

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

MEMORIA FINAL

TÍTULO DEL PROYECTO:

La educación de las emociones mediante la actividad motriz espontánea en la Educación Infantil

Coordinación:

Nombre y Apellidos

José Guerrero Herrera

Centro de destino, localidad y provincia

CEIP “Emilio Prados”. Sevilla

Referencia del proyecto: PIN-046/03

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación
de la Junta de Andalucía**

(Orden de 29/05/03; Resolución de 12/12/03)

MEMORIA FINAL

1. Título.

La Educación de las emociones mediante la actividad motriz espontánea en la Educación Infantil.

2. Autores y Autoras.

Lucrecia Aguilar Carrasco	Ángela Moral Nieto
Jesús Bedmar Redondo	Concepción E. Portillo Rodríguez
Trinidad Bermúdez Molina	Jesús Rodríguez Carrillo
María del Mar Durán Trujillo	M ^a del Pilar Rojas Boza
Ángela Fernández Velásquez	M ^a Josefa Rubio Fuentes
Dolores M ^a González Cañero	J. Manuel Sancha Sancha
José Guerrero Herrera	Isabel Sayago Silva
M ^a Teresa Jiménez Santana	Santos Tejedor García
Asunción Llamas Pérez	M ^a José Varilla Gutiérrez
Carmen Márquez Gallardo	

3. Resumen.

Este proyecto consiste en la aplicación de técnicas psicomotrices de juego libre a la educación emocional según el método ideado por Bernard Aucouturier y André Lapierre. Dada la importancia que concede la psicología y la psiquiatría infantil a la primera infancia y, en especial, al núcleo psicoafectivo hemos emprendido esta experiencia con dos grupos de niños, de 4 y 3 años, respectivamente.

Abordamos la educación de las emociones como una reapropiación de la comunicación primaria, corporal y gestual. Por consiguiente, no retrata tanto de “enseñarla”, como de recuperarla. Esto nos lleva a emplear un enfoque metodológico diferente de los utilizados habitualmente en la escuela.

Esto supone un cambio de valores en la escuela. La educación, el maestro, no debe centrar su atención en el proceso de enseñanza, sino en el de la evolución de la persona. También supone un cambio en la formación del

profesorado. Los profesores participantes en el proyecto han sido entrenados en la técnica a través de cursos organizados por el C.E.P. de Sevilla.

4. Palabras clave.

Emociones-juego libre-psicomotricidad relacional-empatía-educación-cuerpo-comunicación-infantil.

5. Naturaleza, justificación y fundamento de los cambios introducidos en la práctica docente o en el funcionamiento del Centro.

Los cambios introducidos han sido de diversa índole:

- en la relación que se establece entre profesor y alumno. Se profundiza y mejora en la calidad de la comunicación. La relación resulta así más cercana, de mayor proximidad física y de comprensión del otro. Nos ayuda a comprender mejor las razones profundas del comportamiento de los niños.
- en las comunicaciones entre los propios alumnos en el aula. Se hacen más empáticos a su vez y aprenden a escuchar a sus iguales.
- en las relaciones entre los alumnos y sus maestros cuando comparten espacios comunes como el patio de recreo. Jugamos más con ellos. Aparecen menos inhibiciones.

La misma actividad práctica –las sesiones de psicomotricidad- supone una forma de relación poco habitual en la enseñanza. Los profesores debemos adaptarnos a un rol desacostumbrado para nosotros. La comunicación que se establece es simbólica.

Sentimos la necesidad de ocuparnos del bienestar emocional de los niños. No podemos limitarnos a cuidar de ellos en los aspectos materiales. Atender a las necesidades afectivas supone, por otra parte, una labor preventiva máxime cuando ésta se hace imprescindible por ignorancia, imposibilidad o dejación de la familia.

Últimamente, vienen apareciendo en los medios de comunicación noticias preocupantes sobre el aumento de las psicopatologías infantiles en el mundo occidental. Nos encontramos ante un problema que no sólo afecta al presente de muchos niños, sino a su futuro. La O.M.S. advierte de que dentro de 15 años, los trastornos neuropsiquiátricos en niños y adolescentes en los países desarrollados pueden incrementarse en un 50%.

De otra parte, en España especialmente resulta bastante complicado conciliar la vida personal y laboral. Y esto cuando sabemos de la importancia de la familia en la educación de los niños. Se hace así necesario recuperar el respeto, la paciencia y la dedicación de los padres o, por el contrario, corremos el riesgo de “psiquiatrizar” a buena parte de la población infantil.

André Lapierre nos advierte a los maestros de la importancia que adquiere el facilitar a nuestros alumnos el paso de lo afectivo a lo racional. No se refiere el autor sólo a la afectividad consciente, sino también, y de manera especial, a esa afectividad inconsciente en la cual se halla completamente inmerso el niño y de la que depende totalmente.

Dicha afectividad se expresa de modo simbólico y a través de lo imaginario. De esta investidura afectiva del mundo surgirá su investidura racional, en la medida en que esta afectividad pueda ser superada, sublimada y no rechazada. Cualquier bloqueo afectivo a nivel de una noción contrariará y, en ocasiones, impedirá el proceso de intelectualización.

De aquí la importancia de una correcta elaboración de la afectividad, de lo emocional para una adecuada adquisición de los aprendizajes escolares básicos.

6. Interés, oportunidad, relevancia y grado de incidencia que la innovación tiene para el Centro o Centros implicados y de sus posibilidades de extrapolación o adaptación a otros Centros o ámbitos del sistema educativo andaluz.

Resulta interesante para cualquier Centro educativo contar con un personal- cuanto más numeroso mejor- que haya tomado conciencia de su responsabilidad en la evolución emocional de sus alumnos. La escuela Infantil, por muy acogedora que sea, está estructurada con un espíritu pedagógico centrado, consciente o inconscientemente en los prerrequisitos necesarios para posteriores adquisiciones escolares. La propia institución nos conduce a un planteamiento intelectualista o escolástico, independientemente de la voluntad de cada uno de sus maestros. El resultado de este planteamiento “es el ritualismo académico, inductor de la rutina, la dependencia y la pasividad” (Enrique Gil Calvo. El País, 23 de diciembre de 2005), o bien, añadiríamos nosotros, de un negativismo, de una oposición de los niños a las distintas propuestas que surjan de sus profesores.

Para evitar implicarse en una relación auténtica con los niños, el adulto se protege tras la mediación de la función docente. El niño es el objeto de sus atenciones y debe estar conforme con los deseos del adulto.

Mantener al niño en esa posición de objeto le sitúa forzosamente bajo la dependencia del adulto. Los comportamientos del niño permanecen, entonces, determinados por sus deseos más primarios: fusionalidad y/o agresividad. Deseos que se expresarán solamente bajo una forma simbólica.

Ambas formas de dependencia, directa o de oposición, absorben toda la energía del niño y le impiden llegar a una autonomía responsable, a un auténtico deseo de afirmación personal a través del conocimiento.

La escuela infantil debe ofrecer a los niños la posibilidad de expresar sus conflictos y resolverlos simbólicamente en sesiones de psicomotricidad relacional como las que nosotros hemos tenido el privilegio de vivir.

Esto supone una concepción educativa que implica a la persona misma del maestro y su formación en tanto que ser humano que se relaciona y no solamente como docente que imparte el saber. Buscamos en nuestros alumnos un equilibrio emocional o personal tanto o más que la adquisición de conocimientos abstractos no integrados en la persona.

Se nos pregunta por la oportunidad de este trabajo. Ya hemos comentado más arriba cómo crecen en los últimos años los trastornos psicológicos en la infancia y cómo aumenta nuestra preocupación por fenómenos como la violencia en los Centros educativos y fuera de ellos. Pues bien, nos parece de lo más oportuno abordar un proyecto como éste por lo que tiene de carácter preventivo.

En cuanto a la importancia de nuestro proyecto podríamos reseñar que comenzamos con cuatro maestras de Infantil –sólo una de ellas había recibido un curso de formación relacionado con esta temática-. De estas compañeras, dada su situación administrativa, dos fueron trasladadas al curso siguiente a otros Centros. Pues bien, hoy día, contamos con seis compañeras de Infantil que han iniciado su formación en estas técnicas y que están dispuestas, en mayor o menor medida, a continuar con el trabajo ya iniciado.

¿Qué se requiere para poner en práctica un proyecto como el nuestro? Un amplio espacio cerrado –en nuestro caso el gimnasio del colegio- que reúna las condiciones mínimas de seguridad y unos materiales (pelotas, telas, cajas, equipo de música, etc.) para que las sesiones resulten más fluidas.

Se necesita un grupo de profesores entrenados en la técnica –el C.E.P. de Sevilla y otros, vienen convocando cursos de formación en los últimos seis o siete años- que hayan vivenciado personalmente situaciones similares a las que se presentarán en las sesiones de psicomotricidad con los niños. En mi Centro, no había maestros con la formación necesaria cuando decidimos presentar el proyecto, solicité entonces la colaboración a compañeros de otros Centros y ese fue el motivo principal para que planteásemos las sesiones fuera del horario escolar.

Para emprender un trabajo como éste se requiere un grupo amplio de maestros. No resulta fácil con las plantillas actuales de los Centros que un grupo de maestros puedan atender simultáneamente dentro del horario escolar a un grupo-clase de alumnos. Se puede buscar la fórmula para llevarlo a cabo con un único grupo-clase, pero no se me ocurre cómo podría hacerse extensible a todo un nivel en aquellos Centros que cuentan con dos o tres líneas.

Consideramos muy interesante la posibilidad de entrenar en esta técnica a los profesionales que trabajan en guarderías públicas dependientes de otras Consejerías o de la Administración local para abordar esta práctica con niños más pequeños como ya hicieron los autores del método.

7. Objetivos propuestos

Los objetivos que pretendíamos cubrir eran:

1. La maduración psicológica de los niños incidiendo fundamentalmente en la componente emocional de la personalidad. En una determinada situación las componentes cognitiva y afectiva de la misma están íntimamente unidas, como sostiene Castilla del Pino. Nuestra pretensión no consiste en separar ambas componentes sino en poner el acento en la componente emocional.

Por otra parte, autores como Lapierre llegan a la conclusión de que resulta imprescindible abordar la educación de las emociones a edades muy tempranas porque ir madurando emocionalmente permite a los niños afrontar los aprendizajes escolares básicos (lectura, escritura, topología,...) con mayor garantía de éxito.

De este objetivo general se desprenden los siguientes:

1.1 Ayudar eficazmente a los niños a resolver sus conflictos personales y de relación.

1.2 Contribuir a desarrollar comportamientos que vayan dirigidos hacia la autonomía personal.

1.3 Favorecer en los niños el autocontrol; conseguir que se muestren menos impulsivos.

1.4 Contribuir a que los niños colaboren entre sí y con los adultos.

1.5 Ayudar a la aparición de manifestaciones creativas, tanto en el juego como en otras actividades.

1.6 Favorecer la aparición del autodomínio y la autodisciplina en nuestros alumnos.

1.7 Contribuir al desarrollo psicomotor de los niños.

Estos fueron los objetivos que nos propusimos en cuanto al trabajo con nuestros alumnos. No obstante, nos marcamos otra serie de objetivos relacionados con la opción metodológica elegida. Enumeramos a continuación dichos objetivos:

2. Confirmar que el juego libre pasa por distintas fases (inhibición, agresividad, domesticación, fusión, agresividad simbólica e independencia) tal y como postulan los autores del método.

3. Verificar la posible relación existente entre problemas emocionales, trastornos de conducta y bajo rendimiento escolar.

4. Constatar que para la maduración emocional de los niños, no es necesario que el adulto le enseñe nada. Basta con que éste se muestre disponible para acompañarlo en su evolución psicológica.

8. Acciones desarrolladas, fases, secuencia y distribución temporal.

El proyecto ha constado de varias fases:

- Fase preparatoria en la que recogimos información sobre los niños (al grupo de alumnos de 4 años se le pasó tests gráficos antes de comenzar las sesiones prácticas), nos reunimos los miembros del grupo para y coordinar el trabajo, se preparó el material necesario y nos reunimos para informar a los padres de los niños que iban a participar en la experiencia.

Durante el mes de febrero de 2004, seis profesores del grupo realizaron un curso de formación organizado por el C.E.P. de Sevilla e impartido por M^a Dolores Muñoz Vallejo, profesora de la Universidad de Castilla- La Mancha.

- Fase de trabajo con los niños en la que se llevaron a cabo treinta y cuatro sesiones de psicomotricidad relacional. Posteriormente nos reuníamos para analizar las sesiones y hacer un seguimiento de los niños, visualizábamos, a veces, los vídeos de las sesiones y se elaboraban informes de las mismas. Durante esta fase se realizaron entrevistas individuales entre las familias y el coordinador del proyecto.

- Fase final. Una vez concluidas las sesiones prácticas volvimos a pasar los mismos tests gráficos con el fin de comparar los resultados. También mantuvimos reuniones para sacar conclusiones y plantearnos qué hacer de aquí en adelante.

Temporalización:

El proyecto ha tenido una duración de dos cursos escolares. La fase preparatoria se extendió más de lo debido ya que el gimnasio, al ser de nueva planta, no lo terminaron hasta marzo de 2004.

Comenzó entonces la fase de trabajo que se prolongó hasta finales de mayo como estaba previsto en el proyecto. Realizamos pues ocho sesiones prácticas durante el curso 2003-04 con un grupo de treinta y dos niños de 4 años.

En una de las mencionadas sesiones, en el mes de abril, contamos con el asesoramiento de la profesora M^a Dolores Muñoz Vallejo. Esta asesora dirigió también una sesión práctica para los profesores del proyecto de innovación.

A comienzos de octubre reanudamos las sesiones con el mismo grupo de alumnos y las continuamos hasta las vacaciones de Navidad. Realizamos en ese trimestre doce sesiones las que sumadas a las ocho del curso anterior hacían un total de dieciocho sesiones con ese grupo de niños.

Tras las vacaciones de Navidad, comenzamos las sesiones prácticas con un grupo de niños de 3 años y finalizamos las mismas en la última semana de mayo, lo que supuso un total de dieciséis sesiones con este grupo.

Durante el mes de febrero varios compañeros del proyecto realizaron un curso de profundización bajo la dirección de la asesora arriba mencionada y

organizado por el C.E.P. de Sevilla. Esta misma profesora, en el mes de abril, estuvo asesorándonos durante una de las sesiones prácticas con los niños y , al igual que durante el curso anterior, dirigió una sesión para los profesores del proyecto.

La fase final se extendió entre junio y noviembre de 2005. Nos reunimos entonces para sacar conclusiones y plantearnos el trabajo a realizar durante el curso actual.

9. Metodología de trabajo adoptada y funcionamiento del equipo docente.

Vamos a exponer a continuación en qué ha consistido nuestra intervención. El siguiente esquema nos facilitará la comprensión de la misma:

Diseño de la situación.

-Participantes: dos grupos de niños. Durante el curso 2003-04 y el primer trimestre del curso 2004-05, un grupo de treinta y dos niños de 4 años, que al curso siguiente resulta obvio, fue de 5 años. Nuestro Centro tiene tres líneas y estos niños pertenecían a los grupos B y C.

Durante el segundo y el tercer trimestre del curso 2004-05, un grupo de veintiocho niños de 3 años pertenecientes a los grupos A y C.

En cuanto a los profesores, comenzamos un grupo de diecisiete desempeñando distintos roles durante la sesión de psicomotricidad (animador, participantes y observadores).

De ellos, ocho trabajábamos en el Centro –las tutoras de los niños formaban parte de este grupo- y el resto, venían de otros Centros. Un maestro jubilado e interesado en la experiencia se ha encargado de grabar en vídeo una buena parte de las sesiones de psicomotricidad. En el grupo de profesores hay maestras de Infantil, maestros de Primaria –generalistas o con especialidades como P.T., Inglés o E.F.- y profesores de Secundaria.

Durante el curso 2004-05 se incorporaron tres nuevos compañeros al proyecto, dos de Infantil destinados en el Centro que eran las tutoras de los niños de 3 años con los que estuvimos trabajando. Otros maestros, dada su situación administrativa se vieron obligados a cambiar de Centro aunque siguieron formando parte del proyecto. Un compañero dejó de pertenecer al grupo de innovación.

Horario: una sesión semanal de hora y media de duración con los niños los jueves por la tarde, fuera, por tanto, del horario escolar.

Los profesores continuábamos durante una hora más para comentar las diversas situaciones que habían surgido durante la sesión y para planificar la siguiente sesión.

Materiales: se fueron cambiando en función de la evolución del grupo así como de la disponibilidad del material del Centro. Se utilizaron pelotas, figuras geométricas de goma espuma, colchonetas de distintos tamaños, telas, cajas de cartón, papel de periódico, “espaguetis”. Otros materiales que están colocados en el gimnasio: espalderas y bancos suecos. El equipo de música, CDs con música apropiada para facilitar el desarrollo de las sesiones y cámara de vídeo para grabar las sesiones. También hicimos fotos de los niños para poder identificarlos y comentar acerca de ellos sabiendo de quiénes se trataba.

Lugar: el gimnasio del CEIP “Emilio Prados”. El gimnasio es de nueva construcción y esto hizo que no pudiéramos comenzar las sesiones hasta que fue decepcionada la obra. Tuvimos que suspender, posteriormente, una sesión para la instalación del suelo de goma. Resultó así un lugar más confortable teniendo en cuenta que todos nos descalzamos para jugar y que pasamos mucho tiempo en el suelo.

Plan de trabajo. Los pasos a seguir son los siguientes:

- Introducción: el lugar, los materiales y los profesores están preparados para recibir a los niños.

Las tutoras recogen a sus niños en la puerta del gimnasio y pasan con ellos a los vestuarios donde con la ayuda de otros compañeros les ayudábamos a descalzarse y a quitarse las prendas que suponen un estorbo para jugar.

- Consigna: cuando los niños se introducen en el gimnasio, el maestro que hace el papel de animador invitaba a los niños a jugar con los objetos presentes en el gimnasio con una consigna “¿A qué se puede jugar con esto que tenemos aquí?”

- Clima: comienza así la sesión propiamente dicha. Es importante lograr un clima en el que el juego libre y espontáneo de los niños se pueda desenvolver gracias a la actitud de ayuda, respeto y disponibilidad de los adultos. Los niños van descubriendo que los mejores objetos que hay en el gimnasio para jugar son los cuerpos de los profesores participantes que con su disponibilidad les permitirán realizar sus deseos más profundos y evolucionar, así, emocionalmente.

Final: cuando el animador comprueba que la sesión está concluyendo pone una música cuya finalidad consiste en devolver a todos los participantes a la realidad. Es un periodo de transición que nos hace saber a todos que el tiempo de juego finaliza. Por último, una música distinta nos indica que es el momento de recoger los materiales que se han utilizado. Cuando hemos terminado de recoger, los niños se colocan en fila para entrar a los vestuarios, calzarse, vestirse y en la puerta del gimnasio son entregados a sus familiares.

Normas: la conducta de los niños en las sesiones es libre, no está sujeta a normas externas. Los profesores, por el contrario, sí debemos atenernos a unas normas que definen el rol del adulto que ayuda. Entre ellas destaca la de no utilizar la comunicación oral. (El conjunto de normas que hemos de seguir los profesores en cada uno de los roles, elaboradas por M^a Dolores Muñoz Vallejo, se incluyen en un anexo de esta Memoria).

Etapas: cuando los profesores se relacionan con los niños como venimos describiendo, la actitud de éstos respecto de los adultos cambia y el juego pasa por diversas fases, que según los autores del método son las siguientes: inhibición, agresividad, domesticación, fusión, agresividad simbólica e independencia del adulto.

Adultos: ya hemos hablado cuando describíamos a los participantes en este proyecto, las características del grupo de profesores que hemos trabajado en el mismo. Además M^a Dolores Muñoz Vallejo, profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha estuvo presente asesorándonos posteriormente, en tres de las sesiones prácticas realizadas con los niños: una, con el grupo de 4 años y dos, con el grupo de 3 años.

Los adultos durante las sesiones de psicomotricidad desempeñamos uno de los roles siguientes:

-El animador es el responsable de controlar todo lo que ocurre en la sesión y del seguimiento de cada uno de los participantes, ya sean adultos o niños. Da la consigna al principio de la sesión, puede interactuar con los niños pero sin perder de vista la situación general que se esté viviendo en el gimnasio. Lleva el control de la música y de los distintos momentos por los que transcurre la sesión. Elaborará un informe de aquellas sesiones que considere relevantes por cualquier causa.

Los adultos participantes interactúan en el juego de los niños según vayan siendo solicitados por éstos y siempre ajustándose a las normas que han recibido. Su cuerpo es un objeto de juego más para los niños. Cuando finaliza la sesión práctica, los adultos nos reunimos para analizarla (¿con quiénes ha jugado?, ¿qué temática ha surgido durante el juego?, ¿qué ha sentido en la relación?,...).

Los adultos observadores no participan en el juego, permanecen sentados en la sala tomando notas e intentando pasar desapercibidos. Se tienen que ajustar también a una serie de normas establecidas para ellos.

En un principio no están previstos en el método por los autores del mismo. Nosotros, sin embargo, hemos creído conveniente introducir esta figura puesto que las tutoras de los niños no habían pasado en un principio por los cursos de formación. Por otro lado, era necesario que estuvieran presentes en el gimnasio para tranquilidad de las familias y por la riqueza de datos que nos aportaban acerca de cada uno de los niños.

En ambos grupos de niños, transcurridas unas sesiones, las tutotas pasaron a desempeñar entonces el papel de participantes sin que ello supusiera en la mayoría de los casos problema alguno.

Estaba presente también en las sesiones un compañero cuya misión era grabar en vídeo las mismas. Se desplazaba por la sala intentando recoger aquellas situaciones que le parecían más significativas y, al mismo tiempo, trataba de pasar desapercibido. Estos maestros también participaban en el análisis de las sesiones.

Funcionamiento del equipo docente: si de algo me siento orgulloso como coordinador del proyecto es de haber sido capaz de comprometer en esta aventura a un grupo de profesores que han demostrado una entrega y un entusiasmo al que no estamos acostumbrados. Puedo afirmar que hemos constituido un verdadero equipo.

El grupo de profesores resulta muy heterogéneo y por ello muy rico (hay profesores trabajando en diferentes etapas y especialidades; profesores con una experiencia dilatada y otros que acaban de comenzar su carrera profesional).

He pretendido que todos nos sintiéramos cómodos aún abordando, en ocasiones, cuestiones delicadas que tocaban aspectos muy personales.

Quiero agradecer la valentía que mostraron las tutoras, que no habían recibido entonces ningún tipo de entrenamiento, para involucrarse en un trabajo como éste.

Quiero agradecer a los compañeros que acababan de incorporarse al Centro tras aprobar las oposiciones su atrevimiento para realizar el curso de formación convocado por el C.E.P., así como el grado de implicación y de compromiso que han demostrado a lo largo de estos dos cursos.

Para concluir quisiera elogiar el trabajo del grupo de profesores que han participado en el proyecto –especialmente a los destinados en otros Centros– que han entregado su tiempo y sus energías con una generosidad que me hace sentir orgulloso de compartir con ellos esta profesión. Yo como coordinador me he sentido arropado por mis compañeros y estimulado y entusiasmado con el trabajo que hemos desarrollado. Nunca a lo largo de mi vida profesional había podido vivir una experiencia como esta. Creo poderme sentir satisfecho.

10. Resultados concretos obtenidos con el desarrollo del proyecto y discusión de los mismos.