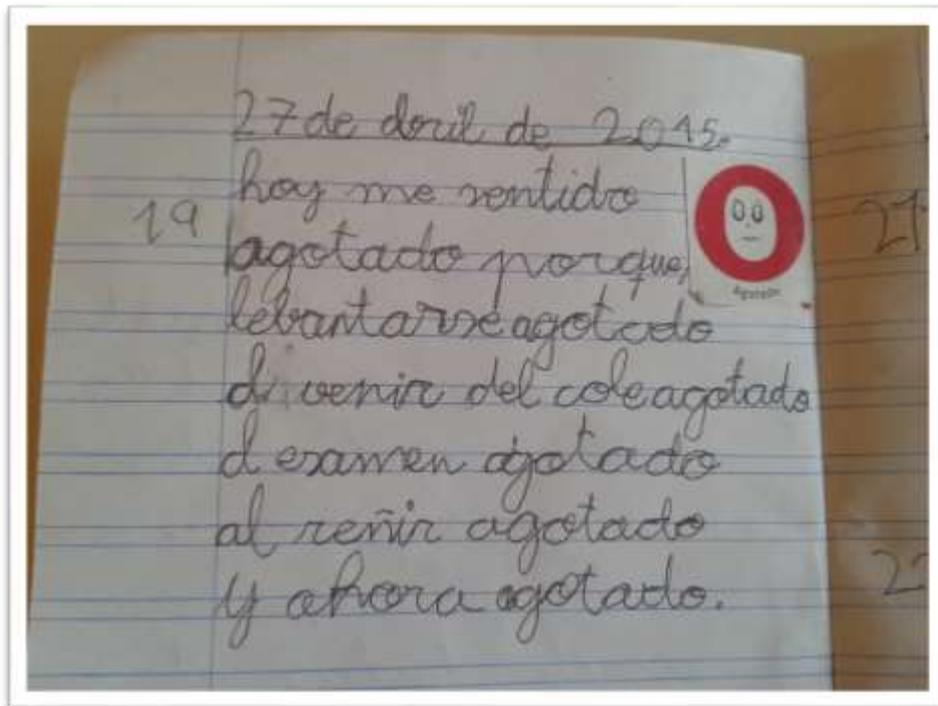


Imagen 15: Ejemplo de una producción en la que se expresan libremente y plasman lo que piensan y sienten.

- Trabajo individual. El ambiente siempre se ha revelado tranquilo en los momentos de uso del diario pero es reseñable que en algunos casos, los compañeros se enseñaban sus producciones, dibujos o formas de escribir, enfatizando su orgullo.
- ¡Podéis escribir donde deseáis! En este ejercicio de libertad, algunos buscan el suelo, otros cambian de sitio, se sientan de cara a la ventana, se van un rincón como ocultándose, las posiciones son múltiples y en sí mismas son una valiosa fuente de información, (ver imagen 16).



Imagen 16: Ejemplo de escritura en el lugar que quisieran y en cualquier postura.

- Pegatinas. Para ayudarles a plasmar lo que sienten, incluimos una herramienta complementaria: una plantilla con una serie de pegatinas emocionales para que puedan identificar las distintas emociones. Se trata de una copia en miniatura de un panel que se colocó en la zona emocional de la clase a principio de curso y con el que han ido trabajando, (ver imagen 17).



Imagen 17: Plantillas con las caras emocionales que se han ido utilizando a lo largo de la intervención con el diario.

Relato una intervención con el Diario de las Emociones. Lunes 15 de abril de 2015.

Es primera hora de la mañana y acabamos de entrar, todavía estamos dejando el abrigo cuando nos damos cuenta de que Melisa está llorando. Le preguntamos la razón y nos cuenta que está triste debido a que sus padres no le han comprado el pájaro que la habían prometido. Debido a este hecho fortuito replanteamos la clase y nos da pie a trabajar la tristeza, una de las emociones más utilizadas y conocidas por ellos. Prueba de ello es que muchos de ellos habían utilizado ya la pegatina dedicada a esta emoción en anteriores trabajos. Hoy se ha partido del estado emocional de Melisa para trabajar una emoción. Aunque para muchos no era un problema verdaderamente importante, en esta ocasión ejemplificamos con una situación real y concreta de una compañera e invitamos a que otros compañeros compartieran alguna experiencia y empezaron a sucederse ejemplos. Una alumna habla de que ella se siente triste cuando la dejan con los abuelos cuando lo que verdaderamente quiere ella es estar con su madre. Juan dice sentirse triste cuando no le escuchan (esto es muy interesante porque precisamente él es una de las personas que no escucha nunca). Isabel nos habla de que la tristeza la coge cuando está sola, no le gusta la soledad. A continuación, les

pedimos por mesas que recojan el diario de los casilleros para que escriban lo que les hace sentirse tristes, muchos ya tienen sus bolígrafos o pinturas especiales preparadas.

