



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO:

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.

TRABAJO FIN DE GRADO:

**EDUCAR LA MIRADA PARA DESCUBRIR Y TRABAJAR
EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL CUERPO EN LA
ESCUELA**

Presentado por M^a ARANZAZU MORO DE LA ROSA
para optar al Grado de Educación Infantil por la Universidad de
Valladolid

Tutelado por:

SUSANA FUENTE MEDINA

EDUCAR LA MIRADA PARA DESCUBRIR Y TRABAJAR EL POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL CUERPO EN LA ESCUELA

EDUCATING THE LOOK TO DISCOVER AND WORK THE BODY EDUCATIONAL POTENTIAL IN SCHOOL

Este Trabajo Final de Grado recoge el proceso de investigación que he llevado a cabo sobre las lecciones motrices de un grupo de niños y niñas del último año de Educación Infantil, lecciones basadas en el Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal (TPC).

La base fundamental del proceso ha consistido en cómo educar la mirada, a través de la observación, para reflexionar posteriormente e interpretar la práctica motriz de los alumnos. Esto permite a la maestra desarrollar al máximo la potencialidad del trabajo con el cuerpo, como fundamento del desarrollo individual y social, a través del diseño y la práctica de un proyecto pedagógico globalizado que atienda las necesidades reales de los alumnos.

Trabajo junto a la maestra-tutora del grupo, Susana Fuente Medina, quien planifica y dirige las lecciones, y el autor especialista del Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal (TPC), Marcelino Vaca Escribano.

Palabras clave: alumno, cuerpo, psicomotricidad, trabajo motriz, estructura, observación, respeto, reflexión, desarrollo integral.

This bachelor degree work collects the process of research I have done on the motive lessons from a group of children in the last year of kindergarten, lessons based on the *Pedagogical Body Treatment* (TPC).

The basis of the process has consisted on how to educate the look, through observation, thinking over later and interpreting the student's way of moving. This allows the teacher to fully develop the potential of working with the body, as the basis of individual and social development, through design and practice of a global educational project that addresses the real needs of students.

I work together with the group teacher tutor, Susana Fuente Medina, who plans and leads the sessions and also with the specialist and author of *Pedagogical Body Treatment*, Marcelino Vaca Escribano.

Keywords: pupil, body, psychomotricity, motive work, structure, observation, respect, reflexion, integral development.

ÍNDICE

Introducción.....	pág. 4
Justificación.....	pág. 7
Objetivos	pág. 10
Marco teórico.....	pág. 11
Metodología	pág. 21
Hipótesis	pág. 24
Reflexiones finales. Conclusiones.....	pág. 35
Lista de referencias.....	pág. 40

ANEXOS:

I. Entrevista a Marcelino Vaca Escribano	pág. 42
II. Relatos:	
Lección 18ª. 25/02/2014	pág. 46
Lección 19ª. 11/03/2014.....	pág. 52
Lección 20ª. 18/03/2014.....	pág. 58

INTRODUCCIÓN

Para conformar la introducción de mi Trabajo Final de Grado intentaré exponer las reflexiones que me han suscitado las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué elijo el ámbito corporal para elaborar mi TGF?
- ¿Por qué integro la observación y el análisis de situaciones reales en un aula de Educación Infantil?
- ¿Qué pretendo con la realización de este trabajo?

La elección de realizar el Trabajo Final de Grado en el ámbito del tratamiento corporal en Educación Infantil es totalmente premeditada por mi parte. Mi formación y experiencia, personal y laboral, me han llevado inevitablemente a decantarme por este área.

Desde mi etapa de estudios secundarios he estado ligada al ámbito de la expresión corporal, el teatro y la danza de forma muy significativa, lo cual me llevó irremisiblemente a estudiar arte dramático y danza. Llevo más de veinte años dedicándome a ello tanto en el escenario (como actriz y bailarina profesional) como fuera de él, en el ámbito pedagógico. Esto me ha permitido experimentar la importancia que tiene “habitar” nuestro cuerpo, haciendo referencia a Thérèse Bertherat (1989). Creo firmemente en el potencial que nos ofrece para desarrollarnos como personas y llevar a cabo una vida plena, considero que es esencial educar a los niños atendiendo a este planteamiento desde la edad más temprana.

Somos cuerpo y por lo tanto relegarle a un segundo plano en el ámbito de la educación es ir contra natura y no atender a la realidad global de la persona. La educación desde y a través de lo corporal constituye un gran valor en el proceso de integración y desarrollo personal y social, aspectos básicos en Educación Infantil.

Mis vivencias me han permitido corroborar que el cuerpo es el elemento fundamental de acercamiento a uno mismo y de relación con el entorno, en función de esto constituimos nuestra identidad. Somos y estamos porque tenemos un cuerpo. A través de él percibimos el mundo y a los demás, sentimos y reaccionamos en función de lo que

seamos capaces de percibir. Para esto es fundamental habitar nuestro propio cuerpo, aprender a escucharle e interpretarle, así estaremos preparados para hacer lo mismo hacia afuera. Considero que atender el cuerpo y su motilidad en el proceso de formación de la persona constituye una forma de conocernos profundamente, favoreciendo el encuentro con el ser de cada uno, para desde ahí poder encontrarnos con los y lo demás.

Es otra forma de entender nuestra presencia, de vivir nuestro cuerpo desde la comprensión y el respeto, a través de la escucha. Es una forma de educación “*transpersonal*”, como lo define Cordero (2014).

Este planteamiento, desde la distancia puede parecer un tanto abstracto o metafísico, pero yo he tenido la oportunidad de vivirlo comenzando por la experimentación en primera persona, encontrándome posteriormente con los estudios que lo avalan y que para mi han significado la explicación teórica de mis vivencias. Estoy hablando de autores como Gardner, Goleman, Bertherat, Lapierre, Aucouturier, Vaca o Fuente. En sus libros encontré, de una u otra manera, la importancia que tiene el cuerpo y la necesidad de tenerle en cuenta en la escuela.

Actualmente existen corrientes pedagógicas y líneas de innovación educativa que rompen con el planteamiento intelectualista que domina la escuela tradicional, también el currículo que guía la labor docente nos marca la necesidad de trabajar de forma globalizada para conseguir un desarrollo integral y funcional en los discentes. Educar no consiste solo en llenar cabezas, los alumnos tienen que aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender. En el Decreto 122/2007 leemos: “*El currículo que se establece por este Decreto se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo*”.

Sin embargo aunque en la teoría estos planteamientos están aceptados mayoritariamente y desde nuestra formación universitaria se nos exponen insistentemente, en la práctica no están tan claros. He podido comprobar a través de mi relación con diversas escuelas desde varias perspectivas (voluntaria de comunidades de aprendizaje, monitora de expresión corporal y teatro, maestra en prácticas de educación infantil y madre

de un alumno) que el cuerpo y el movimiento siguen siendo relegados a un segundo plano, cuando no marginados, en el proceso de formación de los niños.

Vaca Escribano (2008) intenta explicar esta situación apuntando como una de las causas posibles la falta de formación de los docentes en este ámbito y dice:

Desconozco si es ésta la causa por la que el ámbito corporal está más reconocido entre los maestros y maestras a nivel teórico que práctico, pero lo cierto es que las situaciones educativas que giran en torno a la motricidad aparecen con bastante más frecuencia y claridad en los horarios oficiales que en los horarios reales. (p.19)

Ante esta situación creo necesario formarme en este ámbito. Poder incorporarme durante un tiempo a un aula, donde el planteamiento global sobre la motricidad conforma el proyecto pedagógico, me brinda la oportunidad de conocerlo directamente.

Con este trabajo pretendo observar y analizar la realidad, para aprender de lo bueno y de lo “no tan bueno”. Conocer la realidad permite analizarla, reflexionar y elaborar una crítica constructiva. Es la forma más adecuada para dotar a la práctica educativa de creciente calidad, según los planteamientos de Eisner (1998, p.29) “*el estudio cualitativo de aulas concretas y profesores concretos en escuelas concretas hace posible proporcionar una retroalimentación*”. Las conclusiones del análisis de situaciones reales deben contribuir al ajuste y mejora de la práctica educativa. La investigación-acción es la forma de superar la separación entre la teoría y la práctica, es la herramienta que facilita el cambio de forma ajustada y coherente. Por esto considero importante llevar a cabo este trabajo. Esto deberá guiarme en mi futura práctica profesional, junto con todo lo aprendido a lo largo de los años.

Intento corroborar, a través de la praxis, el valor de la educación motriz con respecto a la formación holística del discente, la posibilidad de desarrollar un proyecto educativo donde el cuerpo está presente y donde se respetan las pulsiones vitales del niño (Lapierre, 1984). Trato de investigar la gran capacidad del trabajo corporal para desarrollar el potencial de cada alumno partiendo del respeto, así como para crear ambientes propicios para el aprendizaje global.

JUSTIFICACIÓN

La observación y el análisis, en este caso del trabajo motriz en la etapa de infantil, nos permite conocer la realidad de la práctica, para analizarla y ajustarla de tal manera que la calidad del proyecto educativo cada vez sea mayor. Un proyecto pedagógico que atienda a la realidad del niño y persiga el desarrollo integral, debe contemplar ineludiblemente el ámbito de lo corporal. Esto se debe llevar a cabo en un ambiente acogedor y seguro para la exploración y desarrollo de sus potencialidades. Este ambiente, favorable para el aprendizaje, se potencia a través del respeto a los intereses motrices del alumnado.

En el anexo del Decreto 122/2007, dentro del área III Lenguajes: comunicación y expresión, podemos leer:

El lenguaje corporal tiene una intención comunicativa y representativa. A través de los movimientos del cuerpo, gestos y actitudes expresa afectividad y desarrolla su sensibilidad y desinhibición. Las actividades de expresión dramática y juego simbólico son especialmente interesantes para representar su realidad, establecer relaciones, expresar sentimientos y disfrutar.

Los niños son movimiento y los adultos muy a menudo nos sentimos intimidados por esta pulsión natural e indispensable para su desarrollo. La maestra que trabaja con el cuerpo de sus alumnos aprende a leer la actitud corporal de estos. De esta forma se encontrará mucho más cerca de ellos y los conocerá mejor, ya que los niños se expresan a través de su cuerpo. Es importante tenerlo en cuenta en todas las etapas de formación, pero cobra especial relevancia en la etapa de educación infantil, donde todavía los recursos de comunicación verbal de los niños no están demasiado desarrollados.

La observación del comportamiento y expresión corporal de los niños nos ayuda a entenderles y guiarles. Partiendo del conocimiento de nuestros alumnos podremos desarrollar una labor docente más ajustada y constructiva, seremos más ecuanímenes y tolerantes. Trabajando cerca de la realidad del alumno favoreceremos el aprendizaje significativo, podremos partir de las experiencias previas para elaborar los nuevos aprendizajes de forma activa. En los principios metodológicos recogidos en el anexo del

Decreto 122/2007 se indica *“Uno de los principios que orientan la labor docente en este ciclo es que el niño realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que éstos sean cercano y próximos a sus intereses”*.

A través del trabajo motriz bien gestionado, el niño se siente parte implicada en el proceso de aprendizaje, es protagonista, se busca un alumno activo y cada vez más autónomo. Esta forma de entender al alumnado es un gran valor para el docente, debe ser utilizada para potenciar el crecimiento personal del discente y la creación de un grupo formado por múltiples individualidades que se aceptan y respetan entre sí. Evidentemente, conocer a los alumnos, respetarles y partir de sus intereses, favorece la creación de un ambiente de seguridad y confianza que contribuye a fomentar la buena predisposición del alumnado. De nuevo en los principios metodológicos del Decreto 122/2007 leemos: *“Es esencial favorecer un ambiente lúdico, agradable y acogedor, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación y relación para que el alumno se sienta a gusto y motivado”*.

La incorporación del trabajo con y desde el cuerpo permite atender al principio de globalidad *“El principio de globalización tiene gran relevancia dadas las características evolutivas del niño”* (Anexo. Principios metodológicos Decreto 122/2007). A través del cuerpo el alumnado vivencia situaciones que conforman su personalidad individual y social. Desarrolla la autonomía y la autoestima al mismo tiempo que incorporan las normas de convivencia y los valores sociales a través de la experimentación directa. De igual manera trabajamos el ámbito cognitivo relacionando acción y pensamiento.

El pensamiento no es más que un momento de la acción motriz, el objeto es a la vez real e imaginario, el cuerpo se halla aún mal separado del mundo exterior, la expresión no es más que una expresión de la acción... (Lapierre, 1984, p.9).

Según nos plantea Gardner (1995) la inteligencia es la capacidad de resolución de situaciones, ya no entendemos la inteligencia como la sabiduría intelectual simplemente, la acción también es inteligencia. Cada persona tiene unas habilidades sobre las cuales el desarrollo general de su formación es más productivo, a través del trabajo de las cuales se desarrollan las inteligencias: lingüística, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista y existencial. La escuela debe atender a

todos estos aspectos teniendo en cuenta que el cuerpo es un indicador y catalizador que el maestro debe saber interpretar, de la misma manera que debe enseñar al alumno a hacerlo.

Todo esto junto con el aval de los estudios neurocientíficos más recientes, los cuales demuestran la relación entre movimiento y aprendizaje al favorecer las conexiones sinápticas (Jensen E., 2010), justifica la necesidad de contemplar de forma seria y rigurosa el trabajo corporal en la escuela.

El trabajo motriz de calidad favorece la construcción del aprendizaje, ayuda a los niños a desarrollarse física, intelectual y moralmente, atiende a la concepción curricular de educación globalizada y a la formación holística de la persona. Igualmente nos ayuda a conseguir una disposición favorable ante la escuela y el aprendizaje, creando un ambiente de grupo respetuoso y de seguridad, propicio para el crecimiento de los alumnos. Creo que este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje está cargado de comprensión y respeto hacia los niños. Atiende a sus necesidades y se ajusta a sus posibilidades reales.

Bajo este planteamiento pretendo adentrarme en la investigación educativa desde el ámbito corporal. Por lo tanto voy a centrar mi trabajo en las lecciones motrices, desarrolladas desde el planteamiento de Vaca Escribano, Tratamiento Pedagógico del Ámbito Corporal (TPC).

El acercamiento a la investigación educativa desde este ámbito me parece importante para mi formación como maestra. Plantearse la enseñanza como actividad investigadora (Latorre, 2003), creo que es fundamental para llevar a cabo una práctica docente que busca la mejora constante a través de la autocrítica. Considero esta forma de entender la figura del docente una vía esencial para dotar a la educativa de una creciente calidad. Zabalza, hablando del maestro, expone en su libro sobre calidad educativa: *“Sabendo cómo evaluar el trabajo que hace tiene en sus manos los datos necesarios para saber cuáles son los puntos fuertes y débiles del mismo. Su propia responsabilidad profesional le llevará a iniciar los pasos necesarios para mejorarlo”*. (1996, p.18).

