



CAMPUS PÚBLICO
MARÍA ZAMBRANO
SEGOVIA

Universidad de Valladolid

METODOLOGÍAS NO DIRECTIVAS EN LA EXPRESIÓN CORPORAL. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Grado en Educación Infantil (Facultad de Educación)

Curso 2014/2015

Autora: María García Juárez
Tutora académica: María Teresa Archilla Prat

El oficio del cuerpo

*El oficio del cuerpo es envolver
albergar sentimientos
darle casa a la entraña.*

*El oficio del cuerpo es recorrer
corretear los caminos
zambullirse en los mares.*

*El oficio del cuerpo es sostener
derramar los latidos
reconocer presencias.*

*El oficio del cuerpo es proteger
encajar desencuentros
poner en vilo al miedo.*

*El oficio del cuerpo es jugar
pasearse cara al viento
saborear aventuras.*

*El oficio del cuerpo es escuchar
acercarse a los otros
contemplar arcoiris.*

*El oficio del cuerpo es disfrutar
clausurar sufrimientos
abrir senda al deseo.*

(Díez, 2014)

RESUMEN:

Considerando la propia práctica como la mejor forma de profundizar en los procesos educativos, hemos diseñado una propuesta de intervención que tiene como ejes principales la Expresión Corporal y el juego dramático, basándonos para ello en metodologías no directivas.

Con el objetivo de comprobar la validez de dicha propuesta, se ha diseñado un proceso de evaluación en el que se han combinado diferentes instrumentos. La aplicación de dichos instrumentos nos ha ofrecido gran cantidad de información en relación al diseño de la propuesta, el aprendizaje de los niños y la propia acción docente, que nos ayudarán a comprobar su validez y nos facilitará incorporar mejoras para una nueva puesta en práctica.

PALABRAS CLAVE: Expresión Corporal/ Metodologías no directivas/Juego dramático/Educación Infantil/ Observación de la práctica docente.

ABSTRACT:

Taking into account practice in itself as the best way to look at the educational process, we have designed an intervention proposal with two key issues, movement and dramatic play, based on non-directed methodologies.

With the aim of testing the accuracy of our proposal, an evaluation process which combines different tools has been designed. By applying those tools we have retrieved valuable outcome regarding the proposal design itself, as well as the learning and teaching processes. Through the information thus obtained we will test the validity of our proposal and implement the necessary improvements for further application.

KEYWORDS: Movement/ Non-directed methodologies/ Dramatic play/ Infants education/ Teaching practice observation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	1
OBJETIVOS:	2
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO:	2
RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES ADQUIRIDAS CON EL TFG	3
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES:	5
1.¿CÓMO HEMOS LLEGADO HASTA AQUÍ? BREVE RESEÑA A LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ	5
2.LA EXPRESIÓN CORPORAL.....	7
2.1.¿QUÉ ES EXPRESIÓN CORPORAL?	7
2.2.RAZONES PARA LA EXPRESIÓN CORPORAL	8
3.METODOLOGÍAS NO DIRECTIVAS	9
4.DRAMATIZACIÓN Y JUEGO DRAMÁTICO.....	12
4.1.¿QUÉ ES DRAMATIZACIÓN?.....	12
4.2.ELEMENTOS DE LA DRAMATIZACIÓN	12
5.DEL JUEGO SIMBÓLICO AL JUEGO DRAMÁTICO	13
5.1.IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA INFANCIA: JUEGO SIMBÓLICO	13
5.2.JUEGO DRAMÁTICO	15
5.3.PROPUESAS CONCRETAS.....	17
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: “¿ALGO PASA EN EL BOSQUE!”	20
OBJETIVOS GENERALES:	20
CONTENIDOS GENERALES:	20
VINCULACIÓN CON EL MARCO LEGAL:	22
METODOLOGÍA:	30
TEMPORALIZACIÓN:	31
DESARROLLO DE LAS SESIONES:	32
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:	34
EVALUACIÓN	34
DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA:	37
ACCESO AL CENTRO EDUCATIVO	37
CONTEXTUALIZACIÓN	38

DESCRIPCIÓN DE LO SUCEDIDO	39
RESULTADOS:.....	40
LIMITACIONES Y ALCANCE DEL TRABAJO	49
CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	52
ANEXOS	57
ANEXO I: DESARROLLO DE LAS SESIONES	58
ANEXO II: DIARIO REFLEXIVO	76
ANEXO III: TABLA DE OBSERVACIÓN:	87
ANEXO IV: ESCALA ESTIMATIVA VERBAL DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO.....	89
ANEXO V: FICHAS DE LAS SESIONES PRÁCTICAS.....	90
ANEXO VI: TARJETAS	100
ANEXO II: CUENTO MOTOR.....	101
ANEXO VIII: FOTOGRAFÍAS.....	102
ANEXO IX: VÍDEOS	102

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°1. “RELACIÓN DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS”	4
TABLA N°2. “RELACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA CON OTRAS PROPUESTAS”.	19
TABLA N°3. “LOS DISTINTOS LENGUAJES EN LA PROPUESTA”	21
TABLA N°4. “RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS CURRICULARES”	23
TABLA N°5. “ESQUEMA DE LA PROPUESTA	33
TABLA N°6. “INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN”	37

INTRODUCCIÓN:

Para conocer en profundidad algo, la mejor opción es experimentarlo, por eso hemos decidido profundizar en el conocimiento de las metodologías no directivas en el ámbito Expresivo Corporal, no sólo a nivel teórico, si no también práctico, centrándonos para ello en el juego dramático como recurso para diseñar una propuesta de intervención educativa.

En primer lugar, se exponen los *objetivos generales* que pretenden alcanzarse con este Trabajo de Fin de Grado y a la *justificación* a la elección de su realización, incluyendo motivos formativos así como profesionales. En relación con el aspecto formativo, se presenta una tabla que refleja las *competencias docentes adquiridas* a través de la realización del trabajo.

Como paso previo al diseño de la intervención y la fase experimental, se desarrolla una revisión de lo publicado en la línea de nuestra propuesta, sirviéndonos como *fundamentación teórica* de la misma.

A continuación, se encuentra la *propuesta de intervención* que hemos diseñado, compuesta por nueve sesiones que integran los cuatro grandes lenguajes recogidos en el currículum de Educación Infantil (musical, corporal, verbal y plástico) articulados a través de la Expresión Corporal y el juego dramático. Dado que pretendemos conocer la validez de dicha propuesta, hemos diseñado una *evaluación* rigurosa de la misma.

Tras el desarrollo, se ha realizado un informe de lo sucedido, que se recoge en el apartado de *descripción de la puesta en práctica*, y un posterior análisis en base a lo recopilado mediante los instrumentos de evaluación, que aparecen reflejados en los *resultados de la puesta en práctica*.

Para finalizar, se analiza el *alcance* del trabajo realizado, así como las *limitaciones* detectadas, y se muestran las *conclusiones* derivadas de todo el proceso.

OBJETIVOS:

- Diseñar una propuesta de intervención educativa de Expresión Corporal que favorezca el desarrollo integral del alumnado a través de métodos no directivos.
- Identificar y valorar la validez de la propuesta, destacando sus puntos fuertes y posibles mejoras.
- Observar y reflexionar acerca de la propia práctica docente.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO:

Toda mi escolaridad, así como mi periodo de prácticas, se han desarrollado bajo metodologías de naturaleza directiva, y puedo a partir de mi propia experiencia y la formación recibida a lo largo de los cuatro años de mi carrera universitaria, profundizar en las características de las mismas y en el modelo de enseñanza que de ellas se deriva, no coincidiendo este en muchos aspectos con mi manera de entender la educación.

Me parece fundamental como profesional encontrar recursos y medios que favorezcan la capacidad crítica, el pensamiento divergente, la autonomía y la libertad de los individuos, y encuentro en los métodos no directivos una posible opción. Sin embargo, mi conocimiento de los mismos a nivel práctico es limitado. Por esta razón, decidí enfocar mi Trabajo de Fin de Grado en esta línea y tomar como opción el diseño de una propuesta de intervención educativa, que me posibilitara tener un contacto directo con estas metodologías.

Por otra parte, he encontrado en la Expresión Corporal un ámbito en el que me siento cómoda y motivada como docente, un medio de comunicación con los niños que me acerca a su forma de entender el mundo, un lenguaje que me permite integrar mi creatividad como parte del proceso educativo.

Consideré diversas formas de aglutinar estos dos aspectos, decantándome finalmente por el juego dramático por dos motivos. El primero es su proximidad a la actividad infantil, al juego simbólico, en el que se expresa para mí toda la riqueza de la infancia: imaginación, creatividad, capacidad resolutive, espontaneidad y alegría. El segundo, su potencial como recurso integrador y globalizador.

Por último, me considero una persona muy autocrítica y reflexiva, dedico mucho tiempo a pensar en las razones y consecuencias de cada cosa que hago, y quise incorporar esta faceta al Trabajo de Fin de Grado diseñando instrumentos y estrategias que me dieran la oportunidad de analizar mi propia práctica docente, conociendo así no sólo los métodos no directivos, sino mi capacidad frente a los mismos, de forma que se enriquezca mi formación como maestra.

RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES ADQUIRIDAS CON EL TFG

En la siguiente tabla se recogen las competencias docentes y de investigación adquiridas por medio de la realización del Trabajo de Fin de Grado. Dada la proximidad o similitud entre muchas de ellas, no se hace distinción entre ambas categorías.

Tabla nº1. “Relación de competencias adquiridas”. (Elaboración propia)

Competencias a alcanzar	Competencias adquiridas
Observación y análisis reflexivo de contextos educativos.	Observación y análisis previo y durante la puesta en práctica y extracción de conclusiones.
Diseño y desarrollo de espacios y situaciones pedagógicas atendiendo a las características del contexto.	Diseño de una propuesta de intervención en base a las características del contexto educativo elegido.
Realización de una evaluación formativa y continua de los aprendizajes, propios y del alumnado.	Diseño y aplicación de diversos instrumentos de evaluación y autoevaluación.
Aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria.	Programación de una intervención educativa atendiendo a aspectos didácticos, metodológicos, madurativos, evolutivos, etc.
Análisis, valoración y exposición de resultados.	Análisis reflexivo de la información recogida durante el proyecto y exposición de la misma.
Generación de respuestas ante el surgimiento de problemas o imprevistos.	Realización de cambios en la programación inicial durante la puesta en práctica en función de las circunstancias.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES:

1. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? Breve reseña a la evolución histórica de la Educación Psicomotriz

Debemos entender, antes que ninguna otra cosa, que la evolución de la Educación Psicomotriz ha estado y está estrechamente ligada al tratamiento que se le ha dado al cuerpo a lo largo de la historia. No se trata de profundizar en la cuestión, sino de conocer los orígenes y desarrollo de esta disciplina, de forma que nos ayude a comprender la situación actual.

“Nuestra civilización es la heredera de veinte siglos de dualismo.” (Lapierre, 2008, p.15). Y es que durante mucho tiempo, el cuerpo estuvo relegado a un segundo plano. Inicialmente por considerarlo independiente del alma, y relacionado con lo prohibido, lo pecaminoso o lo indebido; así, en los inicios, podemos hablar de cuerpo culpable, aspecto al que hacen referencia Lapierre (2008) o Santos (2002), entre otros autores. Más tarde, encontramos el “dualismo cartesiano”, que se corresponde con un momento histórico en el que lo fundamental es la mente, de forma que aquí el cuerpo pasa a ser sencillamente ignorado y carente de importancia. Siglos más tarde, con la llegada de corrientes como el racionalismo, el cuerpo pasa a ser objeto de la ciencia, que se encontraba en auge en este momento.

“Pero mi cuerpo no es sólo un conjunto de órganos, es el lugar donde yo vivo, donde yo siento, donde yo existo. Lugar de deseo, de placer o sufrimiento, lugar de mi identidad, de mi ser” (Lapierre, 2008, p.16). Con esta reflexión nos acercamos poco a poco a la forma de entender el cuerpo a día de hoy, y surgen los primeros autores que visibilizan la relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo motor.

Así, nace el término psicomotricidad, ligado inicialmente a lo terapéutico. Sin embargo, poco a poco, las prácticas iniciadas en este sentido van extendiéndose a todo el ámbito educativo posibilitando algunos años después la entrada de esta práctica a las escuelas.

Los autores más destacados en este sentido, y a quienes les debemos gran parte del avance son: Le Boulch, Picq, Vayer, Acouturier y Lapierre. Nos centraremos en estos dos

últimos, por ser sus propuestas las que más relación guardan con la nuestra. Pero antes tratemos de definir qué se entiende por psicomotricidad.

No resulta sencillo encontrar una definición única, puesto que son muchas y muy diversas las referencias al tema, así como los enfoques desde los que se aborda. Sin embargo, hay un aspecto común a todas ellas y muy vinculado al planteamiento práctico que nos proponemos, “La Psicomotricidad se va a entender por tanto como una manera de concebir a la persona, de entender la expresividad infantil como una globalidad en la que confluyen aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos...” (Llorca, 2002, p.144). Este carácter global supone la reunificación del cuerpo con el resto del ser y es el paso definitivo hacia lo que entendemos por Educación Psicomotriz, siendo esta, parte indispensable de la Educación Integral.

Durante mucho tiempo, André Lapierre y Bernard Acouturier trabajaron juntos en el tratamiento de lo motriz en la infancia, publicando diferentes obras que todavía hoy se tienen como referencia. “Lapierre y Acouturier profundizan en las características de la relación psico-afectiva del niño consigo mismo, con los objetos, con los demás y con el adulto...”. (Mendiara, 1997, p.156). De todo su legado, destacamos dos cuestiones fundamentales: la Educación Vivenciada y la Psicomotricidad Relacional.

Con respecto a la Educación Vivenciada, Fernández (2002) afirma que estos autores se referían a ella como:

la actividad motriz espontánea, de dejar hacer al niño, dentro de los límites de un espacio y con unos materiales apropiados, para que fuera descubriendo el mundo y apropiándose de las nociones básicas, de la conceptualización por medio de los contrastes. Lo que hoy conocemos como aprendizajes significativos. (p. 422)

Fruto del trabajo de Lapierre, con intención de acercarse lo máximo posible al ámbito educativo a través de su práctica, surgió lo que denominó Psicomotricidad Relacional, que “introduce el cuerpo como mediador principal de la relación entre los participantes, lo que supone una ruptura con los métodos tradicionales esencialmente basados en la mediación del lenguaje hablado”. (Mendiara, 1997, p.157).

2. La Expresión Corporal

2.1. ¿Qué es expresión corporal?

Cuando hablamos de Expresión Corporal, nos encontramos inicialmente con una dificultad, la de definir el término, a qué alude, cuál es su naturaleza, etc. Son muchos los autores que han tratado de acotar el significado de este concepto y varios de ellos coinciden en la idea de que se trata de una tarea compleja, más aún si nos referimos a él dentro del ámbito educativo, por presentar un carácter fundamentalmente práctico.

De Rueda (2004) alude a dos vertientes fundamentales en la Expresión Corporal, la vertiente antropológica y la artística. La primera de ellas hace referencia a los movimientos espontáneos, naturales y muchas veces involuntarios, que los seres humanos producimos en base a nuestras emociones, pensamientos, sentimientos, exteriorizándolos. La segunda, consiste en la conversión de esta en un proceso consciente, estudiado y aprehendido. La evolución en el ámbito educativo debe darse desde la vertiente antropológica hacia la artística, respetándose el ritmo natural de desarrollo de los niños y niñas, y dando lugar a una exploración amplia y completa de sus propias posibilidades y las de los otros que no limite las respuestas. En palabras de Stokoe (1967) “Tratamos desde un principio que los alumnos puedan llegar a la máxima capacidad expresiva sin tener que alcanzar previamente una destreza que para muchos está más allá de sus posibilidades físicas” (p. 8).

Esto nos lleva a preguntarnos por la finalidad de la Expresión Corporal, la intención con la cual la integramos en el aula, qué pretendemos. En este sentido, Montávez (2004) expone una reflexión interesante acerca de las posibles aplicaciones de la Expresión Corporal al aula y los principales resultados que se obtienen de cada una de ellas. Por un lado, presenta el enfoque instrumental, cuyos esfuerzos se centran, bien en el rendimiento puramente físico, o bien en el entretenimiento y el ocio. Por otro, el enfoque fundamental, que busca el desarrollo máximo e integral de cada alumno, considerando todas sus características.

La autora defiende la necesidad de considerar la Expresión Corporal con todo su potencial educativo, no como un medio sino como un proceso en sí mismo, con entidad propia, favorecedor del crecimiento armónico de los niños y niñas, la adquisición de valores de convivencia, el diálogo y, en general, el bienestar personal y grupal. Por ello apuesta por el enfoque fundamental, que contempla todo lo expuesto anteriormente.

No resulta complejo encontrar el paralelismo entre esta forma de entender la Expresión Corporal, y las líneas de trabajo de autores como André Lapierre o Bernard Acouturier, comentadas anteriormente. Ambas consideran a la persona en su totalidad, entendiendo el desarrollo físico como parte fundamental y propulsor del desarrollo integral, desde un enfoque con carácter social que hace hincapié en el ámbito afectivo, emocional y relacional.

2.2. Razones para la Expresión Corporal

Los beneficios y ventajas de la práctica de la Expresión Corporal en el aula son muchos y muy diversos. El primero de ellos guarda relación con el enfoque holístico que ofrece de la persona, potenciando su desarrollo de manera global, puesto que integra todas sus dimensiones Torre y Viciano (2003): corporal, cognitiva y social. Estas autoras nos invitan a trascender de los elementos meramente motrices (cuerpo, espacio, tiempo y energía), para colmarlos de sentido a través de procesos cognitivos, como la simbolización, y sociales, como el intercambio de roles.

Este tratamiento integrador de la Expresión Corporal, potencia su carácter interdisciplinar y nos dirige hacia un enfoque global que integra las tres áreas de la experiencia recogidas en el Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, posibilitando el tratamiento de objetivos y contenidos de cada una de ellas de manera simultánea o relacionándolos entre sí. De Andrés (1993), elabora una lista de objetivos generales de la Expresión Corporal, entre los que encontramos habilidades de los cuatro ámbitos del desarrollo: cognitivo (conocer las posibilidades sonoras del propio cuerpo, los objetos del entorno y sus cualidades, planificar y ordenar el espacio...), motor (coordinar acciones visomotoras, controlar movimientos y desplazamientos...), afectivo (identificar deseos, sentimientos y necesidades, valorarse a sí mismo...) y social (adquirir y comprender normas de juego, comprender mensajes de los demás...). Además, la manera en que estos contenidos se presentan al alumnado responde a un tipo de aprendizaje que denominamos significativo, pues está en continua relación con lo que ya saben, sus propias experiencias e intereses, y permite que cada alumno extraiga de manera autónoma y a su propio ritmo distintos conocimientos e ideas.

A estas dos razones fundamentales, se suman otras. Arguedas (2004), menciona el desarrollo de la capacidad de actuar, recordemos que el niño conoce y explora el mundo a través del movimiento; los estímulos individuales y grupales que facilitan un

enriquecimiento mutuo; o el desarrollo de la sensibilidad y de la creatividad, favorecido por la variedad de estímulos, entre otros.

Montávez (2004), incorpora además contenidos transversales de gran importancia. Así, menciona en primer lugar la adquisición y desarrollo de valores que se produce a partir de las prácticas expresivo-corporales: diálogo, actitud de escucha, tolerancia respetuosa, autoestima o autonomía. La salud también se ve beneficiada, pues, como la autora nos recuerda “somos un cuerpo” que necesita naturalmente el movimiento para su bienestar. Por último, destaca el peso de la reflexión en todo este proceso “es muy importante crear momentos y espacios para que el alumnado reflexione y tenga conciencia de lo que hace, para qué le sirve y qué ha aprendido al respecto animándoles a utilizar este conocimiento para construir y construirse”. (Montávez, 2004, p. 44).

Por último, Larraz (2008), defiende la cultura artística, como elemento enriquecedor de nuestra sociedad, e indica que debemos favorecer su conocimiento y comprensión a nuestros alumnos, “ayudarles a conexiarse con esta cultura artística, a ir construyendo su mirada como espectadores sensibles y críticos para apreciar una obra artística y para entrar en el arte de su tiempo...” (p.50).