A estas alturas del trabajo, ya saben cómo actuar y cada uno de ellos y de ellas busca el lugar donde se ha sentido más cómodo en estos últimos días para escribir. Percibimos que hoy, al ser la primera hora de la mañana, parecen encontrarse muy frescos pero también más juguetones que de costumbre. Aunque reine en estos momentos la libertad, la pauta de trabajo individual sigue vigente y hemos de corregir a Fernando por interferir el trabajo de Juan y le pedimos que cambie de ubicación para que se encuentre más cómodo.

Tras un rato con un silencio muy aceptable, les recomendamos ir cerrando el escrito y de forma paulatina, cuando vayan terminando, que devuelvan el diario a su casillero y que retomen su sitio en la mesa.

No perdemos la oportunidad, mientras ellos escriben, de pasear entre las mesas, siempre hay alguno de ellos que nos enseña su dibujo, nos cuenta sobre lo que ha escrito. Durante la observación intentamos tener un perfil bajo, que no refuerce en ninguna dirección, (ver imagen 18).



Imagen 18: Producción sobre la tristeza desarrollada durante la intervención sobre la tristeza.

7.2.4. Salidas escolares

Las salidas escolares ya son de por sí una inestimable herramienta educativa y en un proyecto de estas características cobra especial relevancia. La necesidad de aumentar los espacios educativos hace que las salidas al “entorno”, debido a que para nosotros el entorno es todo lo que pueda conllevar vivir una experiencia, sean imprescindibles. Se emplea de una manera clara al cuerpo, se vive la acción en primera persona por lo que el aprendizaje tiene una alta carga emocional.

Asumiendo que hay que elegir entre todas las propuestas realizadas, visitas científicas, de investigación artística, de dedicación y cuidado a compañeros más pequeños, visitas arqueológicas, experienciales, ... Voy a comentar una de ellas de forma sucinta debido a que por sí sola contendría un Trabajo Final de Grado. Se trata de una salida de dos días a Suances y al Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE) de Cervera de Pisuerga. Una experiencia que nos permitió evaluar muchas de las propuestas referidas tanto al cuerpo, como a lo emocional y mental. El separar por una noche al grupo de sus familias hizo aflorar miedos, inseguridades, problemas relacionales, que hubo que tratar previamente en el centro e in situ. El enfrentarse a resolver situaciones nuevas nos lleva a buscar soluciones, como ya vimos en relación a los “marcadores somáticos” de Damasio y esta salida estuvo llena de integraciones de vivencias para lograr alcanzar recuerdos positivos de todas las experiencias, no pudiendo obviar aquello de “De todo se aprende”, (ver imagen 19 y 20).



Imágenes 19 y 20: Distintos momentos del viaje a Suances y del CRIE de Cervera.

7.2.4.1. Representando la realidad y las emociones.

Esta actividad es una de las primeras que realizamos en los entornos cercanos al centro. Apropiarnos del espacio tanto natural como urbano que nos ofrece la ciudad de Palencia se nos antoja irresistible.

Esta propuesta consta de dos partes, en la primera buscamos como foco de atención primario cómo los alumnos de la clase ven la realidad y la representan. Esta tarea es un punto de partida para la utilización del Diario de las Emociones debido a que cada personalidad conlleva una forma de representación. Con este ejercicio pretendemos conocer qué es lo que ven y que capacidad tienen tanto para reproducir lo que ven como para interpretar lo que han plasmado. En este caso vamos a representar la Iglesia de San Miguel, ya que es el elemento que se ve por las ventanas de la clase y a la que ven todos los días pero a la que no se han detenido nunca a observar. Este por lo tanto constituye el segundo foco a analizar, el cómo ellos ven la realidad y el cómo la pueden analizarla e interpretarla mejor, cultivando otra mirada más pausada que se detenga en los detalles o en las posibilidades de las cosas que la rodea, (ver imágenes 21 y 22)



Imágenes 21 y 22: Aparecen distintos momentos de la representación de la Iglesia.