OBJETIVOS

- Conocer a través de la observación directa y el estudio de los documentos pertinentes el contexto del aula objeto de mi investigación.
- Observar y recoger a través de un documento escrito las jornadas que incluyen las lecciones motrices y seleccionar las que considere más adecuadas para mi análisis.
- Analizar e interpretar cualitativamente el documento elaborado y contrastar la práctica con los profesionales que participan de ella.
- Plantear hipótesis y conclusiones basándome en la investigación realizada.
- Contribuir de forma constructiva a la mejora y ajuste de las propuestas de trabajo motriz en Educación Infantil.
- Ampliar mi conocimiento sobre el Tratamiento Pedagógico del ámbito corporal en Educación Infantil.
- Aprender a ver y analizar la práctica para desarrollar un futuro trabajo de maestra desde una perspectiva reflexiva y constructiva.

MARCO TEÓRICO

Al plantearme el marco teórico de mi TFG considero importante referirme a la columna vertebral de este proyecto que es el Decreto 122/2007, el planteamiento de Marcelino Vaca Escribano, Tratamiento Pedagógico del Ámbito Corporal (IPC) y la corriente en la que se basa, la psicomotricidad.

El trabajo en el ámbito de lo corporal tiene un gran potencial educativo recogido por la corriente psicomotriz en su planteamiento de intervención y relación con el alumno. Marcelino Vaca (2008) realiza una retrospectiva muy interesante sobre esto, la cual voy a plasmar a continuación, ya que constituye las directrices sobre las que se desarrolla la práctica objeto de mi análisis.

Picq y Vayer (1969), desde la corriente científico-medica, pretenden evitar la reeducación de discapacitados estableciendo unos parámetros de trabajo corporal dirigidos a la educación psicomotriz, definiéndola como: *“una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar y mejorar el comportamiento del niño”*. Relacionan la actividad física con el ámbito de lo psicológico, con el comportamiento del niño, por lo tanto plantean una perspectiva que va más allá de la mera ejercitación o tratamiento del cuerpo de forma aislada.

Marcan los campos de contenido que habría que abordar desde esta perspectiva: el esquema corporal (consciencia y control corporal), las conductas motrices de base (equilibrio y coordinación) y las perceptivo-motrices, y la educación de la mano o psicomotricidad fina.

En la misma línea encontramos a Le Boulch (1996). Desde la perspectiva de la educación física presenta el método psicocinético, como formación indispensable junto al aprendizaje lecto-escritor y matemático de los niños. *“El método psicocinético es a la vez un método de educación básica para el desarrollo de las capacidades fundamentales y un método para lograr una mejor adaptación del hombre al medio social”* (Le Boulch, 1996, p.25). Contempla los

contenidos indicados por Picq y Vayer (1969) e incluye praxias propias de la educación física, planteando una concepción más globalizadora.

La veloz evolución de las ciencias del hombre, en el transcurso de las últimas décadas, así como también los adelantos de la medicina psicosomática, mostraron que era ilusorio pretender educar en forma integral sin tener en cuenta el comportamiento motor. En todos los casos en que es evidente la perturbación de la relación fundamental entre el yo y el mundo, la reeducación psicomotriz permite obtener buenos y a veces espectaculares resultados. Ahora bien, si un método produce esos efectos en niños con deficiencias mentales, con mayor razón lo hará en sujetos normales, durante toda la etapa de maduración de su esquema corporal.

Puede entonces considerarse que el método psicocinético, cuya aplicación a niños menores de doce años equivale a una auténtica educación psicomotriz, constituye un medio educativo fundamental durante esa etapa de su desarrollo. (Le Boulch, 1996, p.18).

Estos nuevos planteamientos han sido recogidos por los diferentes currículos oficiales (LOGSE, LOCE y LOE), estableciendo los campos de contenido e indicando la línea a seguir en cuanto al tratamiento globalizado del alumno y la construcción del aprendizaje.

Lapierre y Aucouturier (1985) desarrollaron un planteamiento de trabajo muy interesante basándose en la actividad espontánea, con ello se alejan de la concepción del niño como mero ejecutor. Exponen el gran potencial educativo de las situaciones donde los niños pueden manifestar sus pulsiones naturales a través de la actividad motriz espontánea. En esas situaciones el docente puede observar la realidad de sus alumnos, su nivel madurativo, sus intereses y sus necesidades. De igual manera se favorece la motivación y la implicación global al respetar los intereses del alumnado.

El niño tiene unas pulsiones vitales que son indispensables para su desarrollo, tales como el movimiento, el ruido, la agresividad, el placer corporal del contacto con el suelo, la materia y con el prójimo. (Lapierre, 1984, P.73)

Atendiendo adecuadamente a este tipo de situaciones el docente puede elaborar un proyecto pedagógico adecuado, concreto y coherente con el individuo y con el grupo. “No me gustaría que se entendiera que paso a estar pendiente sólo de los deseos de mis alumnos, sino acercarme a

lo que los constructivistas denominan *zona de desarrollo próximo*” (Medina, 2013, p.54). Trabajando en la Zona de Desarrollo Próximo (Vigostky, 1989) construimos aprendizajes de forma significativa desde los conocimientos y experiencias previas de los niños. La actividad motriz espontánea nos ayuda a identificarlos, si sabemos “verla”, “*conocer depende de la habilidad para ver, no meramente mirar*” (Eisner, E., 1998, p.21). Esta actitud deriva del modo de entender y tratar al niño defendida por Lapierre:

Hay que confiar en el niño, multiplicar las solicitudes y proposiciones, y si con alguno no se consigue lo que se pretendía, no hacer ningún drama. Únicamente explotando al máximo las respuestas positivas, y no encarnizándose en las negativas, es como pueden sortearse los obstáculos. (1984, p.72)

La corriente psicomotriz se caracteriza por definir los contenidos y objetivos de trabajo y en la forma de entender y tratar al niño. Se basa en la confianza, la escucha y el respeto. El docente debe creer en la educabilidad del niño, fomentar su autonomía y acompañar su crecimiento, siempre desde una perspectiva global.

Sobre estos principios trabaja Vaca Escribano (2008) para desarrollar su teoría sobre el Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal (entrevista sobre TPC en anexo I). Se basa en los intereses de los niños para establecer un proyecto que permita desarrollar al máximo sus habilidades de forma globalizada. Siempre tiene presente el principio de autonomía del alumnado, partiendo de la observación y el respeto al niño.

Este planteamiento permite establecer el equilibrio entre la tendencia docente y discente, imprescindible para dotar de coherencia y efectividad la práctica educativa. Fuente Medina (2013) nos explica que a través del trabajo corporal pretende: “*Propiciar un mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje, porque busco una negociación constante entre el cuerpo de los niños, su estar, su necesidad, su capacidad y mis intenciones y exigencias*” (p.44).

En este ambiente el docente se convierte en guía de los alumnos y establece los límites necesarios para la convivencia y el buen funcionamiento del grupo, límites que deben ser aprendidos para el ejercicio responsable de la libertad individual, para el desarrollo de

alumnos autónomos. Porque conocer y respetar los intereses de los alumnos no consiste en una total ausencia de directividad por parte del maestro.

No creemos en absoluto en la ausencia total de directividad, así como tampoco en la directividad total, sino en una alternancia complementaria, a condición de que la directividad tenga como único objetivo la autonomía..., es decir, la no directividad. (Lapierre y Aucouturier, 1985, p.23)

Vaca Escribano (2008) establece una línea de trabajo en educación infantil a través de la cual estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la educación y expresión corporal (TPC). Hay dos aspectos fundamentales sobre los que Vaca construye el proyecto educativo: los contenidos y el dispositivo pedagógico o unidad didáctica que llama “carpeta”. A continuación voy a centrarme en estos aspectos ya que constituyen la base del trabajo motriz que voy a analizar.

Los contenidos específicos a trabajar para la comunidad de Castilla y León están recogidos en el Decreto 122/2007, que establece el currículo de Educación Infantil, en el Área I Conocimiento de sí mismo y autonomía personal (Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen y Bloque 2. Movimiento y juego) y en el Área III Lenguajes: comunicación y expresión (Bloque 4. Lenguaje corporal).

Vaca afirma que la participación de los alumnos y maestros enriquece estos contenidos:

Después de darle muchas vueltas a la manivela, llegamos a la conclusión de que, en relación con el ámbito corporal, los niños y niñas de estas edades pueden aprender de sí mismos, de su naturaleza motriz, de la cultura motriz en la que están envueltos y de los escenarios en los que dicha cultura se produce. (2008, p.56)

Una vez seleccionado el contenido, el planteamiento de las lecciones motrices se estructura en una unidad didáctica o “carpeta”. La carpeta permite planificar rigurosamente el trabajo a realizar con los alumnos y nos obliga a reflexionar, desde el mismo inicio, sobre lo que planteamos y por qué. Esto es importante para seguir las directrices de la corriente psicomotriz, se debe tener en cuenta la realidad del grupo con el

que trabajamos, sus intereses, sus necesidades y trabajar en función de ello, equilibrando los contenidos que queremos tratar y fomentando la autonomía.

Para ello se establece una estructura de sesión que se desarrolla basándose en unos principios metodológicos entorno a tres situaciones:

- Momento de encuentro
- Momento de construcción de aprendizaje
- Momento de despedida.

Situaciones que analizaré sobre los relatos concretos de las lecciones.

La presencia corporal requerida y permitida es algo que determina totalmente el trabajo y la actitud de los niños. Este será otro de los aspectos que observare en mi investigación. Vaca (2008) identifica la presencia corporal atendiendo a la siguiente clasificación:

- Cuerpo implicado. El movimiento está permitido, se necesita un movimiento controlado y coordinado, como por ejemplo en las rutinas de entrada y despedida o trabajo en ciertos rincones.
- Cuerpo silenciado. El cuerpo debe pasar desapercibido, se necesita inmovilidad como en la asamblea o algunos rincones.
- Cuerpo objeto de tratamiento educativo. Tratamiento de los contenidos motrices. El cuerpo y el movimiento como expresión y experiencia. Cuñas motrices y psicomotrices y ciertas partes de la lección motriz.
- Cuerpo expuesto. Exposición del cuerpo a la mirada de los otros. Responsable en la asamblea.
- Cuerpo suelto. Cuerpo y motilidad libre. Recreo.
- Cuerpo objeto de atención. Atiende a las necesidades biológicas como los momentos de higiene o almuerzo.
- Cuerpo instrumentado. Uso del cuerpo para comprender conceptos a través del movimiento (arriba, abajo, fuera, dentro...) Moverse para comprender.

El ajuste y la organización de las diferentes presencias corporales da como resultado ambientes más, o menos, propicios para la convivencia y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Atender los aspectos biológicos ayuda a encontrar un alumnado más disponible y con mayor capacidad de implicación en las tareas escolares que se les proponen. (Vaca, M., 2013, p.16)

Susana Fuente Medina (2013) recoge el planteamiento de Marcelino Vaca y como tutora de Educación Infantil estructura el proyecto docente en base a las presencias corporales para establecer un proceso ajustado a las necesidades de los niños. *“Puedo ver como el trabajo con lo corporal, el atender los aspectos biológicos desde la jornada escolar, permite que la escuela sea para todos, porque en el lenguaje corporal estamos todos y todos podemos estar”* (Fuente, S., 2013, p.36).

Integra en la estructura del horario momentos donde se trabaja el movimiento y el cuerpo en el aula todos los días, no solo el día que se lleva a cabo la lección de motricidad. Para ello introduce cuñas motrices y psicomotrices. Las situaciones de gimnasio se proyectan en el trabajo del aula, se produce una retroalimentación del trabajo de aula y de gimnasio. Refiriéndose a las pulsiones vitales del niño (Lapierre, 1974) Fuente Medina escribe: *“Aceptando y queriendo este estar del niño voy acogiendo y necesitando las cuñas motrices en mi horario como un momento en el que se da respuesta a esas pulsiones vitales”* (2013, P.36).

A modo de pequeña aclaración explicaré someramente que son las cuñas. Las cuñas motrices son pequeños paréntesis en el desarrollo de la jornada constituidos por situaciones educativas en las que el cuerpo y el movimiento son objeto de tratamiento educativo. Tienen un doble objetivo: favorecer la disponibilidad e implicación del alumnado y profundizar en el desarrollo de los contenidos motrices que se estén tratando.

Las cuñas psicomotrices son acciones motrices que la profesora extrae de las insinuaciones corporales de los alumnos. Propuestas motrices que el alumno lanza espontáneamente y que la profesora observa e integra en el proceso de enseñanza haciéndolas crecer. La maestra es capaz de ver el hacer de los niños, recoge los intereses motrices que aparecen recurrentemente y los convierte en proyecto pedagógico para construir el aprendizaje trabajando desde la zona de desarrollo próximo. Este

planteamiento esta directamente ligado a la propuesta de entender y tratar al niño de la corriente psicomotriz.

En todas estas actuaciones subyace el deseo de construir una escuela deseada por los niños, un lugar al que el niño y el maestro quieren ir juntos, conectada con lo más profundo del ser del niño, donde cuando el niño diga “yo” no sea motivo de enfado, sino de atención, una escuela donde equilibrar lo que los niños quieren y pueden aprender (tendencia discente) y lo que el maestro quiere enseñar (tendencia docente). Y la certeza de que esa escuela es posible. (Fuente S., 2013, p.36)

Tanto las diferentes presencias corporales, como la utilización de las cuñas serán objeto de análisis en este trabajo. Mi estudio se centrará en las lecciones motrices, pero teniendo en cuenta que no abordo el trabajo desde la perspectiva de especialista de Educación Física sino de maestra-tutora. Esto justifica que el relato no solo recoja las lecciones motrices, sino que contenga la jornada desde la mitad de la mañana, para contextualizar y entender mejor las situaciones.

Me parece importante exponer las ideas anteriormente desarrolladas porque son la base de mi proyecto. Después de clarificar estos aspectos debo plantear someramente que tipo de trabajo pretendo abordar, siguiendo una de las premisas fundamentales del TPC, la reflexión sobre la acción o investigación en acción.

En el TPC el análisis se considera un aspecto inherente a la práctica docente, nos obliga a reflexionar sobre el desarrollo de la práctica para ajustar y mejorar las propuestas, tanto a nivel grupal como individual. El docente debe reflexionar sobre lo ocurrido en las diferentes situaciones para llegar a conclusiones que contribuyan a su crecimiento profesional, dotando así de mayor calidad su trabajo. Esta postura del docente como investigador de la práctica es la que guía el presente proyecto de investigación educativa.

Latorre (1996) diferencia las características de la investigación educativa de las de la investigación de ciencias naturales. A continuación las planteo brevemente ya que me han ayudado a enfocar de mi trabajo:

- *Los fenómenos educativos son más complejos.* La realidad educativa tiene un carácter complejo y cualitativo el cual dificulta su estudio desde la perspectiva empírico-analítica.

- *Los fenómenos educativos plantean mayor dificultad epistemológica.* Tienen un carácter irreplicable por la gran cantidad de variables que intervienen. Por ello las conductas para ser analizadas deben contextualizarse, alejándose así de la generalización.
- *Carácter pluriparadigmático.* La investigación educativa dispone de gran número de perspectiva y métodos.
- *Carácter plurimetodológico.* Las metodologías experimentales encuentran limitaciones en el estudio de los fenómenos educativos debido a su peculiaridad. Por eso surge la necesidad de utilizar métodos no experimentales.
- *Carácter multidisciplinar.* La realidad educativa puede abordarse desde distintos ámbitos, psicológico, sociológico o pedagógico.
- *Relación entre investigación y objeto investigado.* El investigador forma parte del fenómeno que investiga. No puede ser totalmente neutral, aunque se persigue la objetividad en la medida de lo posible.
- *Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia.* La regularidad y la generalización son difíciles de establecer por la variabilidad espacio-temporal de los fenómenos educativos.
- *Delimitación.* La investigación educativa no tiene un marco claro y definido. Exige una actitud abierta y un esfuerzo de clarificación.

Stenhouse hablando de la investigación educativa dice *“Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción solo cuando haya que aplicar el mismo tratamiento a toda la población. Esta condición no sirve en educación”* (1987, p.34). De nuevo esta marcando el carácter complejo de la realidad a investigar en el ámbito de la educación y la necesidad de contextualizar los procesos.

Para Stenhouse (1987) la investigación en educación es la realizada dentro del proyecto educativo para contribuir a su enriquecimiento. El acercamiento a la investigación que conforma este TFG tiene una perspectiva orientada a la práctica educativa. A través de la comprensión de los procesos educativos pretende contribuir a la mejora de la práctica docente. Refiriéndose a esta perspectiva Latorre dice: *“tiene como fin optimizar la práctica educativa mediante la adquisición de conocimiento práctico”* (1996, p.92).

La metodología se centra en la línea constructivista-cualitativa. Se orienta a describir e interpretar fenómenos sociales, educativos en este caso concreto, centrando el análisis en el significado e interpretación de las acciones en la práctica real.

Se trabaja con una concepción constructivista de la verdad, que difiere del conocimiento objetivo de la metodología empírico-analítica. El conocimiento es creado de forma inductiva, partiendo de los datos que se validan a través de criterios como el de triangulación, saturación (recopilación de datos que garantizan la credibilidad) y el de contrastación intersubjetiva o negociación (contrastación de datos entre diferentes investigadores o colaboradores).

Este enfoque se caracteriza por ser *holístico, inductivo e ideográfico* (Latorre 1996). Holístico porque tiene una visión global de la realidad a estudiar. Inductivo porque elabora las interpretaciones desde la información recopilada, alejándose de teorías o hipótesis previas. Ideográfico porque se ocupa de la comprensión de los fenómenos concretos estudiados, sin considerar leyes generales.

El estudio de casos es una base metodológica que puede explicar el enfoque de mi investigación. Según Merriam, citado por Latorre (1996), el estudio de casos se caracteriza por ser *particularista*, se centra en una situación; *descriptivo*, describe el fenómeno objeto de estudio; *heurístico*, busca la comprensión para descubrir significados o confirmar lo que se sabe e *inductivo*.

Stake (1998) afirma que el estudio de casos es *empático y no intervencionista*. Es decir, no se altera, ni se interviene en la realidad cotidiana, la información se recoge discretamente desde la observación y la revisión de esta. En muchas ocasiones los asertos no se fundamentan en gran cantidad de datos ya que se constituyen sobre la interpretación. El investigador cualitativo, según este autor, no pretende llegar a conclusiones absolutas y rotundas sino que *“intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”* (Stake, 1998, p.23)

Mi aprendizaje en este pequeño acercamiento a la investigación educativa debe orientarse hacia la investigación-acción. Se trata de una indagación reflexiva que se lleva a

cabo en el entorno escolar con la finalidad de comprender las situaciones para mejorar las prácticas educativas. Para Stenhouse la investigación-acción es la que se orienta hacia el *acto sustantivo*:

“Un acto sustantivo se halla justificado por algún cambio en el mundo o en otras personas que se juzguen como deseables. En educación los actos sustantivos -simplificado un tanto en exceso- se hallan concebidos para ayudar a las personas a aprender”. (1987, p.88)

Este planteamiento se aleja de la investigación tradicional, la cual se centra en la creación de teorías y no en la mejora de la práctica educativa. Supone otro tipo de relación entre la enseñanza y la investigación, otra forma de considerar la enseñanza, ya que lleva implícita la actividad investigadora. El docente adquiere una dimensión diferente, ya no es solo el transmisor de información, se transforma en un agente reflexivo, crítico e innovador de su propia práctica. Latorre lo explica así:

“La idea que subyace a esta propuesta es la de un profesorado con capacidad para reflexionara sobre la práctica y para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social; la figura de un profesor intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el que hacer docente conlleva”. (2003, p.12)

Se trata de un bucle constante de formación para el profesorado, formación ascendente que parte de la práctica y su reflexión, la cual deriva en la siguiente práctica. Es un proceso triangular entre la formación, la acción y la investigación.

METODOLOGÍA

CONTEXTO

He llevado a cabo el estudio en el CEIP Miguel Hernández, concretamente en el aula de 5 años tutorizada por Susana Fuente Medina. Esto ha sido posible gracias a que mi Practicum II se desarrolla allí y la tutora está realizando un proceso de investigación sobre el TPC con Marcelino Vaca Escribano, al cual me ha permitido unirme.

El CEIP Miguel Hernández es un centro público, situado en un modesto barrio de Valladolid, donde conviven niños de gran diversidad socioeconómica. El grupo está constituido por 10 niños y 8 niñas. Como es natural en esta edad encontramos un nivel motriz muy variado entre ellos, igualmente lo es el nivel de comunicación verbal, ya que incluso contamos con un niño con dificultades para expresarse en nuestra lengua.

El colegio cuenta con una sala y materiales apropiados para las lecciones de psicomotricidad (espalderas, bancos, aros, cuerdas, balones...). Las dimensiones del espacio están bastante ajustadas, sin ser muy grande presenta el espacio suficiente. Esto facilita el movimiento y evita la dispersión excesiva.

ESTRUCTURA DE TRABAJO

La metodología que llevaré a cabo para realizar mi primer acercamiento a la investigación educativa, en el ámbito del trabajo corporal en infantil, estará basada en la observación, recogida de datos, elaboración de relato, análisis e interpretación del segundo tramo de la jornada escolar de los martes, desde la entrada del patio hasta la salida del colegio, de 12:00h a 14:00h. En él se incluye:

- Rutinas de entrada del recreo: masaje, cuñas motrices, conversación.
- Almuerzo
- Cuña motriz
- Lección motriz
- Despedida

Recogeré este tramo de la jornada para contextualizar la situación del grupo, aunque el análisis como tal lo centraré en la lección motriz, ya que el presente proyecto tiene como

objetivo principal la práctica motriz. El trabajo en educación infantil tiene un enfoque globalizado y este planteamiento aportará datos importantes para entender a los niños, para saber ver e interpretar correctamente y por lo tanto elaborar un análisis más significativo.

La lección motriz no aparece como una situación aislada, sino que es la continuidad de la estructura que lleva a cabo la tutora con el grupo. Esto lo puedo observar debido a mi estancia como alumna de prácticas en el aula. Por lo tanto debo dejar claro el punto de vista desde el cual llevaré a cabo este proyecto. No analizaré la práctica motriz desde el punto de vista del especialista en educación física, sino desde el interés como maestra-tutora. Los pasos que llevo a cabo son:

Martes de 12:00h a 14:00h. Recojo, a través de un relato escrito a mano el tramo de la jornada referido. Lo realizo desde la observación directa, en el mismo momento en el que se desarrollan las situaciones en el aula y el gimnasio del colegio.

Martes 17:00h a 21:00h. Paso el relato a ordenador y se lo envío a la tutora. Reflexiono sobre lo escrito y anoto mis ideas e interpretaciones personales.

Viernes 16:30h a 21:00h. Me desplazo, con Susana Fuente Medina, a la Facultad de Educación de Palencia para reunirnos con Marcelino Vaca Escribano. Leemos y comentamos el relato y analizamos la práctica contrastando reflexiones y elaborando hipótesis.

Sábado 9:30h a 11:00h. Reflexión y análisis personal de la reunión.

Tras haber seguido esta estructura de trabajo, durante siete semanas, planifico e imparto dos lecciones (invirtiendo los papeles con la tutora), después retomo de nuevo la estructura inicial dos semanas más. Esto es debido a mis prácticas, pero inevitablemente influye en el análisis objeto de este TFG. Evidentemente el hecho de haber intervenido directamente en la práctica me proporciona la oportunidad de vivenciar el proceso y ampliar de forma significativa el aprendizaje, abriendo nuevos focos de atención y modificando la forma de observar y analizar la práctica.

En la planificación inicial de este TFG no estaba contemplada la inclusión de la intervención, debido al tiempo y espacio en el que se debe llevar a cabo, pero la experiencia ha sido tan interesante y profunda que considero muy enriquecedor tenerla en cuenta. Debido a ello me centraré en las tres lecciones seleccionadas para la investigación, pero incluiré el aprendizaje de todo el proceso para elaborar las conclusiones. Para que todo esto tenga un hilo conductor y mayor sentido de cara al lector, en los anexos incluiré el relato de las lecciones seleccionadas.

Para elaborar el informe de la investigación abordaré el análisis de las lecciones seleccionadas de forma conjunta. Buscaré los aspectos más representativos, las ideas y reflexiones que se repiten, para elaborar hipótesis que ayuden a comprender el significado del trabajo realizado y contribuyan al planteamiento de conclusiones que reflejen mi aprendizaje.

HIPÓTESIS

En este apartado desgloso una serie de ideas que podría denominar hipótesis de estudio o planteamientos de trabajo. El origen de estas cuestiones se encuentra en el análisis de las lecciones motrices, atiende al marco teórico y a las vivencias y aprendizajes construidos por mi parte en el proceso de investigación. A continuación expongo estas ideas apoyadas en el análisis del que se derivan.

➤ EL AJUSTE DEL ESPACIO AL CONTENIDO

Los contenidos a trabajar se plasman en la carpeta o unidad didáctica, elaborada por Susana Fuente Medina según el planteamiento de Marcelino Vaca Escribano (remitirse al marco teórico). En ella encontramos el siguiente planteamiento:

Contenido según el Decreto 122/2007:

Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Bloque 2. Movimiento y juego.

2.2 Coordinación motriz.

Contenido según el TPC:

Campo de contenido III: Los niños y las niñas aprenden de su naturaleza motriz.

Tema 1: Habilidades de locomoción.

Los circuitos planteados para la práctica motriz se ajustan perfectamente al contenido marcado por el currículo en el punto 2.2. Es necesaria la coordinación motriz para poder realizar las acciones que requieren los diferentes espacios. Es imprescindible que los alumnos desarrollen su actividad cada vez de manera más controlada para ajustar el movimiento al espacio planteado e ir ganando precisión y velocidad.

También se indica el contenido según el TPC, centrándose en esta ocasión en las habilidades de locomoción. De la misma forma podemos ver perfectamente que los niños en los espacios planteados están aprendiendo de su naturaleza motriz, experimentan y actúan desplazándose por los circuitos de forma diferente en cada uno de ellos, saltos, trepa

y sorteo de obstáculos. En la acción ejercitan y desarrollan sus habilidades motrices ajustando su movimiento a las exigencias de cada lugar.

En todos los relatos se recoge como la estructura de la lección integra un momento específico de observación del espacio y aclaración de criterios de acción en cada uno de ellos.

➤ LA ESTRUCTURA COMO GUIA DE LA MAESTRA Y LOS ALUMNOS

En las lecciones motrices observo la estructura planteada por el TPC (planteamiento expuesto en el marco teórico) que se repite y conduce la práctica la cual responde a los siguientes momentos:

- **Momento de encuentro.** Se busca la disposición, la implicación y la conexión con el trabajo. Incluye:

- ✓ Cambio de calzado. Ritual de preparación para una situación determinada. Es la preparación para el trabajo que viene a continuación, se visten para hacer algo determinado, se crea una disposición hacia lo que va a venir. Además se trabaja la autonomía, están desarrollando habilidades para la vida cotidiana.
- ✓ Cuña motriz. El contenido está relacionado con el trabajo a realizar y supone una introducción a la acción. En estas sesiones se trata de saltar bancos, tarea que posteriormente tendrán que afrontar en los espacios de acción. Además sirve de compensación para ajustar ritmos. (cada uno necesita un tiempo para cambiarse el calzado)
- ✓ Comentario de dibujos. Comentan los dibujos donde han reflejado el trabajo de la lección pasada, refrescan los aprendizajes. Recuerdan los espacios y la acción, también sirve para la clarificación de criterios de realización y para hablar de los miedos o dificultades que hayan surgido y como superarlos.

- **Momento de construcción de aprendizaje.** Desarrollo del contenido propio de la lección motriz en el espacio planteado para ello. Se lleva a cabo siguiendo las fases siguientes:

- ✓ Observación y comentario del espacio de trabajo, clarificación de normas y criterios de éxito. Planteamiento de retos y ejemplificación de la acción. Es un momento importante para sentar las normas y criterios de trabajo pero hay que tener cuidado con no generar excesiva ansiedad o retener en demasía la necesidad de movimiento de los niños, puede llevar a una explosividad descontrolada en el momento de abordar la acción, como se recoge en el primer relato: *“Todos a practicar, cada uno va donde quiere, en principio la reacción es explosiva, todos salen corriendo hacia los distintos circuitos con gran barullo, demuestran tantas ganas de hacer que el control es bastante escaso, algún golpe, caídas, saltos desde las espaldera”*
- ✓ Exploración y expresividad (ligado a la actividad espontánea propuesta por Lapierre y Aucouturier). Los niños investigan su motricidad a través de los retos planteados. No consiste en hacer lo que quieran, sino lo que son capaces según las normas y criterios establecidos, retomando el trabajo realizado y los aprendizajes construidos en lecciones anteriores. La maestra tiene una intención diagnóstica, observa e interpreta su trabajo para determinar cuál es el nivel de cada uno, donde se encuentran y hacia donde tiene que dirigirles para que den el paso siguiente. En las primeras lecciones de la unidad didáctica esta fase tiene mayor peso y progresivamente va quedando más reducida a favor del ensayo de tareas compartidas o de las tareas compartidas propiamente.
- ✓ Ensayo de tareas compartidas. La maestra comienza a dirigir el trabajo hacia los intereses pedagógicos de la lección a través de consignas individuales que provocan el ensayo de tareas, se basa en las propuestas y posibilidades que observa en cada uno. Es decir, dirige el trabajo con consignas ajustadas a cada alumno según su comportamiento. Unos necesitan aumentar el reto y no acomodarse, otros necesitan aumentar el control o ajustar la velocidad... Alternando con la acción la maestra intercala momentos de inactividad donde se analizan situaciones observadas, se aclaran criterios y normas, se corrige y se analiza el trabajo para progresar.
- ✓ Tarea compartida. No siempre se llega a la tarea compartida en todas las lecciones, en la primera no se da. Se alcanza cuando los niños han entendido y asumido las propuestas, las desarrollan de acuerdo a los criterios de realización y éxito e

incorporan las consignas que les da la maestra. Cuando la fase de tarea compartida comienza a ser la predominante en la lección la unidad didáctica llega a su fin, los objetivos se han alcanzado.

- **Momento de despedida.** Se concluye con un momento de vuelta a la calma y comentario del trabajo.

- ✓ Cambio de calzado. Marca el final del trabajo, es el indicador de cierre de la lección, se quitan y guardan el vestuario propio de este momento, las zapatillas. Es un tiempo de vuelta a la calma y de comentario con los compañeros.
- ✓ Despedida. Reconocimiento del trabajo por parte de la maestra de forma individual. Refuerza la autoestima y la seguridad de los niños, premia el esfuerzo y motiva la superación. Se trata de un pequeño momento donde la profesora tiene un acercamiento individual a través del cuerpo y su expresividad, la mirada, las caricias... Se sienten importantes y queridos, se nota que es un momento reconfortante para ellos y lo esperan visiblemente.

El manejo de esta estructura conforma el saber metodológico de la maestra, ajustándola a la situación y el momento real del grupo (se observa en el cuándo y cómo se van introduciendo las fases y las propuestas en cada lección). Es el soporte de la planificación y la práctica, pero para que sea verdaderamente efectiva en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje no se debe reproducir de forma vacía, se ajusta a la situación real de los alumnos. Dependiendo del momento en el que se encuentre la unidad didáctica las fases de la lección se abordan con más o menos dedicación y las partes de la conforman tienen mayor peso según las necesidades del grupo y de la maestra. El conjunto de la lección supone un todo, los distintos momentos están encaminados hacia el mismo objetivo y se interrelacionan, por ejemplo la cuña de saltar los bancos introduce la acción motriz que luego abordan en los circuitos.

Se configuran una estructura ascendente en la que el aprendizaje va creciendo, diseñando bucles que parten de una propuesta-reto que se explora y se supera para enlazar con la siguiente.

En los relatos se observa como la estructura se repite en las tres jornadas. Sirve de base para desarrollar el trabajo de forma controlada y sistemática. Los alumnos conocen perfectamente la situación e identifican el momento y la tarea a realizar. Esto aporta seguridad y contribuye a la organización y la concentración del alumnado favoreciendo la autonomía.

➤ EL CUERPO COMO OBJETO DE TRATAMIENTO EDUCATIVO.

El trabajo del cuerpo como objeto de tratamiento educativo es algo más que ir al gimnasio para realizar juegos de movimiento o hacer ejercicio. Si las lecciones motrices se quedan en la mera ejercitación física no atienden el cuerpo como objeto de tratamiento educativo.

En las lecciones analizadas se observa como la actividad motriz está encaminada a unos objetivos. La maestra trabaja un contenido, dirigiendo la tarea con unos criterios claros de realización y éxito que buscan el aprendizaje de los niños desde la exploración. Para ello atiende a la situación concreta de los alumnos y participa en ella enfocándola hacia el desarrollo de sus habilidades. Para atender el cuerpo como objeto de tratamiento educativo, la maestra tiene planteada una estructura de trabajo coherente y ajusta la exigencia a la realidad de cada alumno. Contribuye al desarrollo de las posibilidades motrices de los niños, en función del proyecto pedagógico a través de consignas específicas. Esto se observa perfectamente en cómo la maestra conduce la lección planificada, adapta las exigencias y las consignas a las reacciones del grupo y las acciones de cada alumno. Como por ejemplo se puede observar en el relato del día 22 de febrero cuando Susana comienza a emitir consignas individuales “*no puedes caerte, repítelo*”, “*S. te quiero ver aquí*” o en el relato del día 11 de marzo cuando la maestra detiene la acción porque la situación se está descontrolando (S. se cae y P. casi le arrolla, H. también se cae).

Enlazando con el marco teórico donde se plantean las presencias corporales, analizo la alternancia de estas en las lecciones. Se observa cómo y cuándo se trabaja el cuerpo como objeto de tratamiento educativo (en la cuña, en las situaciones de acción del momento de construcción del aprendizaje) y comprobamos que no solo aparece este tipo de presencia corporal, sino también el cuerpo silenciado (momentos de explicaciones), implicado

(cambio de calzado), expuesto (situaciones de ejemplificación por parte de los alumnos o en los momentos de realización de tareas cuando su pareja le mira). Se ajustan las presencias corporales a la situación educativa y se equilibran a lo largo de la lección a través de las propuestas de trabajo y la forma de desarrollarlas y de intervenir de la maestra.

➤ CAPACIDAD DE PREVISION Y DE OBSERVACION: ACCIÓN Y REACCIÓN DE LA MAESTRA

La acción de la maestra se basa en la previsión y la reacción en la observación. La maestra es la guía del proyecto educativo, mantiene al grupo en la tarea, en “lo que toca”. Se implica en la acción de forma directa o indirecta a través su propio hacer, de su estar, de consignas planificadas o comentarios que responden a situaciones concretas. Esto contribuye a centrar la atención del grupo y a desarrollar el trabajo de forma constructiva.

Sin embargo, eso no es suficiente para manejar adecuadamente la situación y menos para llevar a cabo el desarrollo del trabajo grupal en equilibrio con el aprendizaje individual de los alumnos. Gracias a la capacidad de observación la maestra percibe el momento real e interpreta las propuestas de cada niño, en función de lo cual ajusta su intervención respondiendo a la realidad del momento y a las necesidades de los alumnos. De esta forma reacciona con consignas y propuestas oportunas, que encaminan el trabajo de los alumnos dirigiéndolo hacia el paso siguiente que cada niño debe dar en la construcción de su aprendizaje. Para esto es importante saber ver a cada niño e interpretar su trabajo dentro del trabajo grupal, es importante ser muy permeable a lo que el cuerpo de los alumnos expresa dentro de la propuesta que la maestra plantea. Por ejemplo siguiendo este planteamiento encontramos en el relato del día 18 de marzo como Susana pide a R. que pase las vallas sin apoyar el pie (sabe que lo puede hacer) y éste lo hace.

Con respecto a la observación y la percepción del grupo, en todos los relatos se percibe como hay una curva con respecto a la implicación en los distintos momentos que constituye el tono grupal. Hay una fase de introducción o preparación en la cual hay que recoger al grupo y trabajar la disponibilidad del alumnado, para pasar después a la atención y desarrollo del trabajo.

La curva tiene más o menos altibajos en función de que las situaciones estén más o menos ligadas. Si el grupo pasa de una propuesta a otra sin que la ruptura o el cambio sean muy marcados se evita la dispersión y se tiene a los alumnos centrados en lo que hay que hacer en cada momento, sin tener que recordar o forzar las situaciones.

La continuidad aparece, según he observado y recogido en los relatos, en los momentos que la estructura esta clara y asumida por los alumnos (Ej.: cuña de después del cambio de calzado), cuando la propuesta está dentro de sus intereses (sus comentarios de los dibujos) o cuando la profesora interviene de forma directiva (organización de desplazamiento al gimnasio) estando presente a través de consignas claras y firmes.

Dependiendo del momento se da una característica u otra, por lo tanto saber leer e interpretar la situación es muy importante. Esto facilita la labor de la maestra y permite que su intervención sea la adecuada en cada situación, evitando en la medida de lo posible la dispersión del grupo. La dificultad reside en saber cuándo es conveniente dejar hacer y cuándo es necesario dirigir a los alumnos, para aprovechar bien el valor pedagógico de las situaciones y respetar a los alumnos sin perder el proyecto pedagógico planteado por el docente.

➤ EL GRUPO Y EL INDIVIDUO

Para entender la dinámica hay que entender que tipo de alumno es el que configura este grupo, que tipo de alumno es el que requiere esta forma de concebir la educación. La maestra busca un alumno autónomo que construya su aprendizaje gestionando la libertad que les otorga dentro de las propuestas de trabajo. Se huye del alumno ejecutor. Esto responde totalmente a la forma de entender al niño propuesta por la corriente psicomotriz recogida en el marco teórico.

Se trata de una estructura viva en la que los alumnos participan de forma activa y directa. La metodología de la maestra no consiste en mandar y ejecutar, los alumnos exploran, tienen autonomía. Esto supone que no nos encontramos con niños que están quietos y callados para aprender, sino que se sienten implicados en las propuestas y lo expresan activamente. En muchas ocasiones se lee en los relatos que los niños hablan, no

paran... pero sin embargo también se remarca que están en la propuesta. A primera vista puede parecer un caos pero es solo apariencia, si leemos con detenimiento y seguimos su acción comprobamos que están trabajando y su implicación les hace comportarse de esa manera. Están atentos y saben lo que hacen, están aprendiendo porque trabajan con libertad dentro de los criterios establecidos. Por ejemplo en el relato del 18 de marzo leemos que durante la organización de parejas los niños no paran quietos, pero se enteran de todo porque están a ello.

En todos los relatos se recoge en algún momento “el caso”. Es decir, llama la atención algún alumno concreto por no cumplir con el estar necesario para poder desarrollar la situación que toca de forma fluida, lo cual repercute en la dinámica grupal.

El estudio de estos “casos” puede dar luz sobre determinados alumnos que tienen un comportamiento que a lo largo de la jornada llama la atención o que se repite en jornadas sucesivas. El seguimiento de ello es un buen método para construir proyectos individuales de trabajo y apoyo.

En las lecciones motrices hay comportamientos que se repiten en los mismos alumnos, como la excesiva rapidez sistemática o la acción impulsiva y descontrolada (S. llega a decir en el relato del 25 de febrero que va “*como una moto*”) o el saltarse la regla (G. se salta los peldaños de la espalder). La información que proporciona este tipo de comportamientos va más allá del trabajo motor, dicen mucho de los alumnos, lo cual es importante para la maestra como tutora. Reflexionar sobre ello ayuda a establecer criterios de acción y ajuste de la práctica en función del alumno, esto repercute en todo el grupo de manera positiva y por lo tanto en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

➤ DESARROLLO HOLÍSTICO DEL ALUMNO

El planteamiento del TPC ayuda a llevar a cabo un aprendizaje de forma globalizada ya que el trabajo motriz es objeto de reflexión y análisis de los propios niños. En todos los relatos se recoge como abordan las tareas motrices y luego reflexionan sobre ello comentando los dibujos en grupo, observan la acción de sus compañeros, la evalúan, la comentan en el trabajo de parejas observador-actor... De esta forma se integra el saber

cognitivo, se busca la toma de conciencia necesaria para construir el aprendizaje de forma globalizada. Trabajan desde el cuerpo todos los campos indicados en el currículo, *“físico, intelectual, afectivo, social y el moral* (Principios metodológicos Decreto 122/2007).

Este enfoque trasciende el campo del trabajo motriz, va mucho más allá. En los relatos de las lecciones comprobamos como el trabajo físico supone una forma de crear vínculos con los iguales y con la maestra. En varios relatos se recoge como se ayudan en el cambio de calzado y como buscan la opinión de sus compañeros (Ej. relato del 25 de febrero: *“un niño se acerca a su pareja para que le diga como lo ha hecho y vuelve a la acción”*). El enfoque que se da al trabajo a través del TPC atiende al cuerpo, al pensamiento, a la socialización y emoción de los alumnos. En el relato del 18 de marzo se recoge como en el cambio de calzado final varias alumnas conversan en un ambiente de gran complicidad.

Los alumnos aprenden a escuchar y respetar a sus compañeros. En los relatos se recoge como el grupo escucha con mucha atención cuando algún compañero habla explicando su dibujo o atienden atentamente cuando ejemplifica alguna acción. Para ser niños de tan corta edad mantienen una gran concentración, les interesa, se trata de un trabajo donde todos están implicados, les motiva compartir sus experiencias y respetan las de sus compañeros.

La situación de observador-observado es de gran riqueza, el observador tiene un aliciente para hacer bien, se nota como se esfuerza y el observado tiene en su compañero un ejemplo de acción y una fuente de conocimiento. Los niños desarrollan la capacidad de concentración y observación, analizan el trabajo de los compañeros y ejercitan su razonamiento en la formación y emisión de juicios. Al mismo tiempo se enfrentan a la crítica y aprenden a aceptarla. Es un gran aliciente para la autosuperación.

El papel de observador es muy difícil para niños tan pequeños, mantener la concentración en la acción del otro supone un gran esfuerzo. La maestra lo sabe y apoya a los observadores con comentarios sobre lo que hacen sus compañeros, recordando los criterios de éxito, haciendo valoraciones positivas... Mantenerse al lado de los observadores les ayuda y además permite a la maestra observar a los que actúan.

Enfocando de esta forma el trabajo contribuye al fortalecimiento de la autoestima del alumno. El reto ajustado y la posibilidad de compartir los logros con los compañeros, hacen que todos los niños se sientan arropados y seguros, sentimiento que se extiende más allá del ámbito corporal. Niños con dificultades de aprendizaje o lenguaje, como los que hay en este grupo, refuerzan su confianza a través del trabajo corporal de manera visible.

En los relatos estos aspectos se recogen en momentos como cuando H. logra pasar el circuito de vallas a pesar de su miedo y Susana le pide que lo muestre (relato del 11 de marzo) o cuando se ve la alegría del reto conseguido en la cara de E. (relato del 18 de marzo)

➤ LA AUTONOMIA Y EL TRABAJO EN LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)

En los relatos observamos como los propios niños según van progresando en el reto planteado buscan aumentar la dificultad (por ejemplo en la cuña comienzan a saltar con los ojos cerrados, se distancian de los bancos para tomar carrerilla, varían la forma de subir el banco de la espaldera...). Ellos mismos nos dicen que ya han llegado al reto propuesto y necesitan seguir progresando. Este tipo de respuestas aparecen gracias a la autonomía que les confiere el planteamiento de trabajo.

Debido a la autonomía que les confiere este enfoque del trabajo los niños buscan trabajar en la ZDP porque es ahí donde encuentran el reto atractivo, es decir la acción que cuesta, que no tiene superada pero que tiene posibilidad de hacerlo. Por ejemplo en el relato del día 18 de marzo se recoge como E. intenta subir el banco de pie y en el del día 11 como C. baja la espaldera de espaldas.

La maestra debe observar el nivel de éxito de sus alumnos en la acción, ya que la unidad didáctica tiene sentido si la realización de las propuestas por parte de la mayoría del grupo es regular. Si todos son capaces de afrontar la propuesta y progresar en ella estamos trabajando en la ZDP. En el relato del día 25 de febrero leemos que una valla se baja porque en el comentario de los dibujos un niño explica que pasaba por debajo porque le da miedo. Si se plantea un reto inicial demasiado grande no conseguimos la motivación del

alumnado, ni el paso al siguiente nivel de desarrollo. Por el contrario si el planteamiento no supone ningún reto, porque ya está dentro de sus logros, tampoco es constructivo, no supone ningún aprendizaje.

En los relatos se observa perfectamente como el trabajo en la ZDP con el cuerpo es muy motivador para los niños. Si el planteamiento inicial por parte de la profesora es adecuado y los niños tienen autonomía en el trabajo, ellos mismos aprenden a desarrollar las propuestas ajustándolas a su ZDP. Los alumnos van evolucionando y ellos mismos, en muchas ocasiones, complican la propuesta para que el reto siga siendo atractivo. Es un gran valor de este tipo de trabajo, permite que el planteamiento vaya creciendo en función de los logros de cada uno. Todo ello contribuye a mantener el interés de los alumnos ya que el reto siempre está vivo y ajustado a las posibilidades de cada niño.

➤ APRENDIZAJE SOCIAL: OBSERVACION E IMITACIÓN

Otro aspecto que se encuentra reflejado reiterativamente en los relatos es el potencial que tienen la observación y la imitación en la construcción del aprendizaje de los alumnos.

En varias ocasiones se recoge como los alumnos al percibir una propuesta de algún compañero la incorporan a su trabajo. Los niños incorporan a su propio trabajo las soluciones que otros han encontrado, o los logros que han alcanzado, fomentándose de esta forma el aprendizaje social.

Las propuestas de la maestra en los momentos de parada y de observación o ejemplificación por parte de algún niño, contribuyen a ello significativamente. Se observa clarísimamente en el relato del 11 de marzo cuando R. ejemplifica el circuito de vallas y lo pasa apoyando las manos, después varios compañeros acuden a este espacio y lo pasan de la misma forma; o cuando los primeros niños en subir el banco lo hacen de pie y luego todos los que estaban esperando y lo vieron, lo intentan.

REFLEXIONES FINALES

Me gustaría concluir este TFG exponiendo lo que ha significado para mí el proceso recogido en él y las conclusiones más significativas desde mi punto de vista.

En este momento de cierre tengo la sensación de que mi proceso de aprendizaje acaba de comenzar. La investigación realizada me ha descubierto un campo de trabajo con infinitud de posibilidades. Necesito tiempo para que el conocimiento adquirido pose y ocasión de ponerlo en práctica y continuar desarrollándolo. No sé lo que me deparará el futuro con respecto al ámbito educativo, pero lo que sí sé a ciencia cierta, es que este proceso va a influir en mi forma de afrontar cualquier proyecto de formación grupal.

Volviendo a la justificación inicial, he de decir que mis intuiciones y conocimientos (procedentes de mi formación, experiencia personal y aprendizaje teórico) sobre el valor del trabajo con el cuerpo en el proceso de formación de los niños, han sido totalmente corroboradas con la investigación de la práctica real. Mis vivencias previas, al igual que la teoría expuesta, se justifican y solidifican observando, reflexionando y analizando la práctica en la cual he estado involucrada.

Exponer conclusiones se hace verdaderamente difícil, intentaré establecerlas centrándome en mis aprendizajes. Las vivencias han sido tan intensas y son tan recientes, que por un lado siento que necesito que reposen para organizarlas y por otro necesito seguir trabajando en ellas.

Siguiendo el planteamiento de Stake, expuesto en el marco teórico, no puedo llegar a conclusiones rotundas, ya que el tipo de investigación realizada tiene un carácter cualitativo. Me gustaría que las siguientes ideas se leyeran más como ideas que se deben seguir desarrollando y contrastando, que como conclusiones cerradas. Para organizarlas he tenido como referencia el análisis del trabajo de la maestra, relacionado con mi aprendizaje profesional y la construcción del aprendizaje de los niños, es decir la contribución de este tipo de trabajo en la formación integral de los alumnos.

- **Desde el punto de vista del trabajo de la maestra** quiero reseñar:
 - La importancia de elaborar un proyecto pedagógico coherente y bien estructurado. Para ello la “carpeta” (a la cual me refiero en el marco teórico) debe estar muy bien pensada, ha de ser la referencia constante y viva de la planificación de las lecciones y todas sus partes deben estar perfectamente relacionadas.
 - La planificación de cada lección debe estar basada en el trabajo y análisis de la anterior. Cada uno de los momentos y las tareas han de estar justificados y encaminados al mismo fin. La base de la planificación de la lección es la estructura que guía y organiza el trabajo. Esto conforma la metodología.
 - La planificación no debe limitarse a recoger qué hacer. Ha de tener en cuenta todos los aspectos posibles de la previsión de la práctica: la organización, disposición y utilización del espacio; la distribución del tiempo; el tipo de consignas y la forma de emitirlos; la actitud y localización de la maestra; la organización del grupo en cada momento...
 - Durante el desarrollo de la práctica la calma es la clave. Es necesario mantener el control en cada segundo y ser totalmente permeable al trabajo de los alumnos. Para ello es necesario no dejarse llevar por el ambiente de agitación que inevitablemente rodea este tipo de trabajo.
 - Es necesario controlar el ambiente grupal de forma continua debido a la vulnerabilidad del trabajo corporal. La maestra debe saber encauzar todos los momentos que rodean el contexto de las lecciones. Los imprevistos y situaciones fuera de lo cotidiano alteran el tono del grupo y esto repercute en el trabajo motriz, que de por sí produce bastante excitación.
 - Hay que observar y encaminar el trabajo de cada alumno dentro del grupo para llevar a cabo un verdadero trabajo donde el cuerpo sea objeto de tratamiento educativo. Es fundamental fijarse siempre en lo que hay, más que en lo que falta.

- Para llevar a cabo una buena lección es necesario buscar el equilibrio entre el grupo y el individuo, el contenido motriz y la emoción, la tendencia docente y la discente.
- Encuentro grandes ventajas en el hecho de que sea la tutora la que dirija este tipo de lecciones. Ella tiene un conocimiento más contextualizado y profundo de los alumnos por todas las vivencias compartidas, esto ayuda a interpretar correctamente el trabajo motriz de cada uno. A la vez este tipo de trabajo proporciona mucha información sobre los niños, lo cual es muy importante para la tutora de cara a construir los proyectos de trabajo personal.
- Al ser la maestra tutora la que lleva a cabo las lecciones motrices la situación tiene continuidad, es decir no se convierte en una interrupción en la estructura de la jornada sino que forma parte de ella. De esta forma se puede complementar y prolongar los aprendizajes.
- El análisis de la propia práctica, desde una perspectiva rigurosa y sincera, es inherente a este planteamiento de trabajo. El objetivo es el aprendizaje continuo, el crecimiento profesional. Esto contribuye al aumento de la calidad educativa.
- La presencia de observadores externos y el análisis en grupo permite establecer una perspectiva más amplia del trabajo. Se recogen más datos y se dota a las hipótesis y conclusiones de mayor veracidad, desde la intersubjetividad llega a la objetividad.
 - o **Desde el punto de vista de la construcción del aprendizaje de los alumnos:**
- La estructura supone una guía que ofrece confianza y seguridad posibilitando el desarrollo de la autonomía.
- Alumno autónomo: gestionan la libertad de acción dentro de los criterios establecidos de trabajo adaptando las propuestas a sus posibilidades.

- El trabajo motriz en la ZDP, el ajuste del reto, es muy motivador. El planteamiento de autonomía en el trabajo permite que aprendan a trabajar en esa zona y gestionen su tarea adaptándola a sus necesidades.
- Perciben que la repetición y la concentración son la base del progreso en el trabajo y conllevan la consecución del reto.
- Aprendizaje social a través de la observación y la imitación. Los compañeros aportan nuevas posibilidades de acción y acercan los retos. Ver y escuchar al igual clarifica y hace sentir más posible la consecución del reto.
- Constatan y comparten los logros individuales lo que refuerza la autoestima.
- El aprendizaje que llevan a cabo engloba todos los aspectos de la formación de los alumnos que recoge el currículo, por lo tanto hay un desarrollo físico, intelectual y emocional.
- Son artífices de un aprendizaje significativo ya que se respetan sus intereses. Se sienten libres para expresarse y trabajar.
- Desarrollan un aprendizaje metodológico y actitudinal que abarca aprender a hacer, a ser y a estar.
- A través del trabajo con el cuerpo los alumnos realizan un gran ejercicio de autocontrol y de formación de la persona. Están ajustando su acción y su emoción respetando al grupo y las normas.
- Este planteamiento de trabajo fortifica los vínculos con los iguales y con la maestra. Contribuye a la práctica de una educación inclusiva, todos forman parte del grupo y lo sienten.
- Se crea un ambiente de confianza y seguridad donde se trabaja con ilusión. Se favorece una buena predisposición ante el aprendizaje y la escuela.

Como cierre me gustaría comentar que para afrontar este trabajo se requiere una gran convicción en lo que se está haciendo. Se necesita confianza en el método, en el contenido y en los niños. Se trabaja con una metodología disciplinada que se ha de basar en la convicción de que los alumnos con los que trabajamos pueden y responden. Una metodología que requiere percibir al grupo, saber leer la situación para adaptar la forma de estar y de hacer de la maestra en función de las necesidades del momento, fijándose siempre más en lo que hay que en lo que falta. Es necesario tener paciencia, lo que he comprobado que se obtiene si te centras en comprender a los niños y en analizar las situaciones con calma.

Este trabajo conlleva alumnos activos, implicados, vivos y maestras bien formadas, que confíen en ellos, que sean valientes y tengan grandes dosis de humildad para llevar a cabo un constante análisis de su trabajo. Es un trabajo duro que requiere mucha implicación y sinceridad.

Solo me queda dar las gracias a todas las personas que han hecho posible esta pequeña investigación y que de una u otra forma me han enseñando a ver, a reflexionar, a respetar y a ser más humilde. A lo largo del documento ya he nombrado a Susana Fuente Medina y a Marcelino Vaca Escribano, quienes han estado presentes durante todo el proceso de trabajo, compartiendo conmigo su tiempo y su saber, apoyándome y pidiéndome más. También han estado presentes otros profesionales del CEIP Miguel Hernández que han aportado sus comentarios y han hecho que pudiera tener otro punto de vista, lo que siempre es enriquecedor. Y por supuesto los niños que me han enseñando a comprenderles y quererles todavía más. Por ellos debemos trabajar todos los días, por ellos todo esto tiene sentido.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bertherat, T. (1989). *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Cordero Ayuso, M. (2014). Una escuela con alma. La presencia de lo transpersonal en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 443, 69-71.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Einsner, W.E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jensen E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Lapierre, A. (1984). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: Ed. Científico médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Ed. Científico médica.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A.; Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boulch, J. (1996). *La educación por el movimiento en la edad escolar* (5ª ed.). Barcelona: Paidós.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño* (9ª ed.). Madrid: Morata.
- Picq, L.; Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Ed. Científico médica.
- Stake, R.E. (1998): "Investigación con estudio de casos". Madrid. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Toro, J.M. (2012): *Educación con co-razón*. Bilbao. Desclée.
- Vaca Escribano, M. J. (2005) El cuerpo y la motricidad en educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 207-224.
- Vaca Escribano, M. J. y Varela Ferreras M.S. (2006). *Cuadernos de pedagogía*, 353, 26-28.
- Vaca Escribano, M. J. y Varela Ferreras M.S. (2008): *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona. Graó.
- Vaca Escribano, M. J.; Fuente Medina, S. y Santamaría Balbás, N. (2013): *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Gráficas Quintana.
- Vigotsky, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA

MARCELINO VACA ESCRIBANO

Debido a que la práctica analizada en este proceso de investigación sigue las líneas marcadas por el Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal, de Marcelino Vaca Escribano, he considerado oportuno realizar una entrevista sobre este tema a su autor.

La entrevista adjunta fue realizada por mi parte el viernes 4 de abril en la Facultad de Educación de Palencia.

A. Moro: ¿Qué es y en qué consiste el Tratamiento Pedagógico del ámbito Corporal?

M. Vaca: Es una manera de entender y tratar el proyecto corporal en la escuela. Es un modelo, una teoría para guiar la reflexión sobre la acción. A la vez es una manera de pensar del profesional que se dedica a la formación de maestros en el ámbito corporal.

Plantea un marco teórico para atender el cuerpo que va más allá de la Educación Física o la gimnasia, pero no establece unos parámetros fieles a reproducir, se trata de un constructo, algo que no se acaba porque no está definido, algo que hay que seguir perfilando y adaptando al contexto.

A.M.: ¿Por qué ese interés por el cuerpo? ¿Por qué es importante el cuerpo en la escuela?

M.V.: Me he ido centrando en el ámbito corporal por mi situación fronteriza entre el papel de maestro y de especialista en Educación Física. Trabajar el cuerpo es trabajar el niño. No hay quien lo divida.

A.M.: ¿Cómo trabajarlo?

M.V.: A partir de la observación del cuerpo y su motilidad en la escuela, o lo que es lo mismo a partir de la observación del niño. Con respeto hacia él y admiración por lo que dice en el movimiento. Hay que ver que pasa y respetarlo, comprenderlo y admirarlo. Por esto este planteamiento es dinámico, no puede estar cerrado, no está terminado.

A.M.: ¿Por qué y para qué es importante hacer trabajo de investigación y análisis de la práctica?

M.V.: El análisis de la práctica es la fuente de la teoría. Es la clave para llegar a ella y para explicarla, para establecer conceptos, razones, planteamientos, hipótesis, conclusiones.

Hay que saber lo que se hace exactamente con los niños y que hacen ellos. Esto debe ser siempre motivo de control para poder ser justos, debido a la asimetría de poder que existe entre el adulto y el niño. Por lo tanto el cuestionamiento analítico y reflexivo de la práctica siempre es positivo.

El análisis de las intervenciones es fundamental para una nueva práctica, para llevar a cabo una educación contextualizada. Cada práctica debe ser original, adaptada a cada caso y la mejor fuente para ello está en el análisis real de las situaciones. Los libros no valen para esto.

ANEXO II

RELATOS de las lecciones

Los relatos adjuntos a continuación son un ejemplo del testimonio del trabajo real del grupo de niños y niñas que ha conformado la base de mi investigación. En mi proceso recogía su trabajo escribiendo a mano todo lo que sucedía en el aula y el gimnasio, posteriormente lo pasaba a ordenador respetando al máximo lo que había escrito.

Los comentarios y reflexiones que añadía, los cuales han servido para elaborar las hipótesis y conclusiones del presente TFG, aparecen escritos con otro tipo de letra y en cursiva para diferenciarlos claramente de la descripción de las situaciones.

La única modificación que he realizado en los relatos es la eliminación de los nombres de los niños, por respeto a su intimidad. En un principio estaban identificados, para poder realizar el seguimiento individualizado de los alumnos y construir los proyectos de trabajo personal necesarios.

CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ. VALLADOLID. EDUCACIÓN INFANTIL 5 AÑOS.**CURSO 2013-2014****U.D.: “AJUSTANDO NUESTRA LOCOMOCIÓN A LA SUPERACIÓN DE OBSTÁCULOS”****LECCIÓN 18ª- MARTES, 25-02-14**

RELATO DE ARANTXA MORO / LECCIÓN IMPARTIDA POR SUSANA FUENTE MEDINA

12:18 – DEDICACIÓN AL OTRO: MASAJE. Los niños se colocan en parejas sentados en sillas enfrentadas para llevar a cabo el masaje de manos. Saben qué toca sin que Susana tenga que intervenir pero surge un problema, no encuentran la crema. Susana pregunta ¿dónde está la crema?, ¿quien la guardó? Aseguran haberla colocado en el cajón pero no aparece. Los niños emiten distintas hipótesis, se la ha llevado otra profesora o la señora de la limpieza...

Susana dice que no importa hoy lo harán sin crema e indica que tomen la mano de su amigo y pasen la suya por encima, por debajo. Los niños no están muy implicados, algunos juegan con sus manos y Susana les indica que eso no toca ahora (*el asunto de la crema les ha desconcentrado, ha roto la dinámica que está en general bastante trastocada por el asunto de los ensayos para la actuación del viernes, rompe la estructura de trabajo que siguen habitualmente*). Un nuevo inconveniente, ¡huele a caca!, un niño la ha pisado y tiene los zapatos manchados y Susana le saca del trabajo y se los limpia mientras intenta seguir con la dinámica dando las consignas para guiar el masaje “meñique, anular...” P. dice “plumas” (*está a ello. Hoy es difícil pero a pesar de todo están ahí, saben que es lo que toca y lo respetan*). Susana indica que cambiamos y alguno no sabe por dónde se llegan. N. reprende a la pareja que está a su lado porque no están haciendo lo que hay que hacer. Poco a poco van entrando y se concentran en el masaje, el tono va bajando.

12:27 – Susana concluye el masaje incitando el agradecimiento al compañero por el masaje y el que se manchó los zapatos dice “A mí no me ha hecho nadie el masaje” (*reclama*). Susana le explica que le ha tenido que limpiar y mañana se lo darán.

CUÑA MOTRIZ: DIRECTORES DE ORQUESTA. Todos van a la zona de encuentro para la cuña motriz. Se colocan en círculo pegados unos a otros y reclaman a E. que está en la otra zona de la clase. Intentan sentarse en las rodillas del compañero situado inmediatamente detrás. Susana se une a ellos y se integra en la acción. Hoy lo hacen con más calma que ayer, con más cuidado y casi lo consiguen, se cae precisamente E. y la compañera de su lado (*estaba despistada,*

a otra cosa y no ha tenido tiempo de entrar a la propuesta. Es un reto difícil necesitan mucho control y compenetración).

Los directores de orquesta aparecen inmediatamente después y siguen el ritmo de la música que ha comenzado a sonar. Todos de pie, excepto P. que coloca una rodilla en el suelo, mueven sus brazos igual que los directores de verdad, despegándoles del cuerpo, doblando los codos y elevando las manos que agitan siguiendo el ritmo. Algunos implican el cuerpo para subrayar algún acorde o doblan las rodillas y se vuelven a enderezar, otros cierran los ojos e incluso fruncen el ceño (*para hacer mejor y sentir más*). Susana va comentando lo bien que lo hacen y les hace parar diciendo “Stop” entonces lo hacen unos y miran los demás. En esta nueva situación algunos cambian de actitud, (*se nota que son conscientes de que los demás les observan y se esfuerzan por hacerlo bien*).

Susana mientras observa “que bien lo hacéis, da gusto veros. Cada uno a su manera pero todos siguiendo el ritmo de la música” (*refuerza positivamente y marca la importancia del hacer de cada uno, de la expresión propia*).

CUÑA NOTRIZ: ESCULTURA COLECTIVA. Hay que hacer entre todos una estatua. Los niños adoptan una postura pero aunque están juntos en el mismo espacio son estatuas individuales, las posturas en general son de pie y abiertas pero varios han colocado una rodilla en el suelo (*es una postura que ya me había comentado Susana que estaba siendo recurrente en el grupo*). Susana insiste “es una estatua colectiva”, “hay que tocar a alguien, si no tienes contacto al menos con un amigo no vale”. Van recolocándose completando el círculo que los niños de la parte externa del grupo estaban perfilando, estos en su mayoría tenían una rodilla en el suelo y los que abandonan la parte central incorporándose al círculo la imitan. S. permanece en la parte interior pero toma contacto con el compañero que tiene más cerca. Susana se lo hace notar al grupo “mirar que bien S.”.

12:37 – CONVERSACIÓN. Se sientan y charlan sobre cómo les ha ido el patio, (*Susana aprovecha para atajar pequeños contratiempos y evitar rabias y rencores entre ellos*). Hablan, se escuchan y se perdonan. Se quedan con lo bueno. Les ha ido mal cuando no juegan con nadie o con quien ellos querían o han tenido algún contratiempo. Les va bien cuando han jugado con amigos.

12:41 – ALMUERZO. Cada uno coge su mantel, su botella y almuerzo. El responsable ya está en la silla para recitar la poesía, cuando todos están preparados lo hacen juntos. Hoy toca yogur y piden a Susana las cucharas. Algunos no traen yogur sino otro tipo de postres lácteos, Susana

indica que hay que traer yogur de cuchara, si no es así el próximo día no se almorzaran lo que traigan, se lo tienen que decir a los papas. (*Tienen gran autonomía para organizarse y para comer*). Los que tenían yogur de beber acaban inmediatamente pero Susana no les permite levantarse, deben esperar a que vayan acabando los demás (*es mucho más fácil tomarse ese almuerzo, terminar pronto e ir a jugar y Susana no quiere que sea así*).

De nuevo hay mucho alboroto, nerviosismo y volumen bastante elevado pero basta con que Susana recuerde “¿Cómo hemos dicho que se habla en la mesa?” para que el tono baje inmediatamente. Según acaban recogen y van a jugar. P. pide jugar a esconderse pero Susana le contesta que ha eso ya no, al escondite ya han jugado mucho tiempo y ahora no toca, solo se juega al escondite en el recreo (*quiere retomar el trabajo y hacer lo que sabe*).

CUÑA MOTRIZ. Poco a poco se van juntando en la zona de encuentro y van practicando por su cuenta, Susana llama la atención sobre esto (*para que se vayan uniendo los demás*). Entre ellos se demuestran como lo hacen y se dan consejos, también llaman la atención de Susana que les organiza por tamaño y comienza a corregir y a ayudar para que salga cada vez mejor. Parán y observan a las parejas que Susana indica para observar como se hace.

12:54 – LECCION MOTRIZ. Nos vamos al gimnasio. El responsable coge el cajón de las zapatillas. Comentan lo que han hecho pero en un tono bastante alto y Susana dice que así no pueden ir al gimnasio y coge de la mano a los más alterados (*la cercanía y el contacto físico de la maestra calma*). Al pasar por el servicio recuerda que los que lo necesiten deben entrar. Los niños están bastante dispersos.

El gimnasio está preparado. Hay dos circuitos de colchonetas con vallas, unas de atletismo y otras elaboradas con picas, otro de bloques y otros dos con bancos, a distinta altura, apoyados en las espaldas y un aro sujeto en lo alto. También está colocado el cuadrado de bancos donde se cambian y las cuerdas con sus dibujos.

ENCUENTRO.

Cambio de calzado. Bastante dinámico y organizado. B. está un poco remolón y Susana tiene que intervenir, sus compañeros le ayudan.

Cuña motriz, los que acaban van subiendo a los bancos y saltando. Cada uno tiene su ritmo. Susana lanza consignas (*buscando la evolución*) “no te choques” “con los ojos cerrados”. Plantea un reto nuevo “¿puedes hacerlo sin pisar?”. Están enormemente implicados, (*unos son más*

comedidos y van más despacio pero otros son más decididos) alguno un poco temerario pretende saltar sin pisar con los ojos cerrados, Susana dice “sin pisar con los ojos cerrados no”.

Susana para la acción con un simple “vale” al que todos responden de inmediato, todos escuchan tranquilos, están expectantes (*conocen la dinámica y saben que se les ha permitido hacer, ahora toca otra cosa, hay que atender y luego podrán de nuevo moverse*). Todos observan a Re. como salta, pisa el banco. Susana propone que lo intente de nuevo a ver si puede hacerlo sin pisar, no puede y la dice que no pasa nada el que puede lo hace el que no, no. (*Ajuste a las posibilidades de cada uno sin acomodarse y sin ser temerario, afrontando el riesgo de manera responsable*).

Comentario de dibujos. Hablan de los dibujos sobre la sesión anterior (*refrescan el trabajo realizado y se aclaran conceptos*). Susana ha elegido uno donde aparece un niño saltando una valla y otro donde el niño la pasa arrastrándose, subraya que hacer bien es saltar no pasar por debajo. Se preguntan porque el niño pasa por debajo y S., el autor del dibujo, dice que no puede saltar, le da miedo. Entonces la valla más baja se coloca más baja aún para que sea más fácil. (*Cada uno debe saltar hasta donde pueda pero tiene que haber opción para todos*)

En otros lo que resalta es la aparición de todos los escenarios. Hace alguna referencia a cada dibujo. (*Todos deben ser nombrados para que se sientan implicados y valorados*) Los comentan entre todos y hace continuas preguntas a los niños que responden con gran interés. Están muy atentos e incluso una niña reclama su dibujo porque no está colgado y no ha sido comentado.

13:14 – **CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE**

Observación del espacio. Abren el cuadro de bancos y se colocan mirando el espacio. Susana comenta las acciones peligrosas que vio en la sesión anterior y que no deben repetirse, no se puede saltar desde la espaldera, se baja por los peldaños. Le pide a un niño que lo haga bien para que todos lo vean.

El resto de la clase dice que lo hace regular porque ha tocado el aro. Así van demostrando sucesivamente como se realiza bien cada circuito y Susana va dando datos de que es hacer bien, incluso una niña lo dice “ni las toques, ni las tires, ni te pares”. Ellos analizan la acción de los compañeros.

Exploración y expresividad. Todos a practicar, cada uno va donde quiere, en principio la reacción es explosiva, todos salen corriendo hacia los distintos circuitos con gran barullo, demuestran tantas ganas de hacer que el control es bastante escaso, algún golpe, caídas, saltos desde las espaldera (*demasiada prisa y ansiedad*) pero total implicación por parte de todos.

Susana para la acción con un “Stop” y al volver a la acción el cambio es considerable, el barullo disminuye considerablemente y no hay tanta prisa.

Ensayo de tareas compartidas. Susana comienza a dar pequeñas indicaciones individuales, a un niño le dice “no puedes caerte, repítelo”, repite y lo hace bien. “S. te quiero ver aquí”, le llama al circuito de vallas (*les está proponiendo retos que sabe que pueden llegar a realizar a los que necesitan un pequeño empujón*).

Aparecen las primeras reclamaciones explícitas de atención a Susana llamándola desde distintos puntos del gimnasio, quieren que vea lo que hacen. (*Se observa una intención de hacerlo bien, mayor control, ya ha pasado el primer momento de explosión y van regulando su actividad*). Se van concentrando en el circuito donde esta Susana, hasta este momento estaban repartidos. (*Quieren que les vea*)

De nuevo Susana dice Stop e indica que se sienten, van a ver como S. pasa las vallas “difíciles”. Va despacio porque no puede ir “como una moto”, sino se cae. I. nos muestra cómo pasa en zig-zag el recorrido de bloques. Lo hace con gran precisión, Susana esta vez le pide más rapidez (*ajusta a cada uno sus posibilidades de acción para potenciar los retos que les hagan crecer*).

G. durante la acción salta los últimos peldaños de la espaldera y Susana le pide que nos muestre como lo hace para corregirle. Su primera intención es hacer el circuito bajo pero Susana le dice que él puede hacer el otro y cambia. No salta al bajar la espaldera, esta vez lo hace bien (*todos le están observando*). Susana “necesitas ir más despacio”.

De nuevo todos hacen. M. se tropieza un poco con las vallas y la siguiente vez apoya las manos en ellas para pasarlas, tras hacerlo varias veces realiza el circuito saltando con más seguridad (*ajustando sus posibilidades, trabaja en la ZDP. Persiste y supera el reto*).

Ey. que no saltaba las vallas, las pasaba primero con una pierna y luego la otra observa a M. y copia su estrategia de apoyar las manos, tras varios ensayos de esta forma se anima a saltar (*aprende de su compañera*).

C., H. y alguno más pasan el circuito bastante bien.

13:24 – Stop Susana organiza parejas para hacer y ver. Esta vez la acción de todos es mucho más controlada, (*se nota que se saben observados y quieren hacer bien*). C. se para y se tumba en el banco que lleva a las espalderas, hay compañeros arriba. Susana comenta “no tienes que esperar puedes ir a otro espacio”. (*El ya ha pasado por todos con relativa facilidad, no siente la*

necesidad de volver a repetir ninguno, está esperando tranquilamente a que se despeje el circuito del banco más alto, es el que le falta)

Cuando se paran para escuchar la evaluación de sus compañeros R. no entiende muy bien la dinámica y hay un pequeño mal entendido con su pareja. Susana interviene calmando a R., le pide que realice los circuitos para indicarle en acción como es hacer bien. R. no se atreve a pasar por las vallas “difíciles” y llora, Susana le explica que si no puede debe ir al otro más fácil y ya está. *(Creo que lo que le ocurría era que tenía miedo al circuito de vallas "difíciles" y no quería hacerlo, por eso intentaba sentarse en el lugar de su observador para que él hiciera y cambiar ya de rol).*

P. no ha mirado mucho a su pareja y no sabe si lo ha hecho bien o mal.

Al pedir a los niños que digan si su pareja lo ha hecho bien, regular o mal la mayoría dice que bien porque han pasado por todos los espacios pero Susana insiste en que ese no era el criterio y lo clarifica en varias ocasiones. El criterio de hacer bien es saltar, no caerse, no tocar e ir rápido. *(Esto les cuesta, supongo que lo tienen que ir entendiendo poco a poco con el paso de las sesiones)*

Cambian el rol de las parejas. Susana ahora está con los observadores insistiendo en que miren a su pareja e incitándoles con preguntas sobre como lo hacen. *(Es muy difícil para los niños este papel)*. Se les ve muy atentos alguno incluso da indicaciones a su pareja. Un niño se acerca a su pareja para que le diga como lo ha hecho y vuelve de nuevo a la acción.

Stop M. pide a Susana otra oportunidad porque le ha salido mal el recorrido y quiere volverlo a hacer *(quiere hacerlo bien y siente que puede)*. Susana lo comenta en alto y se lo permite. Lo pasa.

Cada uno se acerca a su pareja y comentan.

13:45 – **DESPEDIDA.**

Cambio de calzado. Siguen comentando. Susana “si entrenas cada vez te sale mejor”, *(comenta en positivo pero con objetivo de mejorar)*. Ayuda a los que lo necesitan, entre ellos también se ayudan.

Despedida individual. Se van colocando en el banco. Susana les susurra algo al oído y les acaricia la cara uno a uno. Algunos corresponden con un beso o una caricia.

Salimos y vamos a clase con bastante jaleo y despiste. R. de nuevo tiene problemas de comunicación con M. y llama la atención de Susana varias veces en el trayecto. Pero a pesar de la dispersión en cuanto llegan se ponen el abrigo, cogen la mochila y se reúnen en la zona de encuentro para la despedida diaria. Hoy toca besos de cocodrilo.

CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ. VALLADOLID. EDUCACIÓN INFANTIL 5 AÑOS.**CURSO 2013-2014****U.D.: “AJUSTANDO NUESTRA LOCOMOCIÓN A LA SUPERACIÓN DE OBSTÁCULOS”****LECCIÓN 19ª- MARTES, 11-03-14**

RELATO DE ARANTXA MORO / LECCIÓN IMPARTIDA POR SUSANA FUENTE MEDINA

12:15 – DEDICACIÓN AL OTRO: MASAJE. Susana organiza las parejas. Hoy tiene que intervenir bastante, están un poco caprichosos. Acaba poniendo a R. en una silla apartado porque rechaza a N., quiere con Es. o con I. Susana dice “Bien feo es eso, le duele el corazón a N.”. E. y algún compañero más insisten y le dicen que eso no se hace. Permanece sentado pero reclama a Susana varias veces, ella sigue al masaje con los demás. *R. comienza a sacar su carácter un tanto tozudo. Quiere salirse con la suya y no acaba de asumir determinados comportamientos que son necesarios para la convivencia y el trabajo en el grupo. Creo que entiende verbalmente pero hay cosas que no le gustan y no quiere asumir.*

A P. le cuesta, se distrae, habla, juega, pero acaba prestando atención a las manos de su compañero. *(A P. le cuesta este momento)* T. realiza el masaje con gran decisión y cuidado. *(Es bonito ver como se dedica a su compañera).*

Al cambiar de mano Susana da la oportunidad a R. de unirse, le explica que N. esta triste y el niño se incorpora con ella al trabajo diciendo que no se había dado cuenta. *Susana no le ha permitido salirse con la suya, le pone las cosas claras y ahora le da otra oportunidad, R. ve que no tiene posibilidades por lo que se doblaga y se le pasa el enfado.* N. protesta porque empieza antes y Susana la pide que tenga calma con R. *A N. la viene bien alguien que la obligue a crecer en paciencia y suavidad, que sienta que tiene que tener calma con los demás para que las cosas vayan bien.*

12:25 – CUÑA MOTRIZ: DIRECTORES DE ORQUESTA. E. se escapa, Susana la coge del brazo y la lleva con los demás, entonces ella comienza a mover los brazos siguiendo la música de forma muy agradable y Susana se lo reconoce. *E. en la sesión anterior tuvo la misma reacción, ¿Qué le pasa en este momento? ¿Necesita un momento para estar consigo misma? La cuesta el cambio de la intimidad al gran grupo. Sin embargo asume y hace bien lo que toca.*

P. llama mi atención, con los ojos cerrados sigue el ritmo con los brazos de forma sosegada, son movimientos muy armónicos y tranquilos, con gran sentimiento. *Me sorprende en P., se veía muy tranquilo consigo mismo. Era realmente emocionante.*

CUÑA MOTRIZ: ESCULTURA COLECTIVA. En cuanto se acaba la música clásica van a apoyar la rodilla en el suelo ocupando la parte central del espacio. Entre todos forman una escultura rápidamente. Buscan distintos puntos de apoyo en los compañeros que tienen al lado para mantener posiciones de en equilibrio. Hoy lo han hecho con gran decisión y aguantan la composición varios segundos mientras Susana cuenta. *Cada vez lo hacen de forma más organizada, dinámica y controlada. Creo que van por el equilibrio en grupo ellos solos han hecho crecer esta propuesta.*

CONVERSACIÓN DEL PATIO. A A. le ha ido mal porque G. y P. la han molestado mientras jugaba con Re. y G. dice que quería jugar con ellas y no le dejaban. *G. y su ciega actitud de la que luego se arrepiente, no se da cuenta de lo que provoca en los demás.* P. dice que le decía a G. que se fueran a jugar ellos dos. *Quiere arrastrar a G. y G. hoy no quería.*

A C. le ha parecido poco tiempo. *Reclama el espacio de evacuación al aire libre.*

A T. la ha ido mal porque A. la ha dicho que no quería jugar con ella y la dice "si dices eso me rompes el corazón" *es verdaderamente impresionante la decisión y el tono que usa porque corroboran exactamente sus palabras, la sale de dentro.* G. que estaba a su lado: "bueno, bueno". *G. ha captado perfectamente lo que sucede.*

12:35 ALMUERZO. Ellos se organizan perfectamente, incluso sacan las cucharas del cajón solos. Es. saca la suya y la de R. *Me sorprende la iniciativa y la autonomía viniendo de E. Creo que tiene gran empatía con R., quizá porque son los que salen juntos a apoyo.*

Susana insiste en que se come charlando con los amigos y en que nadie se ha de levantar hasta que casi todos los de la mesa hayan acabado.

Hoy almuerzan tranquilamente charlando de forma distendida. *Se va viendo el planteamiento de disfrutar con los amigos en la mesa.* T. se da mucha prisa pero recoge y se vuelve a sentar a la conversación. *El ambiente del grupo ha tirado de ella.* P. y G. no aguantan sentados. *Necesitan más tiempo para que esta propuesta vaya calando en ellos.*

12:45 CUÑA MOTRIZ: EQUILIBRIO EN PAREJAS. Cuando casi todos han acabado se van poniendo a ello solos. R. de nuevo rechaza a una compañera, esta vez a M., quiere con I. y éste le rechaza a él. Susana le hace ver lo que ocurre e I. le explica que ya lo ha hecho muchas veces con él y hoy quiere con otros. *Poco a poco irá comprendiendo, en esta ocasión la cosa no paso de aquí y se junto con otro compañero.*

Están a ello, se les ve centrados en el equilibrio con el otro, en el esfuerzo por equilibrarse. Siguen la cuenta de Susana con bastante precisión. Susana reconoce el buen trabajo uno a

uno. *Creo que esta propuesta se está agotando, ya no supone apenas reto. Quizá habría que evolucionar o cambiar antes de que el momento pierda interés.*

12:50 **LECCION DE MOTRICIDAD.** Desplazamiento a la sala de psicomotricidad y parada en los baños. Hoy es más rápido y organizado.

12:55 **Encuentro**

- Cambio de zapatos. Pequeño lio de zapatos, faltan los de Re. que enseguida se da cuenta y lo dice, otro playero aparece solo sin dueño. A pesar de eso los niños están a lo suyo, se afanan en su tarea e incluso se ayudan entre ellos. *Hoy estos incidentes no les sacan de lo suyo, no producen dispersión*

- Cuña motriz. Según terminan de cambiarse comienzan a saltar los bancos y sin que Susana diga nada retoman la última consigna, saltar sin pisar. Casi todos lo consiguen. Susana insiste en evitar los choques y en no cerrar los ojos. Los choques desaparecen casi por completo. Poco a poco van cogiendo más carrerilla, se les ve más seguros y arriesgan más, prueban más rápido, más lejos. *Apenas Susana tiene que dar ninguna indicación ellos solos hacen y se ponen el reto. Están muy implicados en esta propuesta y es muy evidente el progreso tanto en el control como en la seguridad en ellos mismos.* Stop y unos saltan y los demás miran. Los que van a saltar se colocan en la pared para coger carrerilla pero no todos saltan rápido sin pisar. N. necesita frenarse, Re. necesita pisar, Susana comenta que no pasa nada, cada uno ha de hacer como puede. *Ellos ajustan sus posibilidades y hacen en función de ellas, Susana lo expresa y aprueba en voz alta.* T. se tropieza con la pierna de atrás y cae, Susana explica que tiene que levantar las piernas al saltar. Repite y lo consigue. *Ha analizado lo que le ha ocurrido y al volver a hacerlo refuerza su confianza.* R., I., P., Hu. y G. lo consiguen. He. no controla la caída y hablan del por qué, llevaba demasiada fuerza, hay que controlar. *Ejemplo de descontrol.*

- Dibujos. Susana comenta que P. ha recogido muy bien los espacios e incluso a plasmado el momento de observar a los compañeros. *Es significativo que P. dibuje el momento de observación, es algo que es difícil y nos dice que lo va incorporando. En la lección anterior no pudo mantener la atención en este momento y no supo comentar el trabajo de su compañero.* También remarca la concepción espacial del dibujo de C. que es como un mapa de la sala. *Impresionante la organización espacial.* Igualmente habla de las acciones plasmadas en otros dibujos, acciones en los circuitos y matiza que también aparece el cambio de calzado pero eso ya no es un reto para ellos. *Susana busca retomar el trabajo, refrescar su memoria, recordando los espacios y lo que hacen en ellos.*

Construcción del aprendizaje

- Observación del espacio. Recordatorio de normas. No se salta de las espalderas. E. ejemplifica en el circuito de vallas, se tropieza con la última pero las otras las pasa bien. Susana toma de la mano a R. para que pase él, al enfrentar la primera valla instintivamente la suelta y apoya las manos en ella para pasarla, pasa el circuito de esta forma. *Susana busca dar confianza a R. tras lo ocurrido en la sesión anterior. R. comprueba cómo puede afrontar este espacio y aumenta su confianza y autoestima.* Todos los circuitos son realizados por un niño a modo de recordatorio, se concretan los criterios de éxito. *Aspecto que en la sesión anterior se vio que debía ser trabajado.*

- Exploración y expresividad. Se distribuyen de forma libre y bastante equilibrada en los distintos espacios.

En el circuito de vallas observo a N. que pasa apoyando las manos, lo mismo hacen G., Hu. y S. *Hoy está mucho más concurrido que la semana pasada, el ejemplo de R. ha servido para dar confianza también a los demás.*

Por los bancos de las espalderas todos suben de pie respetando el ritmo de los demás, de forma muy ordenada. *La semana pasada casi ninguno subía de pie, lo hacían sentados. Hoy los primeros lo han hecho de pie y los demás lo han imitado.*

S. se cae en el circuito de las picas y P. casi le arrolla. H. tropieza también y se cae. *Las prisas y la locura* Susana para la acción y todos se sientan en el banco para escucharla.

- Ensayo de tareas compartidas. Susana explica lo que ha ocurrido ejemplificando ella el atropello y organiza la acción marcando que hay que esperar a que el compañero acabe antes de que otro comience. Ejemplifican, N. necesita parar antes de saltar, T. se tropieza, Susana recoloca las picas y explica a Toño como ha de colocarlas. *Importancia de construir los espacios cuidando todos los detalles. La pica pequeña tira de las que la sujetan y es un inconveniente para los niños. Los espacios no pueden causar problemas a los niños, ellos ya tienen bastante con el reto que supone en sí.* Aclaran criterios de éxito de nuevo y todos vuelven a practicar.

R. se atreve con las vallas apoyando las manos, S. también y P. y A. las pasan bien.

N. consigue subir el banco alto de pie y hace un gesto cuando llega a la espaldera de alegría y orgullo, al pasar el aro lo toca, también es consciente de ello me doy cuenta por la mueca que pone. *Sus reacciones son importantes, es consciente de cómo lo está haciendo y se da cuenta de sus logros y errores.* M. la sigue y consigue subir de pie y hacer bien el recorrido. *Lo hace bien pero le falta confianza en sí misma, sigue a N., la toma de referencia.*

- 13:20 Tareas compartidas. Sentados en los bancos comentan que no todos han pasado por todos los espacios. *Se han afanado en conseguir hacer bien y no les ha dado tiempo a probar en todos, se veía su intención de perfeccionar el espacio donde estaban.* Susana hace parejas para hacer y observar. *Las parejas no son aleatorias está colocando a los más capaces con los que tienen dificultades, creo que quiere que sirvan de modelo.* Recuerdan que hay que hacer y cómo, rápido, sin tocar, sin tirar.

Ey. salta las vallas bien. En general se ve mucho más control que cuando todo el grupo trabaja junto. Los observadores están muy atentos. *Hay un gran empeño en hacer bien*

Hablan con su pareja y cambian. Se recuerda de nuevo los criterios.

C. se cae en las vallas y se hace daño, se queda en el suelo, tras unos instantes se levanta y su intención es seguir *esta en ello y persigue su objetivo* pero Susana se acerca y al ver que se ha golpeado le dice que pare un poco.

S. se cae en las picas pero no se hace daño y vuelve a intentarlo, lo hace bien. *Su acción es un poco alocada, busca más el juego que el hacer bien.*

M. salta las picas con los pies juntos. *Aumenta el reto*

C. se incorpora sube el banco alto de pie, pasa el aro sin tocar, se gira y baja la espaldera de espaldas. *El accidente ha sido un revulsivo, es muy difícil lo que ha hecho. El ya controlaba la semana pasada bastante bien y se ha buscado un reto mayor. Se ve como lo desarrolla en acción, piensa mientras va haciendo como puede hacer más difícil.*

Hablan y se nota que tienen más claro los criterios, ya no solo valoran el haber pasado por todos los lugares, saben justificar si lo hacen bien o no en función de los criterios de éxito.

La pareja de M. comenta que lo ha hecho mal porque se ha caído dos veces, M. baja la cabeza, no dice nada y pone cara triste *creo que hay que tener cuidado con la autoestima de M.* P. dice que tiene que respirar. *Me sorprende muy gratamente esto de P., se ha visto a sí mismo y nos demuestra que sabe lo que hay que hacer.*

Hu. lo ha hecho bien y Susana le pide que realice el circuito de vallas para todos, lo hace bien y Susana reconoce su logro en voz alta porque al principio le daba mucho miedo. *Es un grandísimo progreso y él lo sabe y tiene que saber que los demás también.*

Despedida

Cambio de calzado. Charlan del trabajo y sus logros, se ayudan entre ellos. Susana comenta lo bien que se cambian solos, da las gracias a M. por ayudar a sus compañeros con los cordones

ella sabe hacer, refuerza su autoestima. En cuanto acaban se colocan en el banco para el encuentro con Susana. Según van pasando Susana les mira a los ojos con gran ternura, les sonríe, les acaricia la cara y les susurra algo al oído. Algunos corresponden con un beso o un abrazo, la sonrisa de Susana se agranda y se la iluminan los ojos. Hoy lo necesita. *Este momento es importantísimo para los niños, ellos lo demuestran con su actitud, es el reconocimiento de su trabajo. Para la profesora también es importante, es la retroalimentación y el fruto de su trabajo, hay que darle su momento y vivirlo de verdad.*

CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ. VALLADOLID. EDUCACIÓN INFANTIL 5 AÑOS.**CURSO 2013-2014****U.D.: “AJUSTANDO NUESTRA LOCOMOCIÓN A LA SUPERACIÓN DE OBSTÁCULOS”****LECCIÓN 20ª- MARTES, 18-03-14**

RELATO DE ARANTXA MORO / LECCIÓN IMPARTIDA POR SUSANA FUENTE MEDINA

DEDICACIÓN AL OTRO: MASAJE. Sillas arrastras y mucho jaleo. Están alterados. Susana pone la música y baja un poco el ruido, sin decir nada les va tomando del brazo y colocando. Están dispersos y la cuesta. *Hoy se ha forzado el ritmo porque interesaba tratar los contenidos de la unidad didáctica, el universo. Esto se nota.*

Vuelve a poner la música desde el principio y comienza las indicaciones para el masaje, se van centrando y desaparece el ruido. A S. le cuesta, está con N. y no callan. Ha bajado el tono notablemente, A. y T. están concentradísimas igual que Re. Entra Eve (una profesora) en el cambio de papeles (actor-receptor), pero en general no despista mucho. N. reclama plumas pero Susana la dice que ya lo han hecho “ves lo que pasa por estar despistada”.

E. esta con Susana dando el masaje con los ojos cerrados. Se están reconciliando. *Susana había puesto las cosas claras a E, tiene que estar con los niños y E. estaba un poco torcida. Susana busca que E. vuelva a su cauce para que el resto de la mañana este al trabajo.*

CUÑA MOTRIZ: DIRECTORES DE ORQUESTA. Hoy E. va la primera. *Sabe que es lo hay que hacer y quiere agradar a Susana, busca su aprobación. Susana lo hace patente reconociéndolo en alto. Susana sabe muy bien lo que está haciendo.*

Re. dirige con los ojos cerrados y el ceño fruncido, moviendo las manos con gran delicadeza y acentuando bruscamente al son de la música *¡Es muy bonito!* R. lo hace con desgana sentado en el banco.

CUÑA MOTRIZ: ESCULTURA COLECTIVA Se acaba la música y suena la de la composición colectiva. Susana llama la atención sobre las fotos de esculturas que ha colocado en la pizarra, pero muchos niños ya están en el centro del espacio realizando la composición. *Hay un poco de descontrol, creo que no era el momento de introducir las esculturas, ellos van directamente a hacer porque es la estructura que tienen aprendida. Algunos Se quedan mirándola, los que están cerca de las fotos, Hu., E. y G. son los que se han enterado de la propuesta de Susana porque tenían las fotos al lado. E. levanta un brazo mirando la foto, intenta imitar, se ve como observa y piensa, Hu. se pone a su lado*

pero no mira la foto, está más pendiente de la postura de E. *no integra la propuesta de las esculturas* y G. se pone sin pensar *va ha hacer lo de otros días*. N. sujeta el pie de un compañero que está en el aire y C. se coloca sentado en el suelo, con las piernas cruzadas, haciendo de base a otros dos amigos. *Buscan complementarse y encontrar el equilibrio con los compañeros pero lo hacen en acción se ponen de acuerdo con el cuerpo no con el diálogo.*

CHARLA DEL PATIO. Todos sentados, Susana presenta las esculturas. Varias interrupciones comentarios, quejas, mocos...Susana se pone seria, les dice que toca sentarse y estar a esto. *De nuevo se nota que se les ha forzado el ritmo*. E. levanta la mano para hablar y cuando Susana acaba con las esculturas se lo permite por haber esperado tranquila *recompensa*. Cuenta que ha trepado a un pino del patio, esto atrae la atención de todos y comienzan un diálogo sobre los pinos y el duende Pinejo. *Atrapa a todos y la atención es total. Cuando hablan ellos de sus cosas se centra la concentración y el tono baja, les interesa.*

Hoy a Ey. le ha ido mal. T. la ha llamado fea por su problema de piel en la barbilla. Susana explica lo que la ocurre *busca la comprensión del grupo, les hace partícipes de lo que la ocurre a su amiga, fomenta la empatía y el compañerismo* y dice a Ey. que diga a los demás que no la llamen fea porque la duele el corazón y que incluso con ese problema sigue siendo guapa *trabaja la autoestima*. Todos están muy atentos a como les ha ido en el patio. *De nuevo les interesa lo que les ocurre a sus compañeros* I. de nuevo mal "porque no", Susana dice que es siempre "no" y que ya están hartos, tiene que empezar a ser "si". *I. siempre mal, tiene que aprender a ser más positivo, a fijarse en lo bueno.*

ALMUERZO. Se nota más tranquilidad. Cada uno a su preparación tranquilamente. *La charla del patio les ha venido bien, han tenido su espacio y su tiempo*. Recitan todos juntos la poesía. G. al acabar va directamente a provocar a P. que está sentado en otra mesa. *La figura de P., aunque este no lo busque, tiene magnetismo para G.*

CUÑA MOTRIZ. E. acaba y en la zona de encuentro empieza a sentarse en el suelo con los pies cruzados y levantarse sin manos. *De nuevo hoy E. es la primera que va a la zona de encuentro y se pone a hacer, el masaje con Susana la ha sosegado. Me sorprende como han captado este movimiento que surgió en la dinámica de contar el cuento sin pretender que perdurara. Ya lo han realizado otro día también, creo que sería una propuesta interesante para desarrollar como cuña.* I. toma carrerilla desde un banco y sube al de enfrente de un salto varias veces. Más niños se van uniendo a la

propuesta de E., I. también, aunque luego vuelve a su propuesta y llama la atención de Susana pero esta le dice que eso no toca.

Susana se apoya en la cintura de E. desde atrás y sube una pierna, la indica que ella suba también una hacia delante, los demás van a rellenar los huecos. Luego ellos solos van buscando posiciones de equilibrio con piernas en el aire, Susana dice "rellena huecos". Ellos ya lo estaban haciendo. *Pretende ir llevando a los niños a las propuestas de acrosport para construir una nueva cuña. Este planteamiento surge de su actitud corporal en la escultura grupal. Pero a lo mejor ellos ya se la estaban proponiendo con lo que hacían. Porque no coger ese movimiento y en parejas buscar el equilibrio de fuerzas para llegar a realizarlo solos?*

No se han podido unir todos, H. todavía está recogiendo, M. y alguno más.

Susana retoma una posición que han realizado E., Re., T. y C. para que la vieran todos. Re. agarraba la cintura de E. por detrás y levantaba la pierna y T. y C. en el suelo rellenaban huecos. Otra postura: P. apoya las manos y el pie derecho mirando el suelo, levanta la otra pierna que la agarra S. *Parece que entienden la propuesta de equilibrio con los otros y rellenar huecos.*

LECCION DE PSICOMOTRICIDAD. Susana de nuevo tiene que frenar a los niños y ponerse seria. *De nuevo reclaman su tiempo, hoy en cuanto se relaja la situación de trabajo, en cuanto se relaja la exigencia, se alteran.* Si no se callan no pueden salir de clase, si alguien no quiere ir se queda con Pilar (la profesora de la clase de al lado). Todos se callan. *Ante la autoridad.*

13:05 **Encuentro.** Hoy es tarde. Está costando.

- Cambio de calzado. Hay mucho revuelo, se levantan, se sientan en el medio, hablan muy alto...
- Cuña motriz. Se acercan a la pared y cogen carrerilla para saltar el banco. Es. también coge carrerilla y salta pisando pero no para, después lo hace sin pisar. I. con carrerilla cae al aterrizar dos veces, la tercera salta pisando. E. pisa también. *A pesar del pulso cuando hay que estar a lo que toca responden*
- Dibujos. Están atentos. *Hablan ellos de sus cosas.* Susana da la enhorabuena a R. porque lo ha hecho solo y a T. también. Se inquietan, *hoy cuesta más mantener la calma.* S. sale a hablar de su dibujo, se cae porque va rapidísimo y Susana le pregunta que si puede ir así. *S. es consciente de lo que pasa pero no le importa mucho, a él le gusta ir así.* También hablan de su dibujo A., E. y C. porque se les ve haciendo. *Son conscientes de su acción.*

Cuando ellos hablan la atención del grupo es total. Susana indica que en el dibujo de Re. aparece A. y la explican que debe dibujar lo que ella hace.

Construcción del aprendizaje

- Observación del espacio. Abren los bancos y Susana comenta que había visto muchas caídas el último día y hoy hay que hacerlo bien porque es el último.
S. ejemplifica en las picas y lo hace bien. En las vallas R. apoya las manos y un pie *la poca exigencia de R. consigo mismo, el otro día lo hacía solo con las manos*. Susana le dice que no apoye el pie que le pase por encima y lo hace *Se lo dice porque sabe que puede, siempre hay que estar encima de R. y exigirle para que de todo*. Hu. ejemplifica el zig-zag. T. sale a las espalderas y sube el banco de pie. Todos pasan a la acción.
- Exploración y expresividad. A., I. y C. suben el banco más inclinado de pie, H. y O. de rodillas. E., N. y M. lo hacen por el menos inclinado también de pie. *Hoy el ejemplo de T. ha despertado el reto en todos*.
P. y G. saltan las picas juntos, lo hacen bien. También pasan bien O., Re., A., T., M. y Ey. En el banco más inclinado Ey. sube gateando, en el medio se pone de pie da un pasito pero luego apoya las manos y acaba de subir así. *Prueba pero no se siente capaz, le da miedo, sin embargo ya no va de rodillas, ha aumentado un poco la dificultad*.
M. se cae en las picas y Susana les manda sentar
- Ensayo de tareas compartidas. P. dice a M. que se ha caído porque iba muy rápido. *P. sabe lo que dice*. Susana recuerda los criterios de éxito y remarca que se ha de hacer tan rápido como cada uno pueda. *Deben saber ajustar el reto a sus posibilidades*. Están inquietos. M. salta de nuevo sin problemas. Susana dice que se ha de saber en acción. *La cabeza debe funcionar con el cuerpo*.
De nuevo todos prueban. En las picas S. se cae y M. se tropieza. *S. de nuevo jugando y queriendo ir más deprisa de lo que puede. M. se relaja, en cuanto no se exige es lo que pasa*.
N. sube el banco bajo sentada *antes lo había hecho de pie*, Es. e I. de pie. *Me encanta ver a Es., se la ve contenta de sí misma. Algo positivo para I.*
R. sube el alto de pie, *un logro* y N. tumbada *cada vez más relajada*.
Saltan bien las vallas P. y C., N. apoya las manos *pero lo hace*.
- Tareas compartidas. Sentados en los bancos, mientras Susana hace las parejas, no paran quietos. *Otros días esto no ha sido así, a pesar de ello se enteran, están en ello*

E., I., N. y S. suben de pie el banco alto, H. de rodillas *necesita exigencia desde fuera, él no la tiene por sí mismo.*

Hu., H., Es., M. y N. de pie el bajo.

E., C. y H. saltan las vallas, Es. y S. apoyan las manos. M. no sube el pie de atrás y tropieza un poco.

Stop. Comentan como lo han hecho. Les cuesta atender, no paran. Dicen que S. no se ha caído y M. ha tocado el zig-zag, protesta. *Hoy no se pone triste porque no se está exigiendo demasiado, solo protesta porque no la gusta oír eso, pero no la duele como la semana pasada.*

Cambian los papeles.

A., P., Re. y G. suben de pie el banco alto.

T., G., Ey. y A. de pie el bajo y O. y R. de rodillas R. *había subido el alto antes de pie.*

G. y A. saltan las vallas y T. se cae.

Comentan en parejas y Susana llama la atención sobre lo que está diciendo T. Se ha caído porque no podía más. *Están cansados*

Despedida

Se cambian de calzado con bastante jaleo, juegetean, se levantan... Poco a poco se ponen a ello pero a C. le cuesta centrarse. Susana ayuda a G. y a P. Mientras Ey. y E. han acabado y charlan sentadas tranquilamente, el jaleo no va con ellas. *Es bonito verlas.* Re. ayuda a R. y Susana se une pero insiste en que se meta el zapato solo. R. *siempre buscando que le hagan las cosas, la comodidad.* Gran barullo. M. se une a la conversación de Ey y a E. *charlan con mucho interés.*

Se colocan para la despedida pero hoy Susana tiene que avisar "Estoy esperando", casi la mitad del grupo sigue disperso por el cuadrado. Hoy este momento es un poco precipitado, *es arrastrado por el pulso y el cansancio lo que provoca la dispersión* la puerta ya está abierta y los de sexto esperan fuera. *Quizá la puerta no se debe abrir hasta se vaya a salir. Hoy se ha perdido este momento que podría haber reconfortado a los niños.*

Vuelta a clase

Bastante jaleo. Susana riñe a G. y se le saltan las lágrimas. En la puerta de clase G. ayuda a R. a atarse *es un gesto bonito que a pesar de su estado G. ayude a un amigo.* R. *sigue con las suyas.* Al entra A. se cae, la empujan sin querer, por el desorden. Susana habla con G. en privado. Susana canta en la zona de encuentro y todos se colocan en su sitio y se tranquilizan un poco *el poder*

del canto. Los despide con besos de mariposa. M. quiere dárselo también pero no se ha quitado las gafas, esto la hace gracia aquí se dan su tiempo y aparece la autenticidad, la comunicación que esta distorsionada por el tono de hoy. Se levantan en cuanto Susana pasa. Hay que volver a poner la cazadora a O. que se la ha descolocado y salen. Hoy no ha llegado la magia de la despedida.