3. Metodologías no directivas

Los modelos didácticos actuales hunden sus raíces en las teorías educativas pertenecientes a lo que se denomina “Escuela Nueva”. Algunos de sus máximos representantes, en las diferentes corrientes que se dieron en ella son Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Agazzi, (1866-1951), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Neil (1883-1973), Freinet (1896-1966), entre otros. Además, cabe destacar la figura de Carl Rogers (1902-1987), por ser considerado el “padre de la no directividad” (Blández, 2000, p. 15).

Este movimiento, surgido a finales del siglo XIX, trajo consigo un cambio en la estructuración del sistema educativo, mientras en la pedagogía tradicional el maestro se situaba en el centro del proceso educativo, con este nuevo enfoque el alumno se erguía como eje y protagonista del mismo.

Plumares y Salazar (2007), desglosan una serie de elementos que forman una metodología y que determinan el carácter de esta, entre ellos: los recursos y medios de los que disponemos, el ambiente del centro, las relaciones que se establecen entre las distintas unidades de la comunidad educativa, el tipo de actividades que se llevan a la práctica, la naturaleza de las normas que regulan la convivencia y los modelos de control de los que se sirven los docentes.

En el caso de las metodologías no directivas, el modelo educativo se basa en el respeto al educando, sus ritmos e intereses, y la confianza en su potencial de desarrollo. Las relaciones, recursos, actividades y normas, apuntan hacia su creatividad, su autonomía y su libertad.

Existen muchas formas de llevar al terreno práctico estos principios, desde modelos metodológicos con un diseño completo, hasta ideas básicas aplicables a situaciones educativas. Con respecto a estas últimas y en relación con la Expresión Corporal, Torrents y Castañer (2009), nos hablan del tipo de consignas que el docente puede utilizar y cómo estas influirán en la respuesta del alumnado. Distinguen tres:

- Consignas basadas en la descripción hablada
- Consignas basadas en la metáfora
- Consignas basadas en el ejemplo o la demostración motriz (del docente o de los compañeros)

También aluden a la interacción con objetos como generador y condicionante de las respuestas del alumnado, “la interacción con objetos es otro elemento que se suele introducir en las sesiones de expresión corporal con el fin de estimular la creatividad de los alumnos, sensibilizar la percepción sensorial y cenestésica o facilitar la comunicación con los compañeros.” (Torrents y Castañer, 2009, p.4).

Otra propuesta interesante en relación a la no directividad es el Aprendizaje Cooperativo (Ovejero, 2008), que basa el desarrollo integral de la persona en las relaciones que se establecen dentro del grupo y en los procesos sociales que estas relaciones activan.

De forma más concreta y definida, encontramos los Proyectos de Trabajo, que según expone Pozuelos (2007) fue definida como metodología educativa por primera vez de mano de Kilpatrick en 1918. Los proyectos de trabajo (P.T.) son un método de enseñanza y

programación de la misma que, constituye una alternativa para dar a los niños situaciones de aprendizaje experimental, “se originan a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos/as.” (Domínguez, 2000, p.27).

Todos los P.T. siguen un proceso muy similar que pasa por diferentes fases, ahora bien la naturaleza de los proyectos es flexible, variable y abierta, por cuanto va desarrollándose en torno a los temas que los intereses de los niños sugieren, de modo que las fases pueden alterar su orden, repetirse o eliminarse atendiendo al ciclo del aula. Incluimos la relación de fases elaborada por Aguilar (2010):

- 1) ¿De qué aprendemos ahora?: Fase de surgimiento del centro de interés.
- 2) Porque sabemos mucho más de lo que parece: Fase de evaluación inicial y detección de los conocimientos previos.
- 3) Buscamos lo que necesitamos: Fase de búsqueda y documentación, “esta fase se relaciona directamente con el desarrollo de la autonomía y el concepto pedagógico de aprender a aprender.” (p.15).
- 4) Expresamos, construimos, disfrutamos, compartimos: En esta fase se concentra la mayor parte de los aprendizajes, en ella se suceden las distintas actividades con las que se asientan los contenidos.
- 5) Lo que hemos aprendido: En esta última fase damos por finalizado nuestro proyecto, tratamos de sintetizar lo que hemos aprendido sirviéndonos de diferentes soportes (libros, dramatización, posters, etc.), esto nos ayuda a hacernos conscientes de los nuevos conocimientos.

Otra propuesta metodológica a considerar es el taller, “se fundamenta en el principio de actividad del alumno, en su actitud exploratoria e indagadora de la realidad objetiva y en el trabajo en equipo.” (Parra, 2010, p.110).

En general, por su naturaleza investigadora los talleres cuentan con la supervisión de un adulto que guía la actividad de los niños, esto lo aplicaremos en la medida en que consideremos necesario en función de la peligrosidad de lo que se esté llevando a cabo. Los talleres se utilizan como complemento a actividades de otros tipos y existen diversidad de ellos, taller de manualidades, de cocina, musical, etc., (Parra, 2010).

Por último nos parece interesante destacar el modelo de las Metodologías Creativas, propuestas por Sánchez y Coterón (2012), que buscan el desarrollo máximo de la creatividad del

alumnado a partir del ámbito expresivo corporal, utilizando la propia actividad del grupo como fuente de referentes y basando la propia actividad en un proceso creativo.

Todos estos modelos son aplicables a la Expresión Corporal de manera específica o bien permiten su integración a través del enfoque globalizador que viene persiguiéndose en educación hace años, y que se concreta en el Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, como principio metodológico.

4. Dramatización y juego dramático

4.1. ¿Qué es dramatización?

Definida la Expresión Corporal, interesa ahora definir la manera concreta en que pretendemos tratarla a nivel educativo: la dramatización.

Según Laferrière y Motos (2008), el término dramatización “se refiere al proceso de dar forma dramática a algo que en principio no la tiene y a un procedimiento didáctico para conseguir los objetivos de otras materias curriculares” (p.30). Cuando hablamos de “forma dramática”, nos referimos a las variaciones o transformaciones que toma la realidad con respecto a su condición inicial, para representar nuevos significados dentro de una convención asumida por quienes toman parte del proceso. “Podemos decir que la dramatización incurre en un proceso convencional en el cual las cosas – objetos, hechos, personas- dejan de ser lo que realmente son para convertirse en otras a las que representan.” (Crevera, 1982, p.20).

4.2. Elementos de la dramatización

La dramatización, integra varios elementos que interaccionan entre sí, determinando la naturaleza de la interpretación a la que dan lugar. Debemos conocer y tener en cuenta estos elementos, primero porque conforman además un lenguaje, con unos códigos establecidos, el lenguaje dramático; y segundo por el valor de todos ellos a nivel educativo, dada su relación con cuestiones curriculares en general, y con la Expresión Corporal específicamente.

Aunque hay autores que incorporan otros, o unifican varios en una sola categoría, los elementos fundamentales de la dramatización son:

- Los personajes: “es quien realiza la acción dramática” (Laferrière, G. y Motos, T., 2003, p.135). Los personajes pueden ser las personas que participan de la dramatización (estaríamos hablando de teatro), o bien seres simbólicos representados o no por un objeto, (marionetas, títeres, etc.). Cervera, J. (1982), alude a varias cuestiones a tener en cuenta a la hora de trabajar un personaje, como son su caracterización o su representación.

- El conflicto: es la situación concreta de la historia que surge a partir del enfrentamiento, el desacuerdo o la problemática. El conflicto hace posible el avance de la historia, supone el factor de interés o de tensión en la misma. “Los conflictos entre los personajes pueden ser múltiples y, por supuesto, no tienen por qué limitarse a la oposición, así como tampoco son fijos, si no que admiten grados de evolución.” (Cervera, J., 1982, p.39). Los conflictos pueden darse además, entre personajes y hechos, personajes y objetos, o del personaje consigo mismo.

- El espacio: es el lugar en que se da la acción dramática. Por un lado “espacio escénico”, siendo este el lugar físico concreto donde tiene lugar la representación. Por otro, el espacio dramático, la realidad que este representa y en la que se desarrolla la historia representada. El vínculo entre ambos es la transformación que se produce del primero al segundo a través de la escenografía (luces, sonido, música, materiales y elementos de ambientación, entre otros).

- El tiempo: al igual que sucede con el espacio, podemos distinguir entre el tiempo dramático o duración de la representación y el tiempo de la acción representada o época.

- El argumento: “lo que cuenta la historia” (Laferrière y Motos, 2003, p.136)

- El tema: “idea o ideas centrales” (Laferrière y Motos, 2003, p.136)

5. Del juego simbólico al juego dramático

5.1. Importancia del juego en la infancia: Juego simbólico

Es de sobra sabida la importancia y valía del juego durante el desarrollo de los niños, especialmente en la primera infancia, no podemos comprender el uno sin el otro. Son muchos los autores que hacen referencias a esta idea, y es que “si nos referimos a la Etapa de

Educación Infantil, el recurso fundamental e indispensable, para acceder a la globalidad de la persona, no puede ser otro que el juego.” (Llorca, 2006, p.153).

Se han realizado a lo largo de la historia muchas clasificaciones de la actividad lúdica infantil, se ha profundizado en el concepto de juego, tratando de delimitar qué es y qué no es juego, todo esto nos da una idea de la importancia de la cuestión.

Uno de los estudios pioneros que pone de manifiesto la relación juego-desarrollo, estableciendo etapas, es el realizado por Piaget (1979). Los autores más antiguos en los que se basa nuestra propuesta (Acouturier y Lapierre), así como los que hasta la actualidad han seguido su línea, han aceptado con mayor o menor rigor su teoría. Piaget, define tres grandes periodos de juego: sensoriomotor, simbólico y de reglas. Por la etapa educativa a la que va dirigida nuestra intervención, nos interesan los dos primeros.

El juego sensoriomotor se refiere a las primeras sensaciones y vivencias motrices del niño en relación a su propio cuerpo, y es relevante para nosotros por dos razones. La primera es que dichas sensaciones son la base de su experiencia motriz y el punto de partida para su relación con el entorno; conforme va adquiriendo mayor bagaje de sensaciones y control de las mismas, más se incrementa su autonomía y sus posibilidades de cognitivas y sociales. La segunda es que, alcanzado un determinado nivel motriz y cognitivo, aparece el juego presimbólico, en el que se dan las primeras representaciones de la realidad y que dará paso al periodo fundamental para nosotros, el del juego simbólico.

“El juego simbólico introduce al niño en el terreno de la simbolización, o acción del pensamiento de representar en la mente una idea atribuida a una cosa” (Navarro, 2002, p.456). Representa por lo tanto el alcance de un nivel de desarrollo cognitivo en el cual la realidad puede ser figurada y los objetos y personas pueden tomar una función distinta a la que naturalmente tienen.

El potencial de este periodo es inmenso, dado que posibilita el acercamiento del niño a su realidad a través de procesos lúdicos, con los que la asimila, al tiempo que exterioriza cuestiones de su afectividad y sus vivencias, llegando a enfrentar situaciones complejas liberándose de la presión real, dado que sólo es un símil que le permite probarse y probar diferentes estrategias. Lapierre (2008) alude a la dificultad de liberarse del juicio de los demás y especialmente del propio, sin embargo afirma que “en la dinámica del juego

relacional, en esa dinámica de lo imprevisto, el superego inconsciente se deja sorprender y deja pasar una parte de lo reprimido” (Lapierre, 2008, p.38).

Además, el juego simbólico impulsa muchos otros procesos, Navarro (2002) destaca entre ellos la aparición de la teoría de la mente y por consiguiente la empatía, el diálogo, la comprensión de las relaciones causa efecto, la generación de una metarrealidad y con ella la simbolización, entre otros.

En el juego simbólico, el elemento central es el símbolo o la representación, en cambio, tienen un componente motriz que determinará la naturaleza de lo que Navarro (2002) denomina “juego simbólico motor”. Dicho componente motriz depende según este autor de la significación motriz, entendida esta por el tipo de trama que guíe la historia del juego; la distribución de papeles; la regulación de las acciones, tomando referencias en el contexto cultural en que se desenvuelve la acción; y los logros, objetivos o retos a los que se enfrenta el jugador, individualmente o en grupo, a lo largo de la historia.

5.2. Juego dramático

La vinculación que puede establecerse entre dramatización y juego simbólico resulta más que evidente llegados a este punto. No obstante, existen distancias entre ambos que radican fundamentalmente en la planificación de una frente a la espontaneidad del otro. Esta distancia se ha salvado educativamente a través de lo que denominamos juego dramático. De hecho, Navarro afirma que “el juego simbólico puede presentar otras denominaciones, como juego imaginario, de fantasía, dramático o fingido” (Navarro, 2002, p.456). El juego dramático es:

una forma de dramatización que incluye el juego espontáneo y en la que el adulto coordina a un grupo de niños que inventa, crea e improvisa a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores (Mantovani, 1993, p.14).

Gracias al juego dramático, se suman a los beneficios del juego simbólico, las aportaciones de la Expresión Corporal, concretamente las relacionadas con la dramatización, “los niños en estos casos admiten, sin saberlo, las convenciones dramáticas. En consecuencia se reparten los papeles, crean el espacio dramático correspondiente y todo lo demás.” (Cervera, 1982, p.24).

Podemos encontrar innumerables razones por las que ensalzar el valor educativo del juego dramático como propuesta, Laferrière y Motos (2008) nos remiten a los objetivos de la Pedagogía Teatral y su paralelismo con el currículum, entre otros:

- Vivencia del cuerpo y sensopercepción; estimulación y uso de los cinco sentidos para relacionarnos con el entorno, presencia activa del cuerpo, autoconciencia, etc.
- Concentración y atención.
- Contenido humano; presencia de temas de interés social, de conflictos que guardan relación con las personas y lo humano.
- Comunicación, oralidad, sentimiento de grupo e interacción social.
- Compatibilidad entre flexibilidad y rigor; presencia de unos límites no determinantes en la acción, que sirvan como hilo conductor sin limitar la creatividad.
- Pensamiento práctico y autónomo; capacidad para diseñar estrategias y soluciones diversas ante problemas prácticos.
- Control y exploración consciente de las emociones.

Todos ellos tienen su presencia en las áreas de la experiencia del Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, relacionándose con objetivos como “adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio” u “observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento”.

Además, estos mismos autores alegan como razón la multiplicidad de lenguajes que combina dentro de sí el lenguaje dramático: “Toma la palabra, del idioma; los sonidos y el ritmo, de la música; el color y la forma, de la pintura; el gesto y el movimiento, del lenguaje corporal.” (Laferrière, y Motos, 2008, p. 33).

En la misma línea, Mantovani (2014) afirma que “Los centros educativos son un perfecto banco de pruebas para adentrarse en una experimentación libre del lenguaje dramático, así como de los lenguajes afines.”, y añade, “trabajar el comic, el dibujo, la escritura, el cine, el vídeo, así como el pasaje de uno a otro lenguaje son magníficas oportunidades para la aprehensión del mundo a través de la práctica del juego y de los elementos específicos de la representación escénica”. (p.189).

5.3. Propuestas concretas

En las últimas décadas, han sido varios los maestros y maestras que han apostado por conjugar en sus prácticas Educación Psicomotriz y Expresión Corporal, a través de metodologías no directivas.

A continuación se exponen las experiencias más destacables en este sentido, sobre las que se asienta nuestra propuesta:

- 1) Los **Espacios de Acción y Aventura** (E.A.A.). Se trata de una propuesta coordinada por Javier Mendiara, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que la define en su tesis como,

una práctica que está centrada en la manipulación de la circunstancia ambiental y en la pedagogía no directiva. Tiene como objetivo favorecer el aprendizaje y desarrollo global de los niños pequeños desde la realización de una práctica físico-deportiva consustancial con su necesidad de juego y movimiento a esa edad. (Mendiara, 1997, p.130).

Así, los maestros intervienen el espacio, a través de la distribución y uso de los materiales, con intención de presentar a los niños situaciones de aprendizaje que les supongan un reto. Estas situaciones les son presentadas en un contexto compartido con sus compañeros, de manera que se dan simultáneamente el desarrollo físico y social, con los beneficios recíprocos que esto conlleva.

Lo distintivo de esta propuesta, con respecto a otras de la misma línea, es la introducción de la “aventura” en dos sentidos. Por un lado desde el enfoque de fantasía e imaginación propia de la infancia, que da lugar a la aparición del juego simbólico; por otro, como medio para la introducción del riesgo como elemento estimulante, a través de retos reales para los alumnos. Esto último guarda una estrecha relación con la pedagogía del riesgo (Parra y Rovira, 2002).

- 2) Los **Ambientes de Aprendizaje** (A.A.) que “son áreas de juego que el profesor monta utilizando objetos y materiales con los que el grupo-clase va a jugar libremente sin las directrices del docente” (Blández, 2000, p.17). En la misma línea que Mendiara, Julia Blández se centra en la manipulación pedagógica del espacio y los materiales con el

objetivo de generar aprendizajes. Se encuadra dentro de las “tareas no definidas” apostando por una no intervención del maestro o maestra y la creación de contextos que ofrezcan la máxima libertad motriz y creativa al discente. Con respecto al docente, destaca la importancia de su creatividad en relación con el uso y distribución de los espacios y materiales.

- 3) Los **Espacios de Fantasía** (Es.F.) son una propuesta similar a las dos anteriores, que bebe entre otras de la propuesta de Blández. Ha sido elaborada por Sánchez (2008) y su aplicación hasta el momento se ha dado en el último ciclo de Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La diferencia fundamental de esta propuesta, con respecto a las dos anteriores, es el diseño del espacio por parte del propio alumnado, buscando “el fomento de la creatividad a través de la modificación del entorno, para generar situaciones que favorezcan la exploración y la comunicación corporal en un clima permanente de libertad y descubrimiento”. (Sánchez, 2008, p.240).
- 4) El **Cuento Motor** (C.M.) es otra de las propuestas que sirve como pilar a nuestro proyecto y más concretamente, el tratamiento que hace del mismo Ruiz Omeñaca (2011), y que tal como él defiende, incluye el ámbito motriz desde una perspectiva holística que implica además de la dimensión motriz, la cognitiva y la afectivo-emocional.

Bajo estas premisas, definimos el cuento motor como una narración breve, con un hilo argumental sencillo que nos remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos [...] Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos participan, emulando a los personajes, desde la acción motriz dotada de significado y vivenciada desde la distintividad personal. (Ruiz Omeñaca, 2011, p.19).

Por último, no podemos dejar de referirnos a varios autores que han tomado como eje de su práctica docente el juego dramático, incorporando la no directividad. De gran valor para nuestro proyecto son las propuestas de Alfredo Mantovani, que se concretan en obras como “Didáctica de la dramatización”, publicado junto a Jorge Eines en 1997; y Georges Laferrière, con obras como “La improvisación pedagógica y teatral”, publicada en 1993.

Conocidos todos los antecedentes que influyen en nuestra propuesta, se expone a modo de síntesis los aspectos generales que tomamos de cada uno de ellos en la siguiente tabla

(Tabla nº2), no obstante en el apartado de referente a la metodología de nuestra propuesta aparece de forma más concreta y matizada el modelo que hemos ideado.

Tabla nº2. “Relación de nuestro proyecto con otras propuestas”. (Elaboración propia)

Métodos y propuestas que nos sirven de referente	Aspectos que aplicamos a nuestra propuesta	Sesiones en las que está presente
Espacios de Acción y Aventura (Mendiara, 1997)	<i>Intervención pedagógica del espacio incorporando la fantasía y la pedagogía del riesgo para ofrecer retos reales al alumnado.</i>	Sesiones 4 y 9.
Ambientes de Aprendizaje (Báñez, 2000)	<i>Intervención pedagógica del espacio prestando especial atención al tipo de materiales que utilizamos en relación a los objetivos motrices.</i>	Sesiones 4 y 9.
Espacios de Fantasía (Sánchez, 2008)	<i>Intervención del espacio por parte del alumnado.</i>	Sesión 9.
Cuento Motor (Ruiz Omeñaca, 2011)	<i>Uso de historias y narraciones como elemento estimulante, generador de retos y provocador de acción motriz.</i>	Sesiones 4 y 9
El juego dramático en educación (Mantovani, 1997 y Laferrière, 1993)	<i>Pautas para la acción docente con respecto a la no directividad y el acompañamiento respetuoso del aprendizaje.</i>	Sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9.
Metodología por Proyectos de Trabajo (Aguilar, 2010)	<i>Estructuración flexible atendiendo a los intereses, inquietudes, ritmos y necesidades del alumnado. Integración de diversas áreas en la propuesta.</i>	A lo largo de todo el proyecto
Talleres (Parra, 2010)	<i>Trabajo autónomo individual y grupal, condicionando la intervención docente al nivel de dificultad de la tarea.</i>	Sesión 7

Nuestra propuesta fusiona el T.P. (Trabajo por Proyectos) y el juego dramático, sirviéndose de todo lo expuesto anteriormente. Dado que los contenidos que trabajamos pertenecen fundamentalmente al área de “Lenguajes: Comunicación y Representación”, la propuesta tiene como base la exploración a través de la actividad, de forma que no seguiremos las fases propias de los P.T. con precisión. No obstante, las inquietudes e intereses de los niños estarán continuamente presentes en nuestra práctica.

Hemos dividido el trabajo en dos grandes bloques en los que se dan intervenciones que preparan y estimulan a los niños para cada una de las dos sesiones que culminan dichos bloques (Sesiones 4 y 9), de forma que trabajamos progresivamente varios de los elementos que componen el juego dramático, enriqueciéndolos entre sí conforme avanzan las sesiones. Todo este proceso se expone de manera más rigurosa en el apartado referente a la metodología, dentro del siguiente epígrafe, “Propuesta de intervención”.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PROYECTO DE TRABAJO “¿ALGO PASA EN EL BOSQUE!”

Objetivos generales:

- Explorar y desarrollar la Expresión Corporal a través del juego simbólico.
- Adquirir destrezas comunicativas y expresivas combinando varios lenguajes: oral, plástico, musical y corporal.
- Resolver retos y situaciones de aprendizaje desde enfoques creativos y abiertos.

Contenidos generales:

Puesto que nuestra propuesta se fundamenta en la expresión y la comunicación infantil, nos hemos centrado en los contenidos que se relacionan directamente con este ámbito. No obstante, siempre que desarrollamos una propuesta para la etapa de Educación Infantil, procuramos que está tenga un carácter global, de manera que los contenidos que se desarrollan son muy variados y corresponden a distintas áreas de desarrollo o de conocimiento; en este caso por ejemplo, aparecen contenidos como la observación y conocimiento de elementos y

fenómenos naturales, el espacio y la intervención en el mismo o el respeto y cuidado del medio natural.

Tabla nº3. “Los distintos lenguajes en la propuesta”. (Elaboración propia)

LENGUAJE CORPORAL	LENGUAJE MUSICAL	LENGUAJE PLÁSTICO	LENGUAJE ORAL Y ESCRITO
<ul style="list-style-type: none"> • Esquema corporal. Sensación y percepción: propiocepción y exterocepción. • Motricidad gruesa: habilidades físicas básicas. • Control y postura corporal • Gesto y expresión corporal: sentimientos, emociones y vivencias • Caracterización y disfraz • Dramatización y juego dramático 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo y movimiento • Posibilidades sonoras del propio cuerpo: la voz, la canción y la percusión corporal • La danza 	<ul style="list-style-type: none"> • Texturas, formas, colores y otros elementos del lenguaje visual. • Motricidad fina: destrezas artístico manuales y técnicas plásticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos lingüísticos: la rima, el trabalenguas, etc. • Escucha activa e interés por las narraciones orales y escritas: cuentos, leyendas, poesías, etc. • Entonación, prosodia y adecuación del uso del lenguaje a la situación. • Relato de hechos, vivencias, sensaciones y situaciones significativas.
CONTENIDOS TRANSVERSALES			
<ul style="list-style-type: none"> • Valor estético, valoración y disfrute de las manifestaciones artístico culturales • Creatividad, imaginación • Autonomía, seguridad y confianza en las propias posibilidades para asumir retos • Actitudes colaborativas, cooperativas y de ayuda mutua (diálogo, escucha activa,...) • Respeto por la diversidad y la variedad de respuestas • Interés y disfrute por las situaciones sociales y de intercambio • Cuidado y limpieza ante el trabajo propio y ajeno 			

Vinculación con el marco legal:

La propuesta diseñada conecta con lo establecido en el marco legal que rige este nivel educativo, alcanzando los objetivos y contenidos el máximo nivel de concreción curricular.

A continuación (Tabla nº4), se expone de manera sintética el vínculo entre los contenidos recogidos en el Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo ciclo de Educación Infantil, y las sesiones que componen la propuesta.

Tabla nº4. “Relación con los contenidos curriculares”. (Elaboración propia)

CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL		
	Contenidos del área	Presencia en mi propuesta
BLOQUE 1: El cuerpo y la propia imagen	Utilización de los sentidos. Sensaciones y percepciones.	A lo largo de toda la propuesta.
	Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás.	
	Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.	
	Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.	

BLOQUE 2: Juego y movimiento	Confianza en las propias posibilidades de acción, participación y esfuerzo personal en los juegos y en el ejercicio físico. Gusto por el juego.	Sesiones 2, 3, 4, 8 y 9.
	Control postural: El cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración. Satisfacción por el creciente dominio corporal.	
	Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.	
	Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.	
BLOQUE 3: La actividad y la vida cotidiana	Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.	A lo largo de toda la propuesta.

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO		
	Contenidos del área	Presencia en mi propuesta
BLOQUE 2: Acercamiento a la naturaleza	Identificación de seres vivos y materia inerte como el sol, animales, plantas, rocas, nubes o ríos. Valoración de su importancia para la vida.	Sesiones 1, 3, 4, 5, 7 y 9.
	Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.	A lo largo de toda la propuesta.
	Observación de fenómenos del medio natural (lluvia, viento, día, noche).	
BOQUE 3: Cultura y vida en sociedad	Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.	A lo largo de toda la propuesta.

		LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN	
		Contenidos del área	Presencia en mi propuesta
BLOQUE 1: Lenguaje verbal	Escuchar hablar y conversar	Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.	Sesiones 1, 3, 4, 5, 7, 8 y 9.
		Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.	A lo largo de toda la propuesta.
		Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.	

	Aproximación a la lengua escrita	Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos.	Sesión 3.
		Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.	Sesiones 1, 3 ,4 y 8.
	Acercamiento a la literatura	Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.	Sesiones 1, 3 y 4.
		Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.	Sesión 3.

		Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.	A lo largo de toda la propuesta.
BLOQUE 3: Lenguaje artístico.	Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, espacio).		Sesiones 1, 5 y 7.
	Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.		Sesiones 1, 5 y 7.

	Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. Utilización de los sonidos hallados para la interpretación y la creación musical.	Sesiones 2, 3, 6 y 8.
	Participación activa y disfrute en la interpretación de canciones, juegos musicales y danzas.	Sesiones 6 y 8.
BLOQUE 4: Lenguaje corporal	Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.	A lo largo de toda la propuesta.
	Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.	
	Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.	
	Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.	

Metodología:

La metodología principal en que se basa la propuesta es el Trabajo por Proyectos, como ya se ha comentado en el apartado 2 de la fundamentación teórica, consta de varias fases que van evolucionando en relación a los intereses y necesidades del alumnado.

Puesto que se trata de una intervención educativa centrada en la Expresión Corporal el carácter del proyecto se adaptará a las características de esta disciplina, de forma que la fase de experimentación será la más amplia. No obstante nos interesa saber cuáles son los conocimientos previos de los niños con respecto a la temática, cuáles son las cuestiones de mayor interés para ellos, etc., por lo que dedicaremos parte del proceso a su recogida.

En cuanto a cómo se conjugan y complementan la metodología por proyectos y el juego dramático, nuestra intención es ir trabajando los distintos elementos que lo componen a través de la libre exploración y la actividad espontánea de los niños. Así nuestras sesiones irán dirigidas a los personajes, su caracterización, su expresividad, la historia, las características ambientales, escenografía, música, etc.

Durante el proyecto se alterna el trabajo individual, con el trabajo cooperativo o colaborativo, procurando en ambos casos el máximo nivel de autonomía de los niños. Así, en algunas ocasiones utilizaremos el taller como recurso metodológico, poniendo a disposición de los niños el material y la premisa, de forma que sean ellos quienes intenten resolver la situación. En otros momentos se les plantearán retos con la misma intención.

Aunque la dinámica general del proyecto es la no directividad, las sesiones comienzan con un carácter semiabierto y van perdiendo progresivamente la directividad, ampliándose las posibilidades de exploración.

Asimismo, conforme el proyecto vaya avanzando, realizaremos actividades que unifiquen todo lo que hemos ido aprendiendo y combinen las distintas destrezas adquiridas. Se trata de un proyecto de aprendizaje específico, por tanto no finaliza al obtener un producto terminado, sino que se centra en el proceso, pudiendo incrementar los retos y la dificultad conforme los aprendizajes van aumentando. Hemos establecido en el diseño de la propuesta una sesión final, que unifica muchas de las cuestiones tratadas a lo largo del proyecto, no obstante

consideramos que esta sesión podría estar seguida de otras muchas si el interés de los alumnos se mantiene, no empobreciéndose la calidad de los aprendizajes.

En cada sesión se describe de manera más específica el procedimiento metodológico concreto con que se abordará.

Temporalización:

La temporalización que se presenta a continuación es una posible propuesta de organización para la puesta en práctica del proyecto, teniendo en cuenta su naturaleza y los objetivos que persigue. Presenta un carácter flexible que puede incorporar variaciones. Varias de las sesiones propuestas se repiten a lo largo del proyecto porque consideramos que pueden necesitar más tiempo para alcanzar el nivel de autonomía e implicación que buscamos en los niños.

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
JUNIO						
L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23					

- S1: Aguaymanto
- S2: Empieza la transformación
- S3: Hechizos y trabalenguas
- S4: Quince enanitos
- S5: Nos convertimos
- S4': Quince enanitos (máscaras y disfraz)
- S6: Magia rítmica
- S7: Árboles, rocas y flores
- S8: La danza de los trolls
- S9: Nuestro bosque
- S9': Nuestro bosque (música y danza)

Desarrollo de las sesiones:

A modo de síntesis, se presenta en la siguiente tabla (Tabla nº5) un esquema global del proyecto, que recopila contenidos, actividades y metodología de cada una de las sesiones. Para saber más acerca del desarrollo de las sesiones y cada una de las actividades que en estas se integran, puede consultarse el anexo I.

Tabla n°5. “Esquema de la propuesta”. (Elaboración propia)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
	Aguaymanto	Empieza la transformación	Hechizos y trabalenguas	Quince enanitos	Nos convertimos	Magia rítmica	Árboles, rocas y flores	La danza de los trolls	Nuestro bosque
Contenidos	Introducción del proyecto y recogida de conocimientos previos.	Expresión corporal: exploración de las propias capacidades.	Lenguaje verbal y expresión corporal	Psicomotricidad y expresión corporal	Expresión corporal y lenguaje plástico: caracterización y disfraz.	Lenguaje musical: percusión corporal	Lenguaje plástico	Expresión corporal y lenguaje musical: danza y movimiento	Juego simbólico y dramático
Actividades	<i>La historia de la driada Aguaymanto: ¿Nosotros que seres del bosque conocemos? Quiero conocer a... Asamblea final</i>	<i>¿Cómo anda un duende? ¿Cómo habla un duende? Saludo del bosque Asamblea final</i>	<i>Asamblea inicial Me invento mis hechizos Cola de rata, dientes de león...te convierto en troll Asamblea final</i>	<i>Asamblea inicial Cuento motor Asamblea final</i>	<i>Asamblea inicial Enmascarados El sastre del bosque Asamblea final</i>	<i>Repite conmigo ¿Tú como sueñas? Asamblea final</i>	<i>Asamblea inicial Árbol de papel, monte de cartón Asamblea final</i>	<i>Asamblea inicial Escucha, ¿Quién viene? Todos bailan en el bosque Asamblea final</i>	<i>Asamblea inicial Duendes, hadas, trolls,... Espacio de fantasía Asamblea final</i>
Metodología	P.T: recogida de conocimientos previos	Metodologías Creativas	De la semidirectividad a procesos exploratorios	C.M. y E.A.A.	Asignación de tareas y procesos exploratorios	Pautas no verbales, imitación, creación	Taller	Metodologías Creativas	Es.F., E.A.A. y juego dramático

Atención a la diversidad:

El diseño de la propuesta parte de la base de atender los distintos intereses y ritmos de aprendizaje del grupo y las actividades tienen un carácter abierto y se busca la máxima diversidad de respuestas, no habiendo una única que se considere válida. Por esta razón, en principio no son necesarias adaptaciones específicas para la atención a la diversidad, la propuesta es en sí misma adaptativa y no existen exigencias mínimas, ni un nivel máximo alcanzable.

Además, en gran parte del proyecto se fomenta el trabajo en grupos, la cooperación y la ayuda mutua, de forma que se salvan posibles dificultades a través de esta estrategia de organización con sus iguales.

En todo caso, dado el marco metodológico en el que se suscribe el proyecto, tiene un carácter flexible que posibilitaría el reajuste de cualquier actividad con pequeñas variaciones en caso de ser necesario.

EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto afectará a tres ámbitos, el aprendizaje de los alumnos, la acción, y el proyecto en sí mismo. Evaluar cada uno de estos tres aspectos es fundamental para conocer la validez de lo que hacemos a nivel educativo, los puntos fuertes de nuestra propuesta y las posibles mejoras que podrían introducirse.

Para el proceso de evaluación se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos. La mayor parte de ellos son cualitativos, porque consideramos que dada la naturaleza variable y la complejidad de los procesos humanos, resultan mucho más interesantes y aportan información de mayor calidad, describiendo de forma pormenorizada lo que sucede. Muchos de ellos nos sirven para evaluar todos o varios de los aspectos que nos proponemos, otros focalizarán su atención en una sola cuestión (alumnos, acción docente,...).

A continuación se presentan los instrumentos y técnicas seleccionados:

1. Se ha utilizado como técnica de evaluación principal la **observación directa, participante y no participante**. García, Gil y Rodríguez (1999), defienden la valía de la observación como método de investigación en el ámbito educativo por posibilitar la observación de matices que nos prevengan de posibles desviaciones en nuestros resultados, utilizándola de

manera sistemática y premeditada. No obstante, nos recuerdan que en la observación debemos tener en cuenta como factor al propio observador, de forma que como proceso “en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado” (García, Gil y Rodríguez, 1999, p.150). Cuando el observador es el maestro, dichas percepciones e interpretaciones pasan a formar parte del proceso educativo, y por tanto son un elemento más a tener en cuenta en la evaluación del mismo. Para visibilizar al máximo dichas interpretaciones y percepciones, y objetivarlas, de forma que la evaluación sea lo más rigurosa posible, las distintas sesiones han sido observadas por dos personas distintas, la maestra tutora del grupo o en su caso la especialista de psicomotricidad, y quien desarrollaba las sesiones.

- a) La **observación** ha sido **participante**, en el caso de la maestra que dirigía las sesiones. “Podemos considerar la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”. (García et al., 1999, p.165). Además, la observación participante nos ofrece la posibilidad de mirar la realidad desde una visión completa y cercana de la misma, puesto que nos encontramos inmersos en ella y conocemos los procesos internos que se dan entre las distintas unidades que la componen. Todo esto es a lo que Dorio, Massot y Sabariego (2004) se refieren cuando hablan de la visión holística.

Para el registro de lo observado he utilizado un **diario** (véase anexo II). Elegí este instrumento porque considero que es el que mejor se adapta al tipo de cuestiones que pretendemos evaluar, ya que va más allá de la recogida de datos, incorporando las reflexiones que se derivan de lo observado y las vivencias que lo acompañan. Además, como afirman García et al., “Es en el diario donde más presente está la personalidad del observador: en él expresa los pensamientos y sentimientos que le han generado lo observado” (1999, p.164), y esto responde perfectamente a nuestra intención de activar procesos introspectivos que me ayuden a analizar mis aptitudes como educadora y mejorar en ellas.

- b) Las maestras tutoras han llevado a cabo el proceso de **observación no participante**, puesto que su actitud se ha caracterizado por la no intervención. Todo lo observado, ha sido recogido por escrito a lo largo del desarrollo de las sesiones “...aludiendo a conductas, acontecimientos o procedimientos concretos. Estaríamos entonces ante una observación estructurada” (García et al., 1999, p.160). Puesto que el objetivo fundamental era focalizar la atención en la acción docente y reacciones del alumnado

durante las sesiones, los ítems o cuestiones a observar hacen referencia a aspectos como el estilo comunicativo de la maestra, su capacidad para la planificación y redirección de las actividades, organización de grupos, entre otros. Recogidos todos ellos en una **tabla de observación** (véase anexo III).

2. “La utilización de distintas técnicas de recogida de información de forma complementaria o bien simultánea es necesaria para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas nos ofrece una visión particular de la misma” (Dorio et al., 2004, p.332). Por esta razón y por su flexibilidad a la hora de combinarse con otros métodos de observación, he incorporado los **sistemas tecnológicos** a mis instrumentos de evaluación, concretamente he utilizado la fotografía (véase anexo VIII) y el vídeo (véase anexo IX). Gracias a este tipo de sistemas, he podido revisar tantas veces como he considerado necesario las sesiones que he grabado, de forma que he podido percibir detalles que en el momento de la puesta en práctica había pasado por alto, incorporándolos o modificando mis propias anotaciones en el diario reflexivo.
3. Para contrastar la información recogida por las distintas observadoras, nos hemos servido de **reuniones grupales con las maestras** al finalizar las sesiones, en las que comentábamos lo más destacable de todo lo que habíamos anotado, proponíamos posibles razones para situaciones que habíamos observado y lanzábamos ideas acerca de posibles variantes. Aunque estas reuniones no han tenido un carácter muy formal, han sido de gran utilidad a la hora de comprender muchas de las cuestiones que se daban en el aula, incorporando las conclusiones de las mismas al diario reflexivo de la maestra.
4. Todos estos instrumentos me han servido para evaluar la propuesta, mi propia acción docente y el aprendizaje de los niños simultáneamente. Sin embargo, la visión que todos ellos dan del aprendizaje de los niños, puede no ser suficientemente específica y descuidar la atención individual al desarrollo de cada alumno. Por ello, he incorporado a la evaluación algunos instrumentos o procesos que se centran únicamente en este aspecto.
 - a) El primero de ellos son las **asambleas**, que he realizado con los alumnos al finalizar cada sesión, recopilando las sensaciones, vivencias y aprendizajes de los alumnos. Las asambleas estaban guiadas por comentarios o preguntas que buscaban invitar a los niños a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.
 - b) En segundo lugar, he utilizado una **escala estimativa verbal** (véase anexo IV). Dado que el objetivo no es realizar un análisis estadístico de los datos, si no conocer el nivel de consecución de los objetivos por parte de cada uno de los alumnos y, por tanto, una

escala numérica empobrecería, en este caso la información. La escala recoge de manera sintética una serie de actitudes o conductas observables que se corresponden con los objetivos de la propuesta, valorables en relación a la frecuencia con que se dan (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre).

- c) Por último, los **propios trabajos o producciones del alumnado** (dibujos, máscaras, interpretaciones, etc.) me han ayudado a determinar sus aprendizajes, atendiendo a la complejidad, los detalles, la importancia que tuvieran para ellos, etc.

En la siguiente tabla (Tabla nº6) se agrupan todos los instrumentos utilizados durante el proyecto para la evaluación, estableciendo la signatura con la que nos referiremos a ellos a lo largo del documento:

Tabla nº6. “Instrumentos de evaluación”. (Elaboración propia)

Diario reflexivo de la maestra	DRM
Tablas de observación	TO
Escalas estimativas verbales	ESV
Videos y fotografía	VF
Producciones del alumnado	PA

DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA PROPUESTA:

Acceso al centro educativo

El acceso al centro se produjo gracias a la relación que tengo con varias de las maestras de Educación Infantil del mismo. A pesar de tener su consentimiento para acceder al aula y poner en práctica mi propuesta, tuve que seguir una serie de procedimientos que me autorizaran oficialmente.

En primer lugar redacté una pequeña solicitud que remití al equipo directivo del colegio, en la cual explicaba brevemente mi propuesta y las razones por las cuáles me gustaría ponerla en práctica.

Una vez recibí el permiso del equipo directivo, me reuní con las dos maestras del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Con ellas revisé mi propuesta de manera pormenorizada, incorporando aquellas modificaciones que encontramos adecuadas para su buen funcionamiento. Asimismo, organizamos la temporalización del proyecto en base a su actividad diaria en el aula y su programación general anual.

Por otra parte, y dado que mi trabajo presenta entre sus objetivos la reflexión y evaluación sobre la propia práctica docente como medio para la formación profesional, les expliqué mi intención y los instrumentos que iba a utilizar con tal fin. Entre ellos se encuentran las tablas de observación que ellas debían rellenar conforme yo realizaba las sesiones. Repasamos cada uno de los ítems que en ellas se contemplan y aclaramos todas las dudas que tenían al respecto de los mismos y de su función de observadoras.

En cuanto al registro de la experiencia a través de la cámara fotográfica y de vídeo, no fue necesario solicitar ningún permiso adicional, puesto que el centro cuenta con una autorización de los padres para registrar y publicar cualquiera de las actividades que se den en el centro siempre que sea en el ámbito educativo.

Contextualización

La puesta en práctica de mi proyecto ha tenido lugar en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Segovia. Concretamente se trata de un centro rural que recoge alumnado no sólo del propio pueblo en que se encuentra, también de varios pueblos de los alrededores.

Más específicamente, he trabajado con los niños y niñas del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil (4 años), divididos en dos clases de quince alumnos cada una.

Puesto que el momento de puesta en práctica de la propuesta ha coincidido con las últimas semanas del curso, muchos de los niños ya han cumplido los cinco años y, por tanto, su nivel evolutivo presenta muchas de las características asociadas al curso siguiente, a nivel motriz, cognitivo y social.

Ninguna de las dos clases cuenta con alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales y aunque existen diferencias en el desarrollo entre unos niños y otros en los

diferentes ámbitos, esto no ha supuesto un problema en la puesta en práctica dada la naturaleza abierta y flexible de la propuesta.

A nivel metodológico, se combinan en el aula propuestas de naturaleza muy diversa: trabajo por rincones, talleres, trabajo individual pautado, trabajo en gran grupo, cuñas motrices, métodos manipulativos, etc., por lo que son grupos muy acostumbrados a actividades muy variadas y a un ritmo dinámico. Si bien es cierto que habitualmente no están expuestos a propuestas no directivas, y aunque son niños con un alto grado de autonomía, suelen recibir pautas muy claras y constantes por parte de las docentes.

Descripción de lo sucedido

Para la puesta en práctica de la propuesta debimos realizar varias modificaciones iniciales, atendiendo a la organización y programación del aula, ya que nuestra intención fue desde el comienzo integrar el proyecto en la dinámica general, procurando alterar lo mínimo posible las actividades que ya estaban previstas, complementar o, al menos, no interrumpir las cuestiones que ya se estaban trabajando, y agilizar al máximo la familiarización del grupo a nuestra presencia.

Dichas modificaciones nos obligaron a reestructurar la temporalización del trabajo, dejando de lado algunas de las sesiones diseñadas y limitando en muchas ocasiones la puesta en práctica de otras a una sola ocasión, de forma que la visión de la evolución de los niños es menor.

A nivel metodológico también ha sido necesario en muchas ocasiones readaptar la propuesta, dado que los niños están acostumbrados a trabajar con metodologías con un nivel de directividad mucho mayor al que nos proponíamos y presentaban dificultades en el desarrollo de varias de nuestras actividades.

En general, la evolución del proyecto ha sido buena, la actitud de los niños ha ido mejorando con el paso de los días, su interés se ha incrementado y, superado el periodo de adaptación a una nueva maestra, la respuesta ante las sesiones ha sido progresivamente más positiva.

Para conocer con detalle lo sucedido en cada una de las sesiones pueden consultarse las fichas de las sesiones la prácticas (véase anexo V), así como el DRM (véase anexo II) y los vídeos disponibles (véase anexo IX).

RESULTADOS:

Tras la puesta en práctica del proyecto, hemos tomado toda la información recogida a través de los diversos instrumentos y la hemos analizado, organizándola en tres bloques que consideramos fundamental tener en cuenta para determinar la validez de la propuesta: el aprendizaje del alumnado, la acción docente y el proyecto en sí.

A continuación se expone el análisis, y reflexiones derivadas de este, en relación a cada uno de los tres bloques. Para facilitar su comprensión, se han establecido una serie de categorías que analizar en cada uno de los bloques.

1. Aprendizaje del alumnado:

Para la evaluación del aprendizaje del alumnado se ha utilizado la información recogida en las tablas de observación, el diario reflexivo de la maestra, la escala estimativa verbal, que se ha aplicado varias veces en el transcurso del proyecto, los vídeos de las sesiones y, por supuesto, las producciones de los niños y niñas. Las citas se referenciarán a través de las siglas de la tabla nº 6.

No se trata de hacer una evaluación pormenorizada de cada uno de los alumnos, sino de determinar si ha habido o no aprendizajes y desarrollo de capacidades, a nivel conceptual y actitudinal.

- Expresión Corporal y capacidad dramática:

En relación con la Expresión Corporal y la capacidad dramática, podemos afirmar que se han visto favorecidas a lo largo del proyecto. Para nosotros, la prueba más evidente son las diferencias encontradas entre la primera y la segunda sesión de psicomotricidad, habiendo en esta última una implicación expresiva mucho mayor, que se observa entre otras cosas en las intervenciones de los niños, “vamos a usar un hechizo para transformarnos” o “Soy el rey de los trolls” (VF).

Asimismo, los niños se han familiarizado con varios elementos del juego dramático (personajes, espacio, conflicto...), teniendo protagonismo en todos ellos y conectándolos a través de una misma temática, o lo que es lo mismo, conociéndolos de manera integrada.

Prestando atención a los alumnos que inicialmente se mostraban más inhibidos, consideramos que ha habido una evolución en ellos. Evidentemente, no ha cambiado su manera de ser, pero si se han mostrado más cómodos y expresado con mayor libertad conforme han avanzado las sesiones, mostrando mayor implicación cuanto menos observados se sentían, es decir, en las sesiones enmarcadas en el juego espontáneo (Sesiones 4,5 y 9).

- Actitudes:

Con respecto a las actitudes del alumnado cabe destacar que, en un primer momento, la atención y el interés por la propuesta se vieron diluidos en el intento de probar los límites en los que podían moverse. Consideramos que esta actitud forma parte del periodo de adaptación a una nueva forma de trabajo y por tanto no lo encontramos negativo. Hemos podido observar que con el avance del proyecto, los niños se han ido acostumbrando, de forma que las actividades se han ido desarrollando con mayor facilidad y dando lugar a situaciones educativas más ricas. “Consigue una buena comunicación a lo largo de toda la sesión. Se aprecia que ya la reconocen como parte del grupo” (TO).

Además, nos parece fundamental destacar la aparición espontánea de actitudes de ayuda mutua y diálogo por parte de los niños, especialmente patentes en las dos últimas sesiones (7 y 9), tal como se refleja en el diario de la maestra “Se trata de un grupo con mucha capacidad creativa y que hoy me han dejado muy buenas sensaciones, pues han compartido y cooperado sin necesidad de que nadie se lo sugiriera” (DRM), y las observaciones externas “Hacen sus propios juicios: ‘hemos hablado para solucionar los problemas’”.

- Lenguajes:

Por último, y dado que el proyecto se plantea el trabajo de varios lenguajes, nos parece importante hacer referencia al desempeño de los niños en relación a todos ellos. A parte del lenguaje corporal, que como ya hemos mencionado, se ha visto favorecido a través de la Expresión Corporal y el juego dramático, se han trabajado el lenguaje musical, plástico y especialmente el verbal.

En referencia al primero, nos gustaría destacar el comentario de una de las maestras tras una de las sesiones centradas en él: “Se retoma la propuesta rítmica como

un juego de entretenimiento y se observa que funciona perfectamente y con el seguimiento de la totalidad de los niños, lo que significa que en la sesión anterior interiorizaron el objetivo.” (TO).

Con respecto al segundo, destacamos la enorme capacidad creativa de los grupos, la diversidad de respuestas ante una misma propuesta y la autonomía, todas ellas recogidas en el DRM, “Me ha sorprendido la limpieza y orden con que han trabajado, teniendo en todo momento las mesas limpias, la organización en el uso de los materiales, etc.” o “La sesión se ha desarrollado en un ambiente muy adecuado, siguiendo un ritmo calmado en el que los alumnos han tenido tiempo para darle forma a sus ideas sin ninguna prisa, habiendo momentos para reestructurar, modificar y crear libremente. Las diferentes zonas de trabajo han funcionado de manera adecuada y los materiales elegidos han sido un acierto porque han favorecido la experimentación y la variedad de respuestas, siendo además simples y económicos”.

Por último, consideramos que el trabajo del lenguaje verbal ha sido una constante en el proyecto, que ha estado impregnado de conversación, verbalización de experiencias y diálogo, con la maestra y entre los propios niños.

2. Observación de la propia acción docente:

Para la evaluación de la acción docente nos hemos servido del diario reflexivo de la maestra (véase anexo II), las tablas de observación (véase anexo III) y los vídeos (véase anexo IX).

- Estilo comunicativo:

Este es uno de los aspectos que destaca como positivo en relación a la acción docente; encontramos en todas las sesiones referencias a la capacidad comunicativa, aludiendo a distintos aspectos de la misma, tono de voz, disponibilidad, cercanía, actitud física, lenguaje comprensible.

En sus observaciones, las maestras resaltan el uso de un tono de voz “sereno”, “tranquilo”, “misterioso” y “suave”, que favorece un clima “mágico” y la motivación. (TO). Asimismo, comentan en varias ocasiones la actitud física y la disponibilidad hacia

el alumnado, “Se sienta al nivel de los niños y atrae su atención hacia ella con gestos, tono de voz y miradas” o “Está alrededor por si la requieren” (TO).

En cuanto a la escucha activa, se repite en varias ocasiones el uso de los conocimientos expresados por los niños como punto de partida, así como la incorporación de las sugerencias del alumnado a la propia propuesta, , aspecto que podemos apreciar en los comentarios de las maestras: “ Escucha las propuestas de los niños y lo incorpora a la propuesta”, “Parte de los personajes mágicos que conocen los niños”, “A partir de lo que recibe de los niños adapta o transforma” (TO), y en el diario reflexivo: “he procurado incorporar las propuestas de los niños en todo momento” o “Un niño ha sugerido que utilizáramos un hechizo [...]nos hemos reunido de nuevo para lanzar todos juntos un hechizo”.

- Información aportada al alumnado:

Con respecto a la información aportada, la mayor parte del tiempo ha sido buena y suficiente, tanto en lo referente a la organización de las sesiones, “buena información de las normas y las actividades a realizar” (TO), como en lo relacionado con las respuestas del alumnado “retoma la actividad a partir de lo escuchado”, “animarles desde la valoración y el respeto de sus creaciones”.

Sin embargo hay determinadas sesiones en las que la información ha sido insuficiente y la comunicación con el alumnado compleja, “en esta sesión, la comunicación con los niños presenta la dificultad de la separación de los dos momentos” (TO), “no he ofrecido referentes o ejemplos suficientes que les sirvieran como punto de partida”.

Tras el análisis de estas situaciones, consideramos por un lado que, es fundamental aportar referentes a los niños que les sirvan como estímulo y pauta de inicio. Al darles referentes no coartamos su creatividad, ni su expresividad, facilitamos la aparición de las primeras respuestas, que una vez exploradas dan lugar a numerosas variantes. Así lo defienden Sánchez y Coterón (2012), “Tras la repetición de lo sabido se empiezan a producir de forma intuitiva pequeños saltos en la actuación que nos alejan progresivamente del modelo inicial” (p. 45).

Estos mismos autores hablan de la importancia de presentar la información de forma breve, “No hace falta gran cantidad de información. El niño se cansa con explicaciones largas, necesita pasar a la acción de forma inmediata.” (Sánchez y Coterón, 2012, p.42). A lo que nosotros añadimos que, en ocasiones, cuando trabajamos la expresión corporal, es preferible prescindir del lenguaje verbal y centrarnos en el diálogo corporal.

- Capacidad dramática de la maestras:

En relación a la capacidad dramática hay una división clara entre la apreciación que hacen de ella las maestras, y la que yo tengo. Por su parte, destacan una gran capacidad expresiva, una buena ambientación, escenografía, caracterización e interpretación, el uso de estrategias como la impostación de la voz, y la utilización de la historia en beneficio de la comprensión de las actividades y de la llamada de atención de los niños.

En mi caso, considero que efectivamente de uno u otro modo si se ha hecho un buen uso de todos estos recursos, sin embargo, coincido en lo que afirma una de las maestras, “se utiliza más en el saludo y en la presentación de las actividades y va disminuyendo en el desarrollo [...] para reaparecer en el momento de puesta en común y asamblea”, y lo asocio con algo que se comenta en el diario reflexivo (TO), “Estoy habituada a desarrollar la labor docente como María y la interpretación de un personaje tratando de integrarlo a mi comportamiento lo máximo posible, ha supuesto un gran reto para mí y me ha costado bastante” (DRM). Por tanto, en mi opinión puedo mejorar notablemente en este sentido, teniendo en cuenta que si espero de los niños una alta implicación expresiva, debo ser ejemplo de la misma. Encuentro esta situación muy positiva, porque me ha facilitado comprender las posibles dificultades que pueden encontrar en nuestra propuesta.

- Control de aula:

El control de aula es uno de los retos principales de las metodologías no directivas, especialmente al trabajar con un grupo que está habituado a otro tipo de dinámicas. Primeramente porque supone para el maestro la aceptación de cierto nivel de descontrol ante lo que está sucediendo, el diseño de actividades que posibiliten la

diversidad de respuestas y la apertura hacia las mismas, la simultaneidad de muchos procesos, etc.

En este sentido, el desempeño ha sido bastante bueno, y puede apreciarse una evolución positiva a lo largo de la puesta en práctica del proyecto, observable en cuestiones como el despliegue de variedad de recursos (refuerzos positivos, comunicación gestual, variación de las actividades, inclusión del movimiento, repetición y revisión de las normas, uso de la temática para ganar el interés del alumnado...), el surgimiento de un clima afectivo que ha favorecido el adecuado desarrollo de las sesiones, las palabras de las maestras observadoras “Mantener la actividad sin intervención directiva con personajes tan distintos es todo un reto que ha funcionado” (TO), e incluso en el diario “he sido capaz de reinventar una y otra vez recursos para controlar la situación”.

A pesar de ello, en algunas ocasiones ha sido necesario tomar actitudes más directivas, sobre todo al principio, cuando el grupo estaba acostumbrándose a la presencia de la nueva maestra y a su forma de trabajar.

- Organización de grupos:

Se han dado diversidad de formas de organización durante el proyecto, abordándose sesiones en gran grupo, en parejas o tríos o de manera individual. Todas ellas se han combinado atendiendo a la naturaleza de las actividades que se proponían, y en general han funcionado bien. En cambio, las actividades que mejor han funcionado han sido aquellas en las que el surgimiento de grupos sucedía de manera espontánea. Algunas veces atendiendo en base a los intereses de los niños, como sucedió en la sesión 7: “A medida que van terminando su actividad, los niños se incorporan al segundo grupo”, otras en relación al tipo de personaje que representaban, “por homogenización de las características de los personajes” (TO), etc.

Consideramos que la diversidad de agrupaciones ha resultado favorable al desarrollo del proyecto por potenciar la socialización, el diálogo y el intercambio en distintas situaciones. Igualmente, encontramos muy positivo la presencia de espacios en los que los grupos surjan de los propios niños y varíen a lo largo de la actividad, de forma que se tienen en cuenta sus ritmos, su necesidad de movimiento, y puede

encontrarse paralelismo con la vida fuera del aula, en donde podemos, hasta cierto punto, elegir dónde y con quién queremos estar.

- Planificación y redirección de actividades:

La planificación de las actividades depende del trabajo previo de la maestra, en cambio en su buen desarrollo entran en juego otros muchos factores, como la actitud de los niños, el momento en que se desarrollen, el funcionamiento de los medios previstos, entre otros.

Con respecto a la planificación inicial, todas las sesiones estaban suficientemente preparadas y atendían al contexto educativo en que iban a plantearse, a excepción de la sesión 3, que exigió varias modificaciones que podrían haberse anticipado a la puesta en práctica:

“En esta sesión ha habido por mi parte un fallo de previsión, pues mi intención era que los niños manipularan las palabras autónomamente y esto no ha sido posible. Las razones son varias, por una parte se trata de una actividad a la que no están acostumbrados y no saben muy bien cómo actuar sin pautas de la maestra. Además, no he ofrecido los referentes o ejemplos suficientes que les sirvieran como punto de partida.” (DRM).

En lo que se refiere a la redirección del plan inicial, esta ha sido necesaria en varias ocasiones, para recuperar la atención de los niños, para la consecución de los objetivos, etc. Un ejemplo muy claro es lo sucedido en la sesión 6, en las observaciones de la maestra se comenta que la atención de los niños es muy baja y el clima no es idóneo para la propuesta. En este momento se tomó la decisión de modificar la propuesta y la maestra afirma: “buena respuesta ante esta situación, la redirección y remodelación de las tres actividades en una sola, más encaminada a lo que cada niño sugiere.” (TO). Otros ejemplo destacable es lo sucedido en la primera puesta en práctica de la sesión 4, que provocó modificaciones en la segunda ocasión, resultando muy positivas: “Para esta segunda sesión, viendo las dificultades que encontré con el otro grupo a la hora de desarrollar un cuento al tiempo que se daba la acción motriz, he decidido trabajar la historia ante [...]En general el funcionamiento ha sido mejor que el del otro día” (DRM).

- Sentimientos, emociones, vivencias y sensaciones:

Consideramos la educación como proceso humano en el que todos los implicados tienen su función y su importancia. Por esta razón nos parece interesante incluir en el análisis las sensaciones y vivencias de la maestra, como parte del aprendizaje personal y del desarrollo del perfil profesional.

Evidentemente, no podemos recoger todas y cada una de las sensaciones vividas, pero a modo de síntesis nos gustaría reflejar que se aprecia en el diario reflexivo (véase anexo II), una evolución en la que la confianza, la agilidad y la seguridad han ido creciendo.

Inicialmente el sentimiento de incapacidad era frecuente, por no ser capaz de vislumbrar los límites entre lo directivo y lo no directivo. En cambio, a lo largo de la propuesta se ha incrementado la capacidad de intervención e improvisación.

3. El proyecto:

En base a lo recogido en diario reflexivo de la maestra, las tablas de observación y los vídeos de las sesiones, se analizan los dos siguientes aspectos en relación al diseño del propio proyecto.

- Ajuste a los objetivos y contenidos:

El primer aspecto a observar es el tratamiento o no de los objetivos y contenidos planteados con las actividades propuestas. Lógicamente, al diseñar el proyecto procuramos idear procedimientos que favorezcan los objetivos que perseguimos pero, posteriormente a la puesta en práctica y teniendo en cuenta las modificaciones, debemos comprobar si efectivamente hemos trabajado lo que nos proponíamos.

Una vez revisados los objetivos y contenidos de todas las sesiones llevadas a la práctica, podemos afirmar que se han trabajado todos ellos, en mayor medida los referentes a los lenguajes, y especialmente aquellos relacionados con el lenguaje corporal y el lenguaje plástico. Han quedado algo más desatendidas cuestiones como el lenguaje escrito, por las dificultades que encontramos en la sesión que incorporaba este contenido, ya comentadas en anteriores apartados; o las plantas y flores del entorno,

sobre las que se ha hablado en numerosas ocasiones, pero no se ha profundizado en su conocimiento. Sin embargo, estos contenidos no eran el elemento principal del proyecto, ni se relacionaban de forma directa con los objetivos generales del mismo.

- Ajuste al contexto educativo:

Por otra parte, es importante saber si nuestra propuesta, más allá de ajustarse a nuestros objetivos, atiende a las necesidades y características de los niños con quien la desarrollamos, que pueden no ser las mismas que cuando diseñamos el proyecto.

En este sentido, la propuesta ha respondido en todo momento a las necesidades e intereses de los grupos, de hecho esta ha sido una de nuestras mayores preocupaciones a lo largo del proceso, y hemos puesto gran parte de nuestra atención en que así fuera. Además, hemos procurado adaptarnos a los ritmos y horarios del aula, de forma que la propuesta siempre ha estado integrada en las rutinas ya establecidas.

El único aspecto no adaptativo para el grupo ha sido el uso de metodologías no directivas a las que no están habituados. Esto ha supuesto un desarrollo menos fluido de la propuesta, especialmente al inicio, mientras se daba el periodo de adaptación, tanto del alumnado como de la maestra novel en estas metodologías. No era posible adaptar la propuesta a las metodologías que se utilizan normalmente en el aula, porque se habría desatendido uno de los objetivos del Trabajo de Fin de Grado.

Una vez se han revisado los tres grandes bloques a tener en cuenta para la evaluación de la propuesta, nos parece importante referirnos a la consecución de los objetivos, antes de determinar su validez. Consideramos que la propuesta ha alcanzado los tres objetivos que se planteaba, y esto se refleja no sólo en los aprendizajes de los alumnos, también en el análisis del propio proyecto. Podemos decir por tanto que la propuesta es válida.

No obstante, la puesta en práctica nos ha dado más información, que nos lleva a pensar que a pesar de su validez, la propuesta es mejorable introduciendo diferentes modificaciones, y que su desarrollo hubiera sido mucho más fluido de haber sido las metodologías directivas las habituales en el aula.

LIMITACIONES Y ALCANCE DEL TRABAJO

A pesar de que los resultados obtenidos tras la realización del trabajo son mayoritariamente positivos, hemos encontrado una serie de limitaciones en las distintas fases de su realización.

En primer lugar, y a pesar de las facilidades ofrecidas por el centro para la puesta en práctica, hemos tenido que reestructurar el proyecto, dejando de lado alguna de las sesiones programadas y no pudiendo repetir otras. De esta forma, se ha perdido parte de la información en relación al proceso de aprendizaje de los alumnos, así como lo referente a la respuesta ante una misma actividad una vez que están familiarizados con la dinámica del proyecto.

No podemos dejar de considerar una limitación el periodo de adaptación que ha tenido que desarrollarse al tiempo que se ponía en marcha el proyecto por la presencia de una nueva maestra, y la falta de hábito en relación a metodologías no directivas. Los niños han probado hasta dónde podían llegar con su comportamiento, algo muy frecuente siempre que se presentan este tipo de situaciones y, aunque se ha resuelto con éxito alcanzando un ambiente adecuado para el aprendizaje en el que presidían la convivencia y el buen trato, ha habido momentos en los que ha sido necesario tomar un papel más directivo, que distaba de lo previsto, para establecer los límites.

A nivel metodológico hay una tercera limitación que guarda relación con los Proyectos de Trabajo. En teoría, estos surgen de los intereses del grupo, por desgracia esto no ha sido posible puesto que se trataba de una propuesta externa. Para compensar en la medida de lo posible este obstáculo, hemos elegido una temática que considerábamos podía resultar estimulante y motivadora a los niños, ya que integra el elemento mágico, la naturaleza, la imaginación, etc.

Por otra parte, en el proceso de evaluación hemos encontrado grandes dificultades con los sistemas tecnológicos, concretamente con la cámara de vídeo. A parte de las cuestiones que de por sí acompañan a este tipo de sistemas, como la selección de un plano adecuado o la posible falta de naturalidad por parte de los participantes; ha habido muchos fallos en las grabaciones (falta de memoria, fallos en la reproducción posterior), pudiendo obtener muy pocos vídeos de sesiones completas.

Con respecto al alcance del trabajo, nos parecen destacables las siguientes ideas:

La primera de ellas es la posibilidad de plantear la propuesta desde la investigación-acción, de forma que toda la información recogida y los análisis derivados de ella, puedan contrastarse con la realidad, continuando la mejora del proyecto y de la práctica educativa.

En segundo lugar, creemos que las maestras han podido verse influenciadas a través de la observación de las diversas sesiones, enriqueciendo su abanico de recursos y replanteándose algunos de los procedimientos que realizan en sus aulas, adquiriendo ideas para incorporarlas.

Al comenzar este trabajo, nos planteábamos tres grandes objetivos relacionados estrechamente con la práctica educativa, y que pueden resumirse en comprobar la validez de una propuesta de intervención educativa de elaboración propia, poniendo especial interés en la acción docente. A continuación, se revisan cada uno de los objetivos, justificando las razones por las que consideramos que se han alcanzado:

- Primer objetivo: “diseñar una propuesta de intervención educativa de Expresión Corporal que favorezca el desarrollo integral del alumnado a través de métodos no directivos”, su consecución ha sido posible a través de, en primer lugar, la documentación realizada en torno a las metodologías no directivas y las experiencias concretas en la línea de la nuestra. Esta documentación, ha complementado los conocimientos ya asentados acerca de diversos aspectos educativos (programación, desarrollo motriz, cognitivo y social, didáctica, etc.), dándonos la posibilidad de elaborar una propuesta que respondía a nuestras pretensiones, sin dejar de atender la realidad de un aula.
- Segundo objetivo, “identificar y valorar la validez de la propuesta, destacando sus puntos fuertes y posibles mejoras”, que hemos logrado alcanzar gracias a la puesta en práctica de la propuesta en dos aulas de Educación Infantil de nuestro contexto cercano, y su posterior evaluación. Resaltamos en este sentido la disponibilidad mostrada por las maestras como observadoras externas, siendo esta una de las principales estrategias de recopilación de información.
- Tercer objetivo “observar y reflexionar acerca de la propia práctica docente”, su consecución se ha dado a lo largo de toda la práctica y se refleja en el apartado de “Resultados de la puesta en práctica”. Destacamos los instrumentos de evaluación como recurso fundamental para llegar a lograr este objetivo; las anotaciones propias han sido una de las fuentes principales para las reflexiones posteriores y se han visto

tremendamente enriquecidas por los comentarios (verbales y de las tablas de observación) realizados por las maestras.

CONCLUSIONES

Uno de los retos que impulsaban el trabajo, a nivel personal y formativo, era el conocimiento práctico de metodologías no directivas. En relación a esta cuestión, hemos comprobado la importancia de los referentes y los límites siempre que trabajamos con niños, no como forma de reducir la libertad y la creatividad, sino como plataforma de impulso para la creación y la imaginación, y como seguro de una convivencia armónica en el aula. También, hemos llegado a la conclusión de que las metodologías no directivas no son siempre la vía de acceso al tipo de aprendizajes que queremos generar y necesitan de otros planteamientos que las complementen para funcionar correctamente, especialmente cuando trabajamos con grupos que no están familiarizados con este tipo de dinámicas.

En este sentido, las metodologías no directivas exigen un periodo de adaptación para los niños, que inicialmente tienden a esperar pautas constantes por parte de la docente, llegando a preguntar antes de cada paso que se proponen dar y, lo que es más importante, un periodo de ‘desaprendizaje’ en nuestro caso, que nos haga capaces de controlar los impulsos de control que a veces sentimos ante el aparente descontrol de la actividad infantil, disfrutando y afinando nuestra mirada para acompañar los aprendizajes que suceden a nuestro alrededor y las necesidades de nuestro alumnado.

Además, a través de este trabajo hemos podido apreciar en primera persona, el enorme potencial integrador y transversal de la Expresión Corporal, que nos ha permitido trabajar de manera lógica y coherente contenidos y habilidades pertenecientes a ámbitos muy distintos, favoreciendo así un desarrollo holístico del alumnado. Esto nos lleva a considerarla como una disciplina con gran potencial pedagógico y educativo y a incorporarla a nuestros recursos de aplicación en el aula.

Por otro lado, se han dado un gran número de aprendizajes acerca de la propia acción docente, que han enriquecido notablemente el perfil profesional y personal. Las experiencias prácticas nos brindan la posibilidad de observarnos a través de muchas miradas distintas como las de maestras experimentadas o las de los propios niños. Si prestamos atención a la

información que nos ofrecen y la analizamos conscientemente, crecemos y mejoramos en nuestro desempeño educativo.

Para finalizar, nos gustaría reflejar las nuevas ideas que han surgido de la realización de este trabajo y que pueden ser el punto de partida para emprender nuevas tareas. Con respecto al proyecto, encontramos en esta forma de trabajo el inicio de un posible planteamiento didáctico que continúe integrando elementos y habilidades, incrementando la complejidad al ritmo que marque el grupo, siendo además una propuesta que puede conectar unas etapas educativas con otras. Por otra parte, el binomio juego-expresión, nos resulta muy sugerente y nos parece que puede ser un potente eje de organización de la acción educativa, integrando todos los lenguajes y posibilitando la presencia de diversas inteligencias en el aula.

El alcance de los objetivos, los aprendizajes adquiridos y las nuevas ideas que surgen a partir de este trabajo son, sin ninguna duda, un logro para mí. Pero por encima de todo ellos, está la respuesta a la pregunta de si estoy o no preparada como maestra. No porque mi formación haya finalizado, no porque mi perfil docente este cerrado y completo, sino porque estos cuatro años me han llevado a desarrollar una capacidad autocrítica que me permite mantenerme alerta en todos los procesos educativos en que me implico, detectando muchas cuestiones positivas y negativas, que me sirven como referencia para reajustar mi forma de trabajar, y tratar de mejorarla continuamente.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguilar, B. (2010). *Historia pedagógica: el cuerpo humano: educación infantil*. Madrid: Grupo Anaya.
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028110>
- Blández, A. (2000). *Programación de Unidades Didáctica según Ambientes de Aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- Cervera, J. (1982). *Cómo practicar la dramtización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- De Andrés, M. N. (1993). *La expresión corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Diez, M.C. (2014, marzo). *El oficio del cuerpo*. [web log post]. Recuperado de http://www.carmendiez.com/Vivito%20y%20coleccionando/14-0301%20El%20oficio%20del%20cuerpo/vivito_esp.htm
- 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. BOCyL nº1 miércoles 2 de enero de 2008.
- De Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de Educación Física. En Castillo, E. & Díaz, M. (Eds.), *Expresión Corporal en primaria* (pp. 11-29). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Domínguez, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Eines, J. y Mantovani, A (1997): *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. (2002). La práctica psicomotriz de B. Acouturier. .En Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Navarro, A. (Eds.), *La práctica psicomotriz*:

una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. (pp. 422 – 441). Málaga: Ediciones Aljibe.

- Laferrière, G. (1993) *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, EGA.
- Laferrière, G. & Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. & Motos, T. (2008). Dramatización y Expresión Corporal. Bases y Retos. En Galo, S., Coterón, J., Gil, J., & Sánchez, A. (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación*. (pp.29 - 45). Salamanca: Amarú.
- Lapière, A. (2008). Cuerpo y Psiquismo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, volumen 8(3), 15-20. Recuperado de http://www.cicep.cl/formacion/apuntes/cap_revista/31riptic.pdf.
- Lapière, A. (2008). El juego. Expresión primera del inconsciente. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, volumen 8(3), 37-42. Recuperado de http://www.cicep.cl/formacion/apuntes/cap_revista/31riptic.pdf.
- Larraz, A. (2008). La Expresión Corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física. En Sánchez, G., Coterón, J., Gil, J., & Sánchez, A. (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación*. (pp.47-59). Salamanca: Amarú.
- Llorca, M. (2002). La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. En Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Navarro, A. (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (pp. 143 – 160). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Llorca, M. (2006). El juego: recurso básico en Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6(2), 153 - 164. Recuperado de <http://www.unizar.es/psicomotricidad/blog/wp-content/uploads/2010/10/22-revista-iberoamericana-de-psicomotricidad1.pdf>.

- Mantovani, A.; Ruano,G.; Lazcano, M.J. y Ramiro, I. (1993). *Dramatización. 2º ciclo de Educación Primaria (guía para el profesor)*. Madrid: Edelvives.
- Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. Granada: Editorial Octaedro.
- Mendiara, J. (1997). *Educación Física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en Espacios de Acción y Aventura*. (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Montávez, M. (2004). Las Tres “E” de la Expresión Corporal: Entretenimiento, Entrenamiento y Educación ¿Qué estamos haciendo?. En Castillo, E. & Díaz, M. (Eds.), *Expresión Corporal en primaria* (pp. 31-46). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Navarro, V. (2002). El juego infantil. En Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Navarro, A. (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (pp. 453 – 488). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parra, J.M. (2010). *Manual de didáctica de la educación infantil*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones.
- Parra, M. & Rovira, C.M. (2002). Jugando con fuego. Propuestas pedagógicas al calor de las sensaciones de aventura. *Tándem Didáctica de la Educación Física* (6). 01-06. Recuperado de <http://tandem.grao.com/revistas/tandem/006-recreando-el-cuerpo/jugando-con-fuego-propuestas-pedagogicas-al-calor-de-las-sensaciones-de-aventura>.
- Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: *Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Colección Colaboración Pedagógica.

- Pumares, L., Salazar, J. (2009). *Quitando cárcel a la escuela*. Barcelona: Editorial CEP.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil BOE nº4 jueves 4 de enero de 2007.
- Rodríguez, N., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Omeñaca, J.M. (2011). *El cuento motor en la Educación Infantil y en la Educación Física escolar*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp.203 – 328) Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp.329 – 366) Madrid: La Muralla.
- Sánchez, A. (2008). Espacios de Fantasía: La construcción de ambientes creativos en Expresión Corporal. En Sánchez, G., Coterón, J., Gil, J., & Sánchez, A. (Eds.), *El movimiento expresivo. II Congreso internacional de Expresión Corporal y Educación*. (pp.239 - 246). Salamanca: Amarú.
- Sánchez, G. & Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva creativa. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*.39. 37 – 47.
- Santos, J. (2002). Algunas visiones del cuerpo a lo largo de la historia. En Llorca, M., Ramos, V., Sánchez, J., & Navarro, A. (Eds.), *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (pp. 41 – 82). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.

- Torre, E., & Viciano, V. (2003). Las dimensiones de la motricidad expresiva. En Sánchez, G., Taberero, B., Coterón, J., Llanos, C., & Learreta, B. (Eds.), *Expresión, creatividad y movimiento*. (pp.233 – 243). Salamanca: Amarú.

- Torrents, C. & Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*.30, 111-120. Recuperado de <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/xri108fq.pdf> .

ANEXOS

Anexo I: Desarrollo de las sesiones

SESIÓN 1: AGUAYMANTO

Objetivos:

- Presentar el Proyecto al alumnado, despertando su motivación e interés.
- Poner en común los conocimientos previos acerca de la temática del proyecto.

Contenidos:

- Conocimientos previos acerca de la temática: seres del bosque.
- Relato oral: comprensión y escucha activa.
- Lenguaje plástico, creatividad e imaginación.

Metodología:

En este caso, la sesión se abordará desde una metodología directiva, puesto que es la maestra (disfrazada de ser del bosque) la que determina el progreso de la misma. Inicialmente los niños tienen una actitud pasiva y de escucha de la historia, y progresivamente van tomando protagonismo, primero comentando los seres del bosque que les son conocidos, y posteriormente dibujando su propio ser, adjudicándole un poder y presentárselo a sus compañeros. En relación con la metodología por proyectos, esta primera sesión se corresponde con la fase de recogida de conocimientos previos.

Recursos:

- Materiales: Ceras blandas de colores, lapicero, papel.
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

40 minutos.

Desarrollo:

La historia de la driada Aguaymanto:

A primera hora de la mañana, de manera imprevista irrumpirá en el aula un ser mágico que narrará la historia de su vida, siendo esta la presentación del proyecto.

¿Nosotros que seres del bosque conocemos?

Finalizada la pequeña narración, en asamblea, la maestra preguntará a los niños acerca de los seres del bosque que conocen, cómo son, dónde viven, a qué se dedican, qué poderes tienen, etc.

Quiero conocer a...

Cada niño elegirá uno de los seres mágicos de los que hemos hablado y lo dibujará en un papel, incorporando por escrito, si quisiera, las características más relevantes de este, su nombre u otros datos que le interesen.

Asamblea final:

Para finalizar la sesión, realizaremos una asamblea en la cual le hablemos a los demás del ser mágico que hemos elegido, como es, qué características tiene, etc. Después la maestra lanzará algunas preguntas para comprobar la validez de la propuesta y descubrir los intereses de los niños que guiarán sus próximas intervenciones.

SESIÓN 2: EMPIEZA LA TRANSFORMACIÓN

Objetivos:

- Explorar la capacidad expresivocorporal, con uno mismo y con el resto.
- Potenciar la creatividad y la imaginación.

Contenidos:

- Esquema corporal.
- Lenguaje corporal, expresión y comunicación.
- Posibilidades sonoras del propio cuerpo: la voz.

Metodología:

La sesión se desarrollará a través de una metodología semidirectiva en la que la maestra dará pautas abiertas que guíen la acción de los niños sin condicionarla. Los niños podrán fijarse en sus compañeros, de forma que habrá un intercambio constante de recursos expresivos. Asimismo, la maestra participará activamente de la sesión, pudiendo ser también un referente para los niños y niñas.

Se utilizará la música como elemento complementario que acompañe el movimiento de los niños, y se ofrecerá constantemente feedback al movimiento de los alumnos valorando las ideas y variaciones que exterioricen. La forma de abordar la sesión presenta características comunes con lo que Sánchez y Coterón (2012) proponen en el marco de las metodologías creativas.

Recursos:

- Materiales: Reproductor de mp3 y música.
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

40 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

¿Cómo anda un duende? ¿Cómo habla un duende?

En gran grupo se irá sugiriendo a los niños diferentes personajes para que ellos traten de moverse como creen que se mueven estos. Conforme los niños vayan entrando en la dinámica de la actividad se propondrán situaciones cotidianas en la vida de los seres del bosque para que las incorporen al movimiento que ya han hecho suyo. Además permaneceremos abiertos a las propuestas de los niños que surjan de manera espontánea para incluirlas en las pautas que vamos dando, de forma que ellos las incluyan en sus movimientos. Del mismo modo, incluiremos invitaciones a hablar como los diferentes seres mágicos para ir poco a poco sumando matices.

No se darán pautas específicas acerca de la forma de moverse o hablar, puesto que lo que interesa es que cada niño encuentre su perfil expresivo y recabe en su interior. Si bien, tomaremos parte activa de la sesión imitando también los personajes que vamos proponiendo, como forma de ofrecerles referentes y recursos expresivos. Asimismo, acompañaremos las evocaciones de los distintos personajes con características de estos (son grandes y torpes, son pequeños y rápidos), de manera que en base a estas los niños encuentren más facilidad a la hora de dramatizarlos.

Saludo del bosque

Tras una fase introyectiva, en la que cada niño trabajará consigo mismo y su cuerpo para encontrar la forma de expresarse con su cuerpo cómodamente, pasaremos a un proceso extensivo en el que comenzamos a encontrarnos con los otros. La propuesta consiste en moverse al ritmo de la música tratando de parecernos al personaje del bosque que elijamos, cuando la música se pare saludaremos al compañero que tengamos más cerca con el saludo del bosque “SIKALIKA”, siendo este distinto en función del personaje elegido. Después variaremos los personajes para que la exploración sea más amplia.

Asamblea final

A través de preguntas o comentarios sugerentes trataremos de reflexionar con los niños acerca de las diferentes posibilidades expresivas de su cuerpo (gestos, movimientos, tono de voz), las razones por las cuales hemos utilizado unas y otras en cada momento, qué otras formas de imitar a los personajes se nos ocurren, etc.

SESIÓN 3: HECHIZOS Y TRABALENGUAS

Objetivos:

- Desarrollar la creatividad lingüística.
- Potenciar la expresión corporal en estrecha relación con la lengua hablada.

Contenidos:

- Lenguaje corporal y posibilidades expresivas.
- Lenguaje oral: entonación y rima.
- Lenguaje escrito: lectoescritura.

Metodología:

La sesión parte de un planteamiento semidirectivo que nos permita darles a los alumnos pautas para iniciar la actividad. La razón de esta dinámica es la falta de autonomía inicial en este tipo de propuesta, por no tener un dominio total del lenguaje escrito y no estar acostumbrados a este tipo de actividades.

Progresivamente se irá perdiendo directividad, en beneficio de procesos exploratorios de forma que una vez que los alumnos capten la dinámica de la actividad, podrán espontáneamente formular nuevos hechizos con la forma y palabras que se les ocurran. Además, todos podrán dirigir la acción del grupo con sus hechizos y la maestra sólo intervendrá para actuar como moderadora. El trabajo se desarrollará en asamblea y los niños intervendrán en parejas o tríos, dándose el rol de escucha y el de exposición de manera alterna.

Recursos:

- Materiales: Tarjetas de palabras sugerentes acompañadas de pictogramas (véase anexo VI)
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

40 min.

Desarrollo:

Asamblea inicial:

La dríada entabla una conversación con los niños acerca de los poderes mágicos de los seres del bosque y las formas en que estos los utilizan, para ir poco a poco introduciéndoles el concepto de hechizo, así como algunos ejemplos de estos.

Me invento mis hechizos:

Se ofrecerá a los niños tarjetas (ANEXO) con palabras acompañadas de pictogramas para facilitar su lectura, y daremos un tiempo para que puedan explorarlas, enseñárselas unos a otros, etc. Después, agrupados en parejas o tríos, tratarán de inventar un hechizo que incluya las palabras que les han tocado.

Cola de rata, dientes de león...te convierto en troll:

Elaborados los hechizos, cada pareja de niños lanzará su hechizo al resto para que lo escuchen en primer lugar. Después, dándole un lugar a la expresión corporal, practicaremos para variar nuestra posición corporal, tono de voz, etc., al lanzar los hechizos.

Finalmente, dejaremos que los niños lancen aquellos hechizos que se les ocurran espontáneamente, mientras el resto del grupo da respuesta a ese hechizo dramatizando la acción que sugiere. Por ejemplo “hojas de roble y viento de oriente, nos convertimos en serpiente”.

Asamblea final:

Comentaremos el proceso con los niños, de las nuevas palabras que se les han ocurrido, etc., tratando de extraer información acerca del funcionamiento de la propia actividad y de las sensaciones de los niños durante la misma.

Objetivos:

- Desarrollar habilidades motrices como el salto, el giro, el equilibrio, los desplazamientos y otras que pudieran surgir.
- Favorecer la imaginación y la expresividad a través del juego dramático.

Contenidos:

- Motricidad: Habilidades físicas básicas.
- Lenguajes: Expresión corporal y juego dramático.
- Creatividad, imaginación y juego simbólico.
- Respeto y trabajo en equipo.

Metodología:

La sesión se abordará combinando el Cuento Motor (véase anexo VII), con narrador participante, y la intervención del espacio por parte de la maestra, basado en los Espacios de Acción y Aventura. No se pretende que el cuento condicione la acción motriz de los niños, sino que la estimule, de manera que la narradora estará integrada dentro de la historia e irá lanzando retos abiertos a lo largo de la sesión.

Habrá una asamblea inicial, en la que se saludará a los niños y se presentarán las normas; y una asamblea final, para comentar lo sucedido y despedirnos.

Recursos:

- Materiales: Bancos, aros, pelotas, cubos, ladrillos, esterillas...
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

45 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

Asamblea inicial:

Para comenzar saludaremos a los niños y estableceremos las normas básicas de comportamiento durante la sesión. Dado que se desarrollará en un espacio distinto al habitual, el pabellón, conviene revisarlas y asegurarnos de que se han comprendido.

Una vez hayamos establecido las normas, comenzaremos la historia a través de una breve introducción en la que los niños únicamente escuchan, para a continuación comenzar con la actividad motriz.

Cuento motor:

El cuento motor se centrará en contenidos motrices, más que expresivos. Se pretende introducir a los niños en la dinámica de las propuestas abiertas y familiarizarles con el espacio imaginativo que hemos creado.

A lo largo del cuento habrá momentos de mayor actividad combinados con otros de menor intensidad, con la intención de generar un ritmo que favorezca el aprendizaje. Se plantearán diferentes retos u objetivos, tratando de limitar lo máximo posible las pautas específicas para su consecución y procurando que el abanico de posibles soluciones sea amplio.

Asamblea final:

Repasaremos toda la historia brevemente, comentando los distintos retos que se han planteado y las estrategias que hemos utilizado para resolverlos, invitándoles a que sugieran otras. Además realizaremos preguntas abiertas que nos ofrezcan información acerca de cómo se han sentido los niños durante la actividad.

Objetivos:

- Desarrollar la creatividad y las habilidades artísticas.
- Explorar la propia Expresión Corporal a través de la caracterización y el disfraz.

Contenidos:

- Lenguaje plástico: pintura y pegado.
- Expresión corporal, caracterización y disfraz.
- Plantas y flores de la zona.
- Creatividad, imaginación.

Metodología:

La sesión se divide en dos grandes partes: la primera de ellas está basada en la asignación de tareas y el trabajo individual del alumnado, que elabora a partir de los materiales dados su propia máscara. La segunda, con carácter más exploratorio y en el marco de la no directividad, en la que los niños diseñan y prueban sus propios disfraces, y una vez se sienten caracterizados exploran libremente sus personajes en contacto con sus compañeros.

Recursos:

- Materiales: Ceras blandas, plantillas de la máscara, goma elástica, punzones, almohadillas, tijeras, pegamento, elementos naturales (hojas, flores, semillas, ramas...), telas y espejo.
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

40 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

Asamblea inicial:

Saludamos a los alumnos y comenzamos una conversación con ellos acerca del aspecto físico de los seres del bosque. Ya hemos hablado varias veces a lo largo del proyecto sobre esta cuestión, pero trataremos de profundizar algo más y centrarnos sobre todo en las caras.

Si la atención es buena y la dinámica fluida, podemos incorporar la premisa de poner la cara que creemos que tiene el ser del bosque del que estemos hablando.

Enmascarados:

Cada alumno dispondrá de una plantilla de máscara que decorará libremente con pintura y pegado de distintos materiales, tratando de ponerle cara al ser del bosque en el que quiere convertirse.

El papel de la maestra durante la actividad es el de ayudar a los niños si lo necesitaran en alguno de los procesos plásticos que decidan realizar, así como ofrecer opciones y sugerencias a los que no consigan avanzar.

El sastre del bosque:

Una vez hayan finalizado las máscaras, se las pondrán y accederán a una caja de telas, pañuelos y similares, con los que podrán disfrazarse. Cuando se sientan completamente caracterizados podrán comenzar a jugar entre ellos.

En este juego no hay ninguna pauta por parte de la docente además de las normas básicas de convivencia, pues la intención es que exploren sus personajes e integren la expresión corporal y el juego dramático de forma espontánea y no condicionada.

Asamblea final:

Comentaremos con los niños por una parte los diferentes recursos que han utilizado para elaborar sus máscaras y disfraces, por otro cómo se han sentido en el juego, cómo veían a los demás, cómo creen que mejoraría su personaje y el del resto, etc.

Objetivos:

- Descubrir las posibilidades sonoras del propio cuerpo.
- Jugar con el lenguaje y el ritmo.
- Crear pequeñas frases rítmicas.

Contenidos:

- Lenguaje musical: Ritmo y movimiento.
- Posibilidades sonoras del propio cuerpo: Percusión corporal.
- Lenguaje oral: juegos, ritmo y rima.

Metodología:

La sesión se inicia con pautas no verbales, en las que los niños repetirán las frases rítmicas que nosotros emitamos. Una vez haya sido captada la dinámica, serán los niños quienes elaboren las frases rítmicas que el grupo irá repitiendo.

Recursos:

- Humanos: Maestra.

Temporalización:

40 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

Repíte conmigo:

En esta sesión prescindiremos de la conversación en la asamblea inicial, procederemos directamente a la ejecución de ritmos corporales sencillos para que los niños los repitan. Pueden tardar un poco en entrar en la dinámica, por eso debemos empezar con frases simples y repetirlas varias veces.

¿Tú como sueñas?

Una vez hayan comenzado a seguirnos todos y les hayamos dado varios ejemplos, les invitaremos a que ellos también ejecuten un ritmo que los demás repitiremos. Si es posible, se prescindirá de la palabra también en esta fase.

Cuando todos los niños que lo deseen hayan elaborado su frase rítmica, incorporaremos la dicción de alguno de los hechizos que hemos inventado en otras sesiones a un ritmo básico.

Asamblea final:

Recordaremos todas las partes de nuestro cuerpo que hemos utilizado para hacer sonidos, hablaremos de los diferentes sonidos que producían, de qué otras cosas de nuestro entorno suenan parecido, etc. También procuraremos hacer preguntas que nos den información sobre cómo se han sentido los niños a lo largo de la actividad.

Objetivos:

- Desarrollar la creatividad y las habilidades plásticas.
- Adquirir hábitos de trabajo en equipo.

Contenidos:

- Lenguaje plástico.
- Creatividad e imaginación.
- Diálogo y trabajo en equipo.

Metodología:

La actividad se plantea como un taller con carácter abierto, los niños tendrán como única pauta la elaboración de elementos naturales que podamos encontrar en el bosque. Dejaremos que los grupos se generen de manera espontánea en base a sus intereses y sus lazos afectivos, después, si fuera necesario, dividiremos estos grupos para facilitar la organización de los mismos, el diálogo y el trabajo en equipo.

Recursos:

- Materiales: Cajas, periódicos, papel continuo, pegamento, cola, tijeras, témperas,...
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

45 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

Asamblea inicial:

Saludaremos a los niños e iniciaremos una pequeña conversación acerca de las características de un bosque y los elementos naturales que encontramos en él. A continuación les propondremos crear nuestro propio bosque.

Árbol de papel, monte de cartón

Ofreceremos a los niños diferentes materiales que les sirvan como base (papel de periódico, cajas de cartón...) y otros para decorar (tempera, ceras blandas...). Se organizarán pequeños grupos que, con el material del que disponen, deberán hacer su contribución al bosque creando lo que prefieran, árboles, flores, montañas, rocas, etc.

Asamblea final:

Los grupos mostrarán a sus compañeros el resultado final de su trabajo y revisaremos los elementos que tenemos para crear nuestro bosque.

Objetivos:

- Trabajar la expresión corporal y la motricidad a través de la danza.
- Iniciarse en la distinción de las partes de una pieza musical.

Contenidos:

- Ritmo, danza y expresión corporal.
- Educación auditiva: partes y características sonoras de una pieza musical.
- Creatividad motriz e imaginación.

Metodología:

La sesión se abordará desde un enfoque semidirectivo. Partiremos de los conocimientos que los alumnos ya tienen acerca del movimiento expresivo de los distintos seres del bosque, para sugerirles que las exploren tratando de encontrar nuevas formas. Al ser una actividad en gran grupo, unos y otros podrán verse e imitar los movimientos, de forma que la escucha de las propuestas será corporal. Tomaremos las decisiones de manera asamblearia, elaborando un “producto” final entre todos. Nuevamente encontramos similitudes con la línea de trabajo de Sánchez y Coterón (2012).

Recursos:

- Materiales: Reproductor de mp3, música, imágenes de los seres del bosque.
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

40 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

Asamblea inicial:

Saludamos a los niños y les recordamos la importancia que tiene para las dríadas el lenguaje de la música.

Escucha, ¿Quién viene?

En primer lugar escucharemos la pieza musical en silencio tratando de llamar la atención a los niños sobre las diferentes partes de la misma. A continuación presentaremos bits con imágenes de varios seres del bosque y volveremos a escuchar la pieza, esta vez pararemos después de cada parte y entre todos la asociaremos a un personaje del bosque. Poco a poco iremos elaborando un musicograma en el cual cada parte esté representada por el ser mágico con que se corresponde.

Todos bailan en el bosque:

Por último, bailaremos la danza siguiendo el musicograma, de maneras que realizaremos movimientos propios de cada ser cuando suene su parte de la pieza.

Asamblea final:

Trataremos de hacer reflexionar a los niños acerca de las características sonoras de cada una de las partes y por qué las hemos asociado a los seres que las hemos asociado y no a otros. También procuraremos extraer información acerca de cómo se han sentido a lo largo de la sesión.

Objetivos:

- Intervenir y modificar el espacio a través del juego simbólico.
- Desarrollar la expresión corporal y la motricidad.
- Vivenciar una experiencia de juego dramático que integre varios de sus elementos: disfraz, espacio, personajes...

Contenidos:

- Expresión corporal y juego dramático: el disfraz, los personajes, etc.
- El espacio: intervención y modificación.
- Creatividad e imaginación.

Metodología:

La sala de psicomotricidad estará preparada al llegar los niños, habremos colocado todo el material del que van a disponer (disfraces, escenografía, material de la sala de psicomotricidad). Colocaremos algunos de los materiales a conciencia de manera sugerente, y dejaremos otros de manera aleatoria para que los niños puedan organizarlo como consideren.

Antes de comenzar con la acción motriz, reuniremos a los niños en asamblea para saludarles, evocar la temática y recordar las normas básicas de la sesión. A continuación, les invitaremos a convertirse en seres mágicos del bosque y comenzar a explorar.

Al finalizar la sesión realizaremos una asamblea en la que los niños comentarán sus vivencias, las situaciones y retos vividos, las estrategias de resolución que han utilizado. Es importante que, incluso en este momento, mantengamos la temática, ya que es desde el juego y la imaginación desde donde los niños han vivenciado la sesión. De esta forma, en la sesión se combina el espacio de Acción y Aventura, con el Espacio de Fantasía y el juego dramático.

Recursos:

- Materiales: Bancos, aros, ladrillos, esterillas, pelotas, cajas, escenografía creada por los niños, telas, máscaras, etc.
- Humanos: Maestra.

Temporalización:

45 minutos aproximadamente.

Desarrollo:

Asamblea inicial:

Tras el saludo, se recordarán las normas básicas para el desarrollo de la sesión. A continuación se explicará brevemente a los niños lo que vamos a hacer, siempre a través de la temática que sirve de hilo conductor al proyecto, para favorecer la motivación.

Duendes, hadas, trolls,...

Los niños comenzarán a caracterizarse con sus máscaras y telas, aprovecharemos este momento para recordarles la importancia de otros aspectos además del disfraz a la hora de convertirse. Recordaremos como se mueven y hablan los distintos seres del bosque mientras los niños terminan de disfrazarse.

Espacio de fantasía:

Durante esta fase los niños jugarán libremente por el espacio, pudiendo modificar la disposición de los materiales. Incluiremos entre ellos, los árboles, rocas, flores y de más elementos que hayamos elaborado con ellos.

Las intervenciones servirán para incrementar el interés por la historia y para regular las actitudes inadecuadas si las hubiera.

Asamblea final:

Durante la asamblea final recopilaremos las distintas situaciones que hayan vivido o figurado los niños, la resolución que les han dado y otros aspectos que surjan durante el juego y nos resulten relevantes.

Anexo II: Diario reflexivo

SESIÓN 1: AGUAYMANTO

En general, las sensaciones durante la sesión han sido positivas, me he encontrado cómoda con el grupo y con la propuesta, y considero que ha funcionado bien.

Antes de entrar en la clase me sentía algo nerviosa, no tanto por el contacto con los niños o las expectativas hacia la propia actividad, sino más bien en relación a la exigencia de dramatización que tenía para mí. Esperaba sentirme más protegida por el personaje en el que me he transformado para desarrollar mi proyecto, sin embargo ni el disfraz, ni la historia, ni el cambio de nombre, han sido suficientes para mantenerme tranquila.

Estoy acostumbrada a desarrollar la labor docente como María y la interpretación de un personaje tratando de integrarlo a mi comportamiento lo máximo posible, ha supuesto un gran reto para mí y me ha costado bastante. En este sentido he tenido altibajos a lo largo de la sesión, habiendo momentos en los que me encontraba completamente metida en la historia y otros en los que he sido incapaz de mantener mi rol. Uno de los factores que más me afecta en este sentido, es la presencia de adultos en el aula, y considero que si sólo estuviera con niños estaría notablemente más relajada.

Con respecto a la metodología, en este caso nos hemos servido de un proceso bastante directivo, aunque he procurado darles libertad y protagonismo a lo largo de la sesión. Me he sentido muy a gusto, los alumnos estaban completamente obnubilados por la aparición de un personaje mágico y su motivación y curiosidad han facilitado notablemente el desarrollo de la sesión.

Aunque me siento conforme con mi desempeño en este primer contacto, creo que debo mejorar bastante en la puesta en escena de mi personaje, asimilarlo más, olvidarme de los adultos y centrarme en los niños y en dejarme llevar.

SESIÓN 2: EMPIEZA LA TRANSFORMACIÓN

En esta segunda sesión me he sentido mucho más tranquila con mi personaje, entre otras razones porque los niños tenían un rol mucho más activo y por tanto el nivel de observación ha bajado, lo que me ha permitido afrontar con más calma mis momentos de intervención y hacerlo de una manera mucho más espontánea.

En referencia a mi manera de exponer las pautas y afrontar la sesión, creo que ha sido adecuada y he procurado incorporar las propuestas de los niños en todo momento. Si éramos hadas y de pronto un niño sugería que fuéramos trolls, cambiábamos el personaje sin ninguna pega. Además he acogido positivamente todas y cada una de las intervenciones y acciones, procurando reforzar la idea de que cualquier respuesta era válida, y destacando en cada momento a aquellos niños que estaban haciéndolo especialmente bien, con la intención de que el resto se fijara y tomara referentes. (Por ejemplo: fijaros que cara de troll tiene “M” o vaya pasos de gigante que está dando “A”).

Tengo que decir que, a pesar de todo, me resulta complicado saber cuál es el límite entre lo que debo decir y lo que no, especialmente en lo que no se refiere no a la propuesta sino más bien a las normas de convivencia. Hay algunos niños en el grupo que, con cierta frecuencia, tienen actitudes que dificultan el desarrollo normal de la sesión. Para mí sería un poco contradictorio salirme de mi personaje y de la actitud calmada y no inquisitiva que he tomado, para regañarles a la manera en la que están acostumbrados. El problema es que actualmente tienen tan interiorizada esa dinámica, que es a la que responden. Me siento un poco incompetente a la hora de idear nuevas formas de redirigir su comportamiento, puesto que además también es la más habitual para mí.

También me pregunto si el origen de sus conductas es una falta de interés hacia lo que se está trabajando, cómo podría llamar su atención y qué tipo de propuestas les resultan atractivas si el problema es ese.

SESIÓN 3: HECHIZOS Y TRABALENGUAS

En esta sesión ha habido por mi parte un fallo de previsión, pues mi intención era que los niños manipularan las palabras autónomamente y esto no ha sido posible. Las razones son varias, por una parte se trata de una actividad a la que no están acostumbrados y no saben muy bien cómo actuar sin pautas de la maestra. Además, no he ofrecido los referentes o ejemplos suficientes que les sirvieran como punto de partida.

La razón de no ofrecer referentes es mi miedo a que les condicionen, sin embargo, tras darles algunos al ver que no conseguían inventar ningún hechizo, he descubierto que ha servido como estímulo y me he sorprendido enormemente de su creatividad.

También he comprobado que, conforme iba pasando la sesión me volvía menos necesaria, lo cual me ha gustado mucho porque la propuesta iba tomando la forma que yo me había planteado inicialmente, en la que los niños creaban autónomamente.

Una vez que nos hemos puesto de pie y hemos comenzado a lanzar los hechizos, las tarjetas con las palabras se han vuelto completamente prescindibles y los propios niños inventaban nuevos ingredientes o términos que incorporar. Si realmente lo más importante para mí es que trabajen la lectoescritura, debería plantear la actividad de otra forma, o tal vez complementarla con un libro de hechizos o similar, donde todos recogiéramos los hechizos que nos hemos inventado. No obstante, no me preocupa que la lengua escrita haya perdido protagonismo en la sesión, porque esto ha favorecido la autonomía y la creatividad de los niños, y ha dado más tiempo a la expresión corporal.

Con respecto a mis sensaciones en relación a la metodología, ha habido algunos momentos en los que he perdido los nervios y he tenido actitudes muy directivas y poco comprensivas. Enseguida me doy cuenta de que me estoy equivocando, pero en los momentos de aparente descontrol (provocados en este caso porque los niños no comprendían bien la actividad o esta no estaba adaptada a sus necesidades y capacidades), me resulta muy complejo coartar el primer impulso de limitar al máximo las posibilidades de forma que todo esté a mi alcance.

Personalmente, se me hace muy duro darme cuenta de lo interiorizadas que tengo actitudes en las que no creo como principios educativos, aunque me tranquiliza la idea hacerme consciente.

SESIÓN 4: QUINCE ENANITOS

Primera experiencia:

La sesión ha sido un completo desastre y no ha funcionado en absoluto. Cuando esto sucede no me queda más remedio que buscar los porqués, encontrando algunos que se escapan de mi alcance y otros muchos que tienen que ver conmigo.

La intención era que el hilo conductor de la actividad fuera un cuento motor, con narrador participante, en el que había una historia más o menos completa que podía modificarse si a lo largo del proceso surgían nuevas ideas de los niños.

Para comenzar, nos hemos sentado en asamblea y tras el saludo he explicado a grandes rasgos en qué iba a consistir la sesión y he establecido claramente las normas para que todo funcionara, resumiéndolas a tres, de forma que fueran fáciles de comprender y recordar.

A continuación he comenzado con la historia, que pretendía introducir brevemente para comenzar lo antes posible con la acción motriz. Aquí he cometido mi primer error, algunos de los niños, al poco de empezar la historia, se han sentido llamados a la acción y se han levantado para hacer de los enanitos protagonistas. Yo lo he encontrado muy positivo, sin embargo no he aprovechado esta iniciativa para animar al resto, ni he reforzado su espontaneidad e iniciativa.

Cuando nos hemos dirigido a la primera zona de actividad el caos se ha desatado por completo, los niños han sido incapaces de continuar escuchándome y yo he sido incapaz de mantener su interés. Esto tiene mucho sentido cuando les presentas un espacio nuevo que, como es lógico, quieren explorar.

Me he dado cuenta rápidamente de que la propuesta, tal como la había planteado, no podía funcionar, así que he vuelto a reunirles en la zona de asamblea, les he presentado las diferentes zonas que había establecidas y el reto en cada una de ellas, y les he invitado a explorar y resolverlos como consideraran.

En este momento la mayoría de los niños ha respondido muy bien, pero ha habido tres cuyo único afán era saltarse sistemáticamente todas las normas que habíamos establecido, de forma que su actitud ha perjudicado notablemente al resto que no podían continuar con sus tareas, se han desorganizado los grupos que naturalmente se habían establecido e incluso se han desatado algunos conflictos.

Al finalizar la sesión hemos vuelto a sentarnos en la zona de asamblea y les he llevado a reflexionar acerca del cumplimiento de las normas y de la consecución de los retos, tratando de que vieran la relación entre ambos. Los niños se han quedado pensativos y disgustados, lo que me hace pensar que si había interés aunque el procedimiento no haya sido el adecuado.

A pesar de que el resultado no ha sido bueno, me siento muy bien conmigo misma porque he sido capaz de mantenerme calmada y tranquila durante toda la sesión sin que me supusiera un esfuerzo sobrehumano y, aunque en un primer momento he querido salir corriendo, después he sido capaz de reinventar una y otra vez recursos para controlar la situación, desde la redirección de la propuesta, hasta el refuerzo de los buenos comportamientos como forma de detener los malos.

Para futuras ocasiones, creo que sería positivo trabajar la historia con ellos de manera previa a la acción motriz, de forma que al llegar al gimnasio ya la conocen y pueden pasar directamente a la acción, limitándose nuestras intervenciones a pequeñas variaciones en la misma que les mantengan interesados.

Segunda experiencia:

Para esta segunda sesión, viendo las dificultades que encontré con el otro grupo a la hora de desarrollar un cuento al tiempo que se daba la acción motriz, he decidido trabajar la historia antes. Por eso, lo primero que he hecho ha sido acercarme al aula un rato antes de la sesión de psicomotricidad y les he contado el cuento. Puesto que se trata de que el objetivo es que se integren en el mismo y se vuelvan protagonistas, no se trata de una historia cerrada con principio y final, sino más bien de una situación fantástica, en la que pueden suceder diferentes cosas; de hecho, he dejado un “conflicto” abierto en mi narración, buscando que los niños pensaran en ello y comenzaran a idear acciones y soluciones.

Al llegar a psicomotricidad he procedido de manera diferente a como lo hice con el grupo anterior, tratando de mantener aquello que sí funcionó o fue positivo. En primer lugar les he reunido en asamblea y he aludido directamente a la historia que les había contado, presentando las diferentes zonas de juego y los retos que se planteaban. A continuación, he establecido las tres normas básicas para el desarrollo de la sesión de manera clara y breve, y para fortalecer la idea hemos hecho un “juramento enanito” de que íbamos a cumplirlas.

A partir de ese momento, el juego ha sido libre y mis intervenciones se han centrado en reforzar algún punto de la historia que estuviese quedándose oculto y ofrecerles feedback sobre

su propia acción. En un momento determinado, les he reunido en una breve e improvisada asamblea, para recordarles el “conflicto” que les había planteado antes y enseguida varios de los niños se han dispuesto a resolverlo con los que ya estaban en ello. Más tarde he hecho aparecer al ogro Rando, causante del conflicto, de forma que su acción cobrara sentido.

La sesión ha terminado con una relajación que en ese momento no me ha parecido muy efectiva. Pero después de haber visto el video, puedo decir que el nivel de ruido y actividad se ha reducido notablemente y creo que, cada niño a su nivel, se ha relajado y ha recuperado la calma. Esto ha permitido una pequeña asamblea final, en la que cada quien ha hablado de su experiencia y sus iniciativas durante la actividad.

En general el funcionamiento ha sido mejor que el del otro día, no tengo ninguna duda de que los niños han trabajado motrizmente asumiendo variedad de retos para ellos; sin embargo no tengo tan claro el trabajo de la expresión corporal, si bien es cierto que esta sesión tenía un enfoque más motriz que expresivo.

Por último, mis sensaciones han sido positivas, aunque debo reconocer que el cambio de espacio afecta mucho a los niños que tienen urgencia por explorar, gritar y liberarse, y en algunos momentos esto genera un aparente descontrol que no siempre sé cómo gestionar.

SESIÓN 5: NOS CONVERTIMOS

Primera experiencia:

La sesión ha funcionado muy bien y ha superado mis expectativas con creces, la atención de los alumnos ha sido muy alta y constante durante la misma, y se apreciaba un gran interés por la actividad propuesta.

El grupo tiene un perfil muy creativo en lo que al lenguaje plástico se refiere y cada niño ha elaborado su máscara de manera completamente distinta sin que les condicionara aparentemente lo que hacían los demás y muy autónomamente. Además, los seres del bosque en los que han elegido convertirse han sido muy variados, aunque si se ha apreciado cierta división de sexos, siendo la mayoría de las chicas hadas o dríadas, y la mayoría de los chicos trolls.

Conforme han ido terminando las máscaras, se han ido acercando al baúl de los disfraces para ponerse aquello que les parecía que cuadraba mejor con su personaje. En este momento se han desatado pequeños conflictos porque varios niños querían las mismas prendas; sin embargo se han resuelto sin mucho problema no siendo prácticamente necesaria mi intervención.

Algunos niños han preferido prescindir del disfraz inicialmente y han jugado directamente con la máscara; otros, por el contrario se han centrado en el disfraz una vez han finalizado la máscara. He preferido no obligarles en este sentido porque me ha parecido que, de una u otra forma, estaban explorando su personaje, la expresión corporal que lo acompañaba y cómo caracterizarlo, y puesto que ese era mi objetivo, no veía razón para marcar una única forma de hacerlo.

Con respecto a mis sensaciones en relación a la metodología, me he sentido muy cómoda y he disfrutado viendo como los niños trabajaban por sí mismos, creaban y tomaban decisiones de manera espontánea y libre. El ambiente era adecuado y me permitía hacerles sugerencias, ayudarles si lo necesitaban, invitarles a que se ayudaran entre sí, etc., sin sentir que estaba limitando sus respuestas.

Me hubiera gustado haber tenido más tiempo para que los niños hubieran explorado aún más sus personajes ya que la dinámica era ideal para que surgieran momentos de juego dramático y una alta implicación expresiva.

Segunda experiencia:

La sesión ha comenzado con una asamblea en la que algunos niños han manifestado haber visto seres del bosque durante el fin de semana. Esto me ha hecho pensar que el proyecto está avanzando y que están cada vez más inmersos en la temática, lo que supone una gran ventaja para el desarrollo de las sesiones, pues incrementa el interés y la motivación.

Tras la asamblea, hemos comenzado con el trabajo individual de creación de su máscara de seres del bosque. Me ha sorprendido la limpieza y orden con que han trabajado, teniendo en todo momento las mesas limpias, la organización en el uso de los materiales, etc. No ha sido necesario insistirles en este sentido ni una sola vez, ha bastado con recordárselo al comenzar la sesión.

Cuando han ido finalizando sus máscaras no quedaba tiempo suficiente para sacar el baúl de los disfraces, por lo que les he sugerido que fueran a mirarse al espejo y probaran a ser el ser que habían elegido. Después podían dirigirse al tapiz para interactuar con los otros seres del bosque que hubiera allí.

Con respecto a la primera experiencia, ha habido una pérdida en relación a la caracterización, sin embargo, se ha ganado mucho en lo que a la expresión corporal se refiere. Tanto en el espejo, como en el tapiz, los niños han desplegado sus recursos expresivos utilizando el movimiento, la voz y la cara (aunque sólo se les veía una parte), para elaborar su personaje.

Me he sentido muy conforme al observar la libertad y facilidad con la que se movían e interactuaban, lo bien que lo estaban haciendo y todo lo que estaban disfrutando. Además, igual que en la experiencia anterior, he apreciado una gran capacidad creativa en lo que al lenguaje plástico se refiere, prueba de ello es la diversidad de resultados.

SESIÓN 6: MAGIA RÍTMICA

Inicialmente, la intención era no mediar palabra con los niños al inicio de esta sesión para interactuar con ellos directamente a través de la percusión, estableciendo un diálogo rítmico. Esto no ha sido posible por la situación del aula en ese momento, de forma que me he visto obligada a conversar brevemente con ellos y he aprovechado este momento para que ellos sugirieran formas de hacer ruido con el cuerpo. A partir de sus sugerencias hemos comenzado a repetir un ritmo constante, para después iniciar el diálogo en el que yo lanzaba una propuesta y ellos repetían.

Los niños estaban interesados en la propuesta, pero su motivación en este momento era puramente exploratoria, por lo que no escuchaban las frases rítmicas, sino que cada uno hacía lo que le surgía, así que les he invitado a hacerlo para todos y que los demás lo repitiéramos. Aunque ha funcionado un poco mejor, aún había muchos niños que querían crear ritmos de manera individual probando diferentes posibilidades.

La sesión ha ido pasando por las distintas fases que había planteado porque, de alguna forma, yo he forzado ese paso, con la idea de que si una actividad no funcionaba quizá otra sí. Esto ha sido un error porque no se ha favorecido el aprendizaje de los niños, y hemos pasado de unas ideas a otras de manera poco lógica y sin coherencia interna. Probablemente me ha faltado capacidad para detectar que era lo que estaban demandando los niños, y a pesar de haber visto que no estaban conectando con los que yo les proponía, no he sido capaz de generar una variante válida. Asocio esta situación a la inexperiencia.

A pesar de no haber funcionado en este momento, hoy he descubierto la importancia de elegir el momento idóneo para cada cosa, desarrollando una propuesta muy similar horas más tarde con el mismo grupo.

Al final del día, cuando los niños ya estaban sentados esperando para marcharse a casa, he comenzado a emitir series rítmicas con mi cuerpo y, sin decirles absolutamente nada, los niños han comenzado a seguirme con muchísima atención.

En este momento el tiempo era limitado y por tanto no hemos pasado de esa primera fase, pero considero que ha sido mucho más provechosa e intensa que la sesión completa que habíamos realizado antes.

SESIÓN 7: ÁRBOLES, ROCAS Y FLORES

Conforme el proyecto va avanzando la respuesta de los alumnos es cada vez mejor, se les ve más motivados, más metidos en el tema y más dispuestos a cualquier tipo de propuesta. Además, tengo la sensación de que se sienten muy cómodos con todo lo relacionado con la expresión plástica, ya que todas las actividades en esta línea han sido recibidas con mucha atención y, en mi opinión, los niños se han sentido muy a gusto desarrollándolas.

La sesión se ha desarrollado en un ambiente muy adecuado, siguiendo un ritmo calmado en el que los alumnos han tenido tiempo para darle forma a sus ideas sin ninguna prisa, habiendo momentos para reestructurar, modificar y crear libremente. Las diferentes zonas de trabajo han funcionado de manera adecuada y los materiales elegidos han sido un acierto porque han favorecido la experimentación y la variedad de respuestas, siendo además simples y económicos.

En cuanto a mí, cada vez me siento más segura con la metodología que rige la propuesta, estoy más calmada para tomar decisiones conforme van sucediendo las cosas y estoy menos reticente a intervenir, porque me siento más ágil para hacerlo sin ser excesivamente directiva. Antes, no sabía cómo ayudar a los niños a que se organizaran sin imponer mi criterio, pero poco a poco estoy encontrando la manera.

Ellos también parecen estarse adaptando poco a poco a otras formas de proceder, así como a mi presencia, de forma que su receptividad se ha incrementado y su actitud me ayuda a comunicarme con ellos de forma más fluida. Se trata de un grupo con mucha capacidad creativa y que hoy me han dejado muy buenas sensaciones, pues han compartido y cooperado sin necesidad de que nadie se lo sugiriera.

SESIÓN 9: NUESTRO BOSQUE

Esta sesión es la última de las diez establecidas en mi proyecto y es la última que he tenido posibilidad de poner en práctica. Tras dos semanas de trabajo con los niños, hoy podían apreciarse algunos aprendizajes y sobre todo una gran motivación hacia el proyecto, lo que me provoca mucha satisfacción y también mucha lástima, al no poder continuar con la propuesta.

La sesión se ha desarrollado en un clima ideal, los niños se encontraban completamente metidos en la historia y había por su parte mucha atención e interés. Los momentos de escucha han sido muy breves, lo que ha dado lugar a un tiempo de implicación corporal bastante amplio.

Recordadas las normas (medida que he decidido repetir cada vez que entramos en el aula de psicomotricidad), les he invitado a convertirse en seres del bosque, utilizando telas y sus máscaras. Uno de los niños ha sugerido que utilizáramos un hechizo y me ha parecido tan buena idea que, una vez habían terminado de caracterizarse, nos hemos reunido de nuevo para lanzar todos juntos un hechizo que nos convirtiera en los seres que habíamos elegido.

A partir de este momento, la sesión ha estado protagonizada por el juego simbólico de los niños, que han generado miles de situaciones diferentes que se solapaban unas con otras, mientras se movían e intervenían en el espacio.

He observado algunas actitudes que me parecen llamativas. La primera de ellas es la tendencia de los niños a llevar el material hacia un pequeño reducto del espacio que había generado con tres bancos de madera. Aunque utilizaban todo el espacio para moverse, rodar, perseguirse, lanzar... la mayor parte del material del que disponían estaba dentro de ese pequeño corral que han convertido en su "casita" y al que corrían a refugiarse.

La segunda, ha sido la autonomía en la resolución de los conflictos. Evidentemente han surgido muchos, casi todos ellos asociados al interés por un mismo material o tela de dos o más niños. Sin embargo, ellos mismos han sido quienes ponían solución a las situaciones, bien eligiendo otros materiales o bien compartiendo o turnándose aquel que había provocado la situación.

En mi opinión, la sesión se ha quedado un poco corta, pues los niños estaban disfrutando y la situación ofrecía aún muchas posibilidades. De hecho, considero que mi propuesta puede ser el principio de un proceso mucho más largo, en el que, una vez familiarizados con este tipo de trabajo, podemos repetir muchas de las sesiones, introduciendo pequeñas variantes que incrementen los aprendizajes. Concretamente esta, ofrece la

posibilidad de construir historias con los niños que vayan escribiéndose a lo largo de varios días.

Mis sensaciones con respecto a la metodología son muy positivas, y por fin, después de varios días de trabajo, siento que la conexión entre los niños, el método y yo son ideales para continuar con planteamientos de este tipo. Además, superado el primer contacto, en el que yo conozco a los niños y ellos me conocen a mí, la seguridad que siento es suficiente como para que mis intervenciones favorezcan el desarrollo de las sesiones, y detecto con mayor facilidad las demandas e intereses del grupo.

Anexo III: Tabla de observación:

	Estilo comunicativo (lenguaje comprensible, tono de voz, expresión corporal, escucha activa)	Control de aula (clima afectivo)	Organización de grupos	Capacidad dramática	Comunicación con el alumnado (Feedback, refuerzo, calidad de la información)	Planificación de actividades y redirección de las mismas
<p>SESIÓN 5: NOS CONVERTIMOS</p> <p>Saludo</p> <p>Enmascarados</p> <p>El sastre del bosque</p> <p>Asamblea final</p>						

Anexo IV: Escala estimativa verbal de evaluación del alumnado

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Muestra interés, motivación y una actitud positiva ante la propuesta.															
Se esfuerza por exteriorizar o visibilizar sus ideas y emociones en el lenguaje que corresponde.															
Explora y varía sus recursos expresivos, a partir de su creatividad y los referentes externos.															
Resuelve los distintos retos y situaciones de manera autónoma y creativa.															

N: Nunca

CN: Casi nunca

AV: A veces

CS: Casi siempre

S: Siempre

Otros comentarios:

Anexo V: Fichas de las sesiones prácticas

SESIÓN 1: AGUAYMANTO	
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión se ha desarrollado según lo previsto y en un clima muy adecuado favorecido por el interés y el asombro de los alumnos ante la aparición de Aguaymanto.</p> <p>Tras las primeras reacciones, me he sentado con los niños en la alfombra y he iniciado un diálogo, para a continuación introducir la historia de mi personaje. Después todos hemos hablado de los seres del bosque que conocíamos, para finalmente, en las mesas de trabajo, pintar el ser del bosque que queríamos conocer y asignarle un poder.</p> <p>Las actividades han estado bien encajadas en los tiempos establecidos.</p>
Reacciones del alumnado	Asombro, impresión, atención...
Recursos didácticos y metodología	El uso del disfraz, la caracterización y la dramatización han sido positivos porque han captado la atención del alumnado y han generado un ambiente idóneo.
Cambios y solución de imprevistos	La sesión se ha desarrollado con los dos grupos simultáneamente.
Mis sensaciones	Durante la sesión ha habido altibajos, momentos de gran comodidad y asimilación del personaje, con otros en los que los nervios me han impedido desempeñar mi papel de forma óptima. Gran parte de esta situación viene dada por la presencia de adultos y la falta de exposición a situaciones similares.

SESIÓN 2: EMPIEZA LA TRANSFORMACIÓN	
Desarrollo de la sesión	<p>El desarrollo de la sesión ha sido adecuado, los niños han respondido con interés e implicación.</p> <p>Tras mi aparición, nuevamente inesperada, hemos realizado una pequeña asamblea en la que les he saludado y explicado brevemente el reto de la sesión, parecemos a los seres del bosque. A continuación hemos comenzado a explorar los diferentes personajes moviéndonos por el aula. En principio las premisas eran simples y muy abiertas, (Ej: “somos trolls”), más tarde he optado por premisas más específicas (Ej: “Soy un duende que se esconde de la lluvia”).</p> <p>La actividad de saludo ha servido para generar momentos de encuentro entre los niños, que elegían su compañero aleatoriamente, de forma que los intercambios han sido muy variados.</p>
Reacciones del alumnado	<p>En general los niños han reaccionado con interés e ilusión a la propuesta, participando activamente y haciendo sugerencias. No obstante, hay algunos niños que presentan actitudes que dificultan el desarrollo de la sesión.</p> <p>Podemos observar diferencias entre algunos alumnos, que se muestran más desinhibidos a la hora de dramatizar, y otros que tienden a quedarse algo más estáticos hasta que encuentran un movimiento que imitar de sus compañeros. Conforme la sesión ha ido avanzando, los niños han ido soltándose, introduciendo diferentes variantes en el movimiento inicial según iban surgiéndoles.</p>
Recursos didácticos y metodología	<p>He incorporado las sugerencias de los niños a la propuesta conforme iban apareciendo, procurando que todas tuvieran lugar dentro de la sesión.</p> <p>He destacado el buen desempeño expresivo de los niños con la intención de que sus compañeros les observaran y sirvieran como referente, también he interactuado con ellos ofreciéndoles más ejemplos de manera indirecta.</p>
Cambios y solución de imprevistos	<p>No se han realizado modificaciones con respecto a la planificación inicial.</p>
Mis sensaciones	<p>Me he sentido un poco incompetente o falta de recursos para gestionar de forma calmada y no inquisitiva las actitudes disruptivas o que dificultaban el buen desarrollo de la sesión. No he considerado que salirme del personaje fuera adecuado.</p> <p>Con respecto a la dramatización, me he sentido mucho más cómoda por el rol activo de los niños que reducía la observación y me ha ayudado a ser más espontánea.</p>

SESIÓN 3: HECHIZOS Y TRABALENGUAS	
Desarrollo de la sesión	La sesión ha tenido un primer momento de bloqueo en el que los niños no comprendían muy bien la dinámica. Después, al simplificar la propuesta y dar cabida al movimiento, el funcionamiento ha mejorado y han ganado autonomía.
Reacciones del alumnado	En principio se han mostrado desorientados y poco interesados, después la actividad y el interés se han incrementado, han tenido más iniciativa y han mostrado más espontaneidad.
Recursos didácticos y metodología	He prescindido del uso de referentes por miedo a condicionar a los niños, sin embargo al verme forzada a mostrarles algunos, me he dado cuenta de que son un recurso no sólo bueno, sino necesario, que lejos de coartarles, potencia su creatividad.
Cambios y solución de imprevistos	En principio la propuesta pretendía la actividad autónoma de los niños, sin embargo tal y como estaba planteada, esto no tenía lugar. He decidido cambiar el trabajo sentados por la incorporación del movimiento simultánea a la creación de hechizos, y de esta forma han ido captando poco a poco la idea y siendo más espontáneos y creativos. Ha perdido protagonismo la lengua escrita, en beneficio de la creatividad y la expresión corporal.
Mis sensaciones	Por una parte he vivido momentos de mucha tensión en los que los nervios me han sobrepasado, haciéndome tomar actitudes excesivamente directivas. Por otra parte, he disfrutado al observar como la variación que he realizado sobre la marcha, ha dado poco a poco sus resultados haciendo que la dinámica volviera a lo que yo me había planteado, la autonomía de los niños.

SESIÓN 4: QUINCE ENANITOS (Primera experiencia)	
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión no ha funcionado correctamente, y ha sido imposible integrar motricidad y cuento. Tras la asamblea inicial, en la que he saludado a los niños y establecido las tres normas básicas de la sesión, nos hemos dirigido a la primera zona de la sala siguiendo la narración del cuento. Al encontrar el material el cuento ha perdido todo el interés. Puesto que la primera idea había perdido completamente su sentido, he reunido nuevamente a los niños en asamblea, he presentado las distintas zonas y los retos que planteaba la historia en cada una de ellas, y he dado paso al juego espontáneo.</p> <p>A nivel motriz, los niños han desarrollado una gran variedad de respuestas, sin embargo a nivel expresivo la sesión ha perdido todo su valor y no se han alcanzado los objetivos.</p>
Reacciones del alumnado	<p>Los niños tenían necesidad de moverse y de explorar el espacio preparado, esto les ha impedido mantener la atención. Tras la variación, los alumnos se han lanzado al espacio con ansiedad, lo que ha provocado en varios momentos el incumplimiento de las normas.</p> <p>Al finalizar la sesión, tras la asamblea, los niños se han quedado disgustados y pensativos.</p>
Recursos didácticos y metodología	<p>He utilizado variedad de recursos, entre ellos hablarles bajo para buscar que se tranquilizaran, reforzar los comportamientos positivos en lugar de reprimir los negativos, volver al lugar de asamblea cuando la sesión se estaba descontrolando, o variar la propuesta conforme he comprobado que no funcionaba.</p>
Cambios y solución de imprevistos	<p>Me he visto obligada a cambiar sobre la marcha la propuesta ya que con la organización original no estaba funcionando. He prescindido del Cuento Motor, optando por seguir una dinámica similar a los Espacios de Acción y Aventura, ya que el espacio estaba montado. Este cambio ha favorecido la actividad de los niños, pero no ha llegado a cubrir los objetivos de la sesión.</p>
Mis sensaciones	<p>A pesar del mal funcionamiento de la propuesta, las sensaciones derivadas de ella han sido muy positivas porque me he mantenido muy tranquila y he sido capaz de tomar decisiones que mejoraran la situación.</p>
Otros	<p>Para futuras ocasiones, sería interesante trabajar la historia con anterioridad a la puesta en práctica de la sesión.</p>

SESIÓN 4: QUINCE ENANITOS (Segunda experiencia)	
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión se ha desarrollado según lo previsto, teniendo un resultado positivo la variación realizada con respecto a la primera experiencia. Los niños tenían claros los objetivos y los han atendido sin dejar de lado la actividad libre y espontánea.</p> <p>En la asamblea inicial nos hemos saludado, hemos establecido las normas básicas y hemos hecho un “juramento enanito” que reforzara su cumplimiento. A continuación les he presentado las diferentes zonas, evocando la historia que ya conocían y, seguidamente ha comenzado el juego.</p> <p>Todos los niños se han implicado activamente en la consecución de los retos, en cambio no han dejado de inventar historias, figurar nuevas situaciones, explorar con los materiales, etc.</p> <p>Al finalizar la sesión hemos realizado una asamblea en la que cada niño ha comentado sus experiencias y cómo había contribuido a los objetivos. En este caso, con las variantes introducidas, si se han alcanzado los objetivos, no sólo a nivel motriz, sino también expresivo.</p>
Reacciones del alumnado	<p>Todos ellos se han mostrado respetuosos con las normas y han atendido a los retos planteados, aunque lo han hecho en mayor medida aquellos que estaban más integrados en la historia. Rápidamente han reconocido los espacios y han asimilado los personajes, resolviendo algunos retos con respuestas distintas a las que yo había sugerido de manera indirecta con la colocación del material.</p>
Recursos didácticos y metodología	<p>He aplicado nuevamente aquellos recursos o estrategias que tuvieron un resultado positivo en la experiencia anterior, y he incorporado la variación que me propuse pudiendo observar las consecuencias de la misma.</p> <p>Por otra parte, he incorporado pequeñas intervenciones que retroalimentaban la acción del alumnado o reforzaban la historia en la que estaban inmersos, logrando así una mayor implicación en la misma.</p>
Cambios y solución de imprevistos	<p>No ha sido necesario introducir cambios a la planificación inicial, salvo el ya comentado en base a la experiencia anterior. Al tratar la historia de manera previa, los resultados han sido notablemente mejores, la acción motriz e implicación expresiva mayor y más espontánea y la atención de los niños suficiente cuando ha sido necesaria.</p>
Mis sensaciones	<p>En esta sesión destaca la dificultad que he encontrado a la hora de asumir el aparente descontrol que caracteriza propuestas no directivas como los Espacios de Acción y Aventura. No siento la necesidad de controlar todo lo que hacen los niños, pero resulta complejo estar seguro de que se están alcanzando los objetivos que uno se propone.</p>

SESIÓN 5: NOS CONVERTIMOS (primera experiencia)	
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión se ha desarrollado con éxito, según lo programado y en un ambiente muy adecuado para el surgimiento de variedad de respuestas y la aparición de la creatividad.</p> <p>Tras la asamblea inicial, la sesión se ha dividido en dos grandes partes: la primera, basada en la asignación de tareas, en la que los niños han decorado sus máscaras atendiendo al personaje en el que se querían convertir; la segunda, basada en procesos exploratorios y la psicomotricidad relacional, en la que los niños se han caracterizado con disfraces y han interactuado con el resto.</p> <p>Ambas partes han funcionado muy bien, la evolución de la sesión ha favorecido la expresividad de los niños y su implicación, se han mostrado muy interesados y aparentemente han disfrutado mucho.</p>
Reacciones del alumnado	<p>Los alumnos han mostrado mucho interés y han trabajado de forma autónoma. Algunos se han mostrado más interesados por el disfraz y otros por la máscara, pero en general todos han explorado su personaje y jugado con su expresividad y su cuerpo.</p>
Recursos didácticos y metodología	<p>La organización de la sesión ha posibilitado que cada alumno siguiera su ritmo, pudiendo variar su caracterización en base a sus experiencias con el personaje.</p>
Cambios y solución de imprevistos	<p>No ha sido necesario introducir modificaciones con respecto al plan inicial.</p>
Mis sensaciones	<p>He disfrutado mucho con la sesión, y he podido intervenir en varias ocasiones en forma de sugerencias y prescindiendo de la directividad. Cada vez me encuentro más ágil.</p>

SESIÓN 5: NOS CONVERTIMOS (segunda experiencia)	
Desarrollo de la sesión	La sesión se ha desarrollado según lo previsto, aunque el tiempo del que disponía era menos que el que se había considerado en la programación, con lo que la segunda parte de la sesión se ha modificado, saltándonos la parte del disfraz.
Reacciones del alumnado	El alumnado ha mostrado mucho interés y su actitud ha sido muy positiva. Durante la elaboración de las máscaras ha destacado el orden y la variedad de respuestas. Posteriormente, han tomado un rol muy activo y han realizado una profunda exploración de sus recursos expresivos.
Recursos didácticos y metodología	La organización de la sesión ha posibilitado que cada alumno siguiera su ritmo, pudiendo variar su caracterización en base a sus experiencias con el personaje.
Cambios y solución de imprevistos	Dado que contábamos con menos tiempo del que inicialmente había programado, hemos prescindido de la parte del disfraz, pasando directamente al juego simbólico entre los niños. Esta decisión ha resultado muy bien y los niños han explorado expresivamente su personaje con mucho interés.
Mis sensaciones	Mis intervenciones han sido prácticamente innecesarias gracias a la gran autonomía con la que ha trabajado el grupo, como consecuencia he podido dedicarme a observar con más distancia que habitualmente a los niños, apreciando el buen funcionamiento de la propuesta. Me he sentido muy bien y he disfrutado mucho de verles exponer un gran abanico de recursos expresivos e interactuar divirtiéndose integrados en la propuesta.

SESIÓN 6: MAGIA RÍTMICA

<p>Desarrollo de la sesión</p>	<p>La sesión ha ido avanzando siguiendo los pasos programados como consecuencia de mis intervenciones, pero naturalmente no había ningún desarrollo o evolución porque la propuesta no estaba siendo reflejo de lo que los niños demandaban.</p> <p>He realizado una asamblea inicial que no estaba prevista, a modo de introducción de la actividad. A continuación he comenzado a emitir frases rítmicas, sin embargo los niños no escuchaban, puesto que su mayor interés era explorar su propia sonoridad libremente. Por esta razón he intentado incorporar las nuevas formas que iban encontrando a mis frases, pero tampoco así he logrado unificar la atención.</p> <p>Posteriormente, he incorporado la dicción de hechizos a las frases rítmicas, los niños me han seguido, pero no considero que hayan llegado a alcanzarse los objetivos, si bien se ha iniciado un interés por la exploración de sus capacidades sonoras.</p>
<p>Reacciones del alumnado</p>	<p>Los alumnos se encontraban en un momento bastante receptivo, lo que ha permitido manejar la sesión con relativa facilidad. Sin embargo, deseaban explorar sus propias posibilidades sonoras, lo que ha provocado que la propuesta fuera perdiendo intensidad y sus necesidades se han visto desatendidas.</p>
<p>Recursos didácticos y metodología</p>	<p>Inicialmente, la sesión presentaba un carácter semidirectivo, que ha evolucionado hacia la directividad para conseguir avanzar en la propuesta, perdiendo el sentido inicial de la misma.</p>
<p>Cambios y solución de imprevistos</p>	<p>No ha sido posible desarrollar la sesión exactamente como me la había planteado desde el inicio, prescindiendo de la comunicación verbal, viéndome obligada a conversar con los niños y sintiéndome un poco desorientada al comienzo.</p> <p>El ritmo de desarrollo de la sesión se ha acelerado al ver que los alumnos no estaban conectando con las actividades. En lugar de generar variantes que escucharan sus necesidades, he realizado cambios excesivamente rápidos que no han favorecido la comprensión o el aprendizaje.</p>
<p>Mis sensaciones</p>	<p>He sido capaz de detectar que la propuesta no estaba funcionando en ese momento, pero no he podido improvisar ninguna opción que resolviera este error. Me he mantenido tranquila, pero he sido consciente de que no lo estaba haciendo como me hubiera gustado.</p>
<p>Otros</p>	<p>He podido poner en práctica nuevamente una parte de la propuesta horas más tarde, sin articular palabra y de manera improvisada. El funcionamiento ha sido impresionante, los niños se han mostrado muy receptivos y alegres, yo me he sentido muy satisfecha, y la actividad ha recobrado el sentido que había perdido. Desgraciadamente el tiempo era limitado y no he podido continuar la evolución de la propuesta.</p>

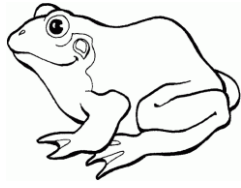
SESIÓN 7: ÁRBOLES, ROCAS Y FLORES

Desarrollo de la sesión	<p>El desarrollo de la sesión ha seguido lo previsto, el clima era muy bueno y la creatividad ha presidido toda la actividad, habiendo tiempo suficiente para modificaciones, reestructuraciones, etc.</p> <p>Tras una breve asamblea inicial, en la que he presentado el reto a través de la temática (como en ocasiones anteriores), he mostrado todo el material del que disponíamos, lo he repartido en diferentes zonas ayudada por los alumnos, y les he invitado a comenzar a crear.</p> <p>Inicialmente casi todos los niños han optado por la misma zona de trabajo, yo he acompañado a una de las niñas a otra zona y hemos empezado a investigar distintas opciones con el material. Conforme la sesión ha ido avanzando, los niños se han movido a otras zonas.</p> <p>Para finalizar, nos hemos reunido en asamblea y hemos comentado los distintos procesos que habíamos seguido, nuestras creaciones y la dinámica de trabajo de la sesión, que he encontrado positivo reforzar.</p> <p>Los objetivos se han alcanzado con creces y la experiencia ha superado mis expectativas.</p>
Reacciones del alumnado	<p>A nivel general los alumnos se muestran mucho más receptivos, cómodos con la naturaleza de la propuesta y familiarizados con mi presencia. Todo ello facilita el buen funcionamiento del proyecto.</p> <p>En lo referente específicamente a la sesión, destaca la tranquilidad con que han trabajado, el buen clima, las actitudes de cooperación y ayuda mutua y la buena acogida de la propuesta.</p>
Recursos didácticos y metodología	<p>La propuesta ha tenido dos puntos fuertes a destacar; el uso de materiales económicos, manipulables y sugerentes para los niños, y la distribución del aula en tres zonas de trabajo por las que los niños podían moverse libremente sin necesidad de que un adulto estuviera con ellos.</p>
Cambios y solución de imprevistos	<p>No ha sido necesario introducir modificaciones con respecto al plan inicial.</p>
Mis sensaciones	<p>Las sensaciones generadas durante la sesión son de confianza y seguridad, conforme el proyecto avanza estoy encontrando el modo de intervenir sin miedo a ser excesivamente directiva.</p>

SESIÓN 9: NUESTRO BOSQUE	
Desarrollo de la sesión	<p>La sesión se ha desarrollado en un clima idóneo para la aparición de la actividad espontánea y el juego simbólico, que ha dado lugar a momentos de gran implicación expresiva por parte de los niños.</p> <p>Como en otras ocasiones, hemos comenzado la sesión con una breve asamblea para saludarnos y recordar las normas. A continuación les he invitado a transformarse utilizando las máscaras y disfraces. Una vez nos habíamos convertido, ha comenzado el juego espontáneo.</p> <p>Algunos niños se han centrado en su caracterización, otros han interactuado más con el material, había quienes jugaban solos y quienes lo hacían en grupo... la variedad de respuestas ha sido inmensa.</p> <p>Hacia el final de la sesión, todos se han agrupado en una de las zonas, donde habían construido una casita y por tanto el espacio estaba limitado. Para finalizar la sesión, hemos realizado una asamblea en la que todos han comentado sus vivencias a lo largo de la sesión.</p>
Reacciones del alumnado	<p>Los alumnos se mostraban interesados y motivados, y han tenido una actitud de respeto entre sí y hacia la propia propuesta, que ha hecho posible que todos pudieran jugar libremente y seguir sus impulsos, superando las posibles dificultades o conflictos que iban surgiendo.</p>
Recursos didácticos y metodología	<p>He colocado algunos de los materiales o parte de ellos de manera sugerente, con la intención de ofrecer ejemplos y referentes a los alumnos que les sirvieran como inspiración y motivación, y les invitaran a comenzar a jugar y a variar el ambiente.</p>
Cambios y solución de imprevistos	<p>He introducido el lanzamiento de un hechizo para la conversión en seres del bosque a partir de la sugerencia de uno de los niños, porque me ha parecido una muy buena idea y un elemento motivador.</p>
Mis sensaciones	<p>He sentido que todo funcionaba según me había propuesto, los niños estaban disfrutando y aprendiendo, se movían libremente y su creatividad motriz y expresiva era la protagonista de la acción.</p> <p>Me he sentido cómoda y competente.</p>

Anexo VI: Tarjetas

sapos



ratas



flores



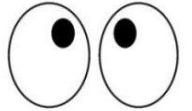
ramas



hojas



ojos



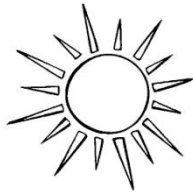
lluvia



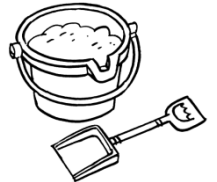
viento



sol



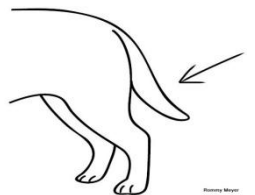
tierra



fuego



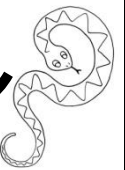
cola



diente



serpiente



Anexo II: Cuento Motor

Cuentan los que cuentan cuentos, que desde hace no mucho tiempo, viven en el bosque, al lado de un pueblo que se llama... "Terracoballeros" o algo así, quince enanitos.

Los enanitos siempre están muy ocupados, tienen un montón de quehaceres en el bosque. En invierno, son los encargados de darle forma a los copos de nieve, y ya sabéis que no hay dos copos de nieve iguales... ¡Menuda tarea! En otoño, se ocupan de recoger todas las hojas que se caen de los árboles y ordenarlas según sus formas... Pero cuando más ocupados están, es en primavera.

Bueno, es que en primavera, el bosque se vuelve un sitio muy entretenido...nacen los animales, salen las flores, de pronto llueve, ahora hace sol... Así que las tareas de los enanitos se triplican.

Lo primero de lo que se encargan es de recoger todos los frutos que ya han salido en cuanto maduran. (pelotas verdes y rojas repartidas por la sala).

Otra de sus tareas es asegurarse de que todas las flores tienen agua cuando no llueve. Si no tienen, cruzan el puente que va al lago y recogen agua en sus cubos de tronco de fresno (bancos suecos, cubos).

También se ocupan de ayudar a los gusanos de seda a enrollar sus capullos (esterillas).

En todo este quirigay, los enanitos tienen un problema... en primavera hay unas tormentas impresionantes, y no tienen

donde resguardarse, ¿Qué creéis que pueden hacer? (Construcción con bloques)

¡Aahh! Y tienen un amigo, Rando, un ogro. No, no os preocupéis, es un ogro muy simpático, le encanta jugar con los enanitos a perseguirles... escuchad, escuchad, yo creo que eso que suena, son sus pasos... (Aparición del ogro, persecución).

Anexo VIII: Fotografías

Anexo IX: Vídeos