En la segunda parte de la intervención, tomaremos el entorno de la fuente, que es el espacio que existe entre el centro y la iglesia como zona de trabajo. En esta zona nos colocaremos en parejas, serán ellos los que se organicen. A cada pareja la daremos una tiza y con ella deberán dibujar la silueta del compañero que proyecta el sol en el suelo. Al terminar, rotarán los puestos, de esta manera en el suelo quedaremos todos reflejados. Todas las siluetas tendrán nombre, (ver imágenes 23 y 24). A continuación y ya de forma individual, cada integrante del grupo escribirá un mensaje o un dibujo positivo en las siluetas de los compañeros que elija, no es necesario realizarlo en todos, solo en el que ellos y de forma libre elijan. De esta manera queremos contrastar qué es lo que sabemos de las amistades, alianzas, problemas o rivalidades, por mencionar algunas, que existen entre los individuos de la clase. Es una forma de representación evaluativa. Aunque nosotros participamos en el juego, nuestro papel es el de observar los distintos comportamientos.



Imagen 23: Instantánea del momento de la representación de sombras.

Durante la realización analizamos, en la medida de lo posible, su implicación en la tarea en relación a factores como el ambiente de trabajo, que en este caso era relajado. El grupo parece estar cómodo y se toma su tiempo ya que los dibujos y las anotaciones positivas que plasman son bastante minuciosas. También observamos algunas anotaciones fruto de la copia, esto es algo que debemos diferenciar en nuestra observación, lo que es fidedigno de lo que resulta copia por imitación. Salen a la luz, deseos de contacto entre compañeros de la clase,

requerimientos de atención o demostraciones de afecto, (ver imagen 25). También aparecen situaciones que merecen una especial atención como comentarios disruptivos o tachaduras en producciones ajenas. Por ello, decidimos intervenir pero en un contexto diferente, sería en el marco de la clase y tras la utilización del Diario de las Emociones. Queríamos poder tener una primera valoración de lo sucedido triangulando en base a tres herramientas: la observación durante la propia actividad, las producciones del diario y el diálogo establecido en clase.



Imagen 24: Detalle del momento de la realización de una sombra.

El diálogo en la alfombra de la clase sobre lo que sucedió durante la salida se fue encaminando de forma secuenciada y hablando de temas que fueran importantes para todos: ¿cómo salimos del centro?, ¿quién era nuestra pareja elegida y por qué?, ¿qué pensábamos durante las representaciones de las siluetas?, ¿a quién escribimos y qué?, ¿si alguien nos tacha o rompe lo nuestro como nos sentimos?... La participación fue absoluta, todos hablaron y el trabajar la asertividad, siendo capaces de decir qué nos gusta y qué no a nuestros compañeros, resulta para nosotros toda una hazaña, entendiendo que la asertividad es una asignatura pendiente en el mundo adulto. Encauzar las situaciones es uno de los verdaderos valores fundamentales en la idea que tenemos de hacer Escuela.



Imagen 25: Detalle de la finalización del ejercicio de las sombras con las producciones positivas de compañeros de la clase.

8. CONCLUSIONES

En este último apartado, como cierre del trabajo, quiero señalar las conclusiones a las que he llegado después de la investigación y que pueden ayudar a replantear el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, exponer lo que a nivel personal ha supuesto esta reflexión sobre mi vida personal y profesional como futuro docente.

Existen en el mundo de lo educativo ciertas ideas y creencias adquiridas sobre cómo aprenden los niños, qué necesitan para aprender, cuál debe ser el rol del docente, cómo debe ser una buena escuela,... Pero un análisis reflexivo de todo lo vivido, no sólo durante el periodo de prácticas sino de todos mis recuerdos escolares, me hace ver que necesitamos dar un giro a nuestro concepto de educación.

Este despertar pasa por salirnos del marco habitual del aprendizaje y experimentar en primera persona las vivencias que allí van a suceder. También pasa por fijarnos en aspectos que normalmente pasan desapercibidos en la escuela y que afectan directamente al rendimiento académico de los alumnos como son las emociones. Crear un ambiente acogedor desde el punto de vista emocional nos va a ayudar a mantener un clima de trabajo que predisponga al aprendizaje.

El conocimiento adquirido a lo largo de los dos periodos de prácticas me ha permitido comprobar que para crear este ambiente idílico de aprendizaje tenemos que contemplar lo corporal como elemento indispensable en toda persona. Como ya hemos constado teóricamente, las emociones siempre tienen una manifestación corporal latente y para poder canalizarlas dichas emociones el trabajo corporal es fundamental.

El cuerpo, por su parte, al ser vehículo del movimiento no se puede desvincular de la persona ya que es el que nos permite conocer tanto el mundo exterior como el nuestro interior. Por ello debe estar muy presente en la actividad diaria. Cuerpo, mente y emociones deben caminar al unísono para fortalecer las capacidades de nuestros alumnos.

Pero los cambios no ocurren de la noche a la mañana. Este tipo de iniciativas, como la presentada en este trabajo, son muy lentas y exigen el compromiso del docente para ir poniendo en marcha un proceso en el que, aunque se avance poco a poco, se impulse el desarrollo de las capacidades individuales del alumnado. Este proceso muchas veces va a implicar romper con ideas preconcebidas, con normas establecidas y plantearnos una nueva visión de la escuela y de lo escolar.

La reflexión conjunta sobre las prácticas realizadas y los resultados obtenidos nos permitirán mejorar y seguir adelante. Por otro lado, la base teórica que está en continuo desarrollo, el conocimiento de experiencias de otros centros, el apoyo de los compañeros, la colaboración y el consejo de otros profesionales (docentes o no) implicados en lo educativo son otros de los cimientos de este proceso.

Al realizar este trabajo de fin de grado no solo he reflexionado sobre todo lo aprendido sino que he comprobado de primera mano la importancia de los proyectos de investigación en el aula. Ahora solo me queda animar a los docentes a la aplicación de experiencias que integren lo corporal, lo cognitivo y lo emocional para fomentar un desarrollo integral de los alumnos.

9. REFERENCIAS

- Boyano, José T. y López de Villalta C. (2014). Hablamos de emociones a través del arte. *Cuadernos de pedagogía*, Wolters Kluwer, 446, 26 - 28
- Carbajal, L. (2008). *Hablar con el cuerpo. La expresión corporal, un camino para el bienestar*. (3ª ed.) Barcelona: Comanegra.
- Carbajal, L. (2011). *Del organismo al cuerpo, Gestalt corporal*. Barcelona: Comanegra.
- Damasio, A. (2010). *Y el Cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Delval, J (1994). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Diccionario de la Real Academia Española:
<http://lema.rae.es/drae/?val=emoci%C3%B3n> (Consulta: 17 de junio de 2015)
<http://lema.rae.es/drae/?val=movimiento> (Consulta: 17 de junio de 2015)
<http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia> (Consulta: 17 de junio de 2015)
- Fernández y Extremera (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93
<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113769&id=113769> (Consulta: 15 de julio de 2015)
- Gardner H. <http://multipleintelligencesoasis.org/about/>(Consulta: 17 de julio de 2015)
- Gardner H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Gardner H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Goleman D. (1996). *Inteligencia Emocional* (87ªed.). Barcelona: Ed. Kairós.
- Ibarrola, B. *Cómo educar las emociones de nuestros hijos*
<http://www.alicante.es/sites/default/files/documentos/documentos/como-educar-emociones-nuestros-hijos/conferencia-formativa.pdf> (Consulta: 22 de junio de 2015)
- Jackson, Ph.W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

(Consulta: 17 de julio de 2015)

- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 739 - 760.
- Martín C., Crespo M. T., Navarro J. I. y Lorenzo J. R. (2011). *Cerebro, desarrollo y aprendizaje*. En Martín Bravo, C y Navarro Guzmán J. I. (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes (37-55)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MEC (1992): Currículo oficial (Cajas Rojas): *Volúmenes de Educación Física de Primaria y de Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación. Madrid.
- Montessori, M. (2009) *Ideas Generales sobre el Método. Manual Práctico*. (4ª ed.). Madrid: CEPE.
- Perls, F. (1998). *Sueños y Existencia. Terapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Sagüillo, M. (2014). *Proyectos de mejora para potenciar el éxito educativo en los centros de Educación Infantil y Primaria: salud física, psicológica y emocional para la óptima disposición del aprendizaje*. Lalmprinta CG.
- Vaca, M. y Varela, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Wild, R. (2011). *Educar para Ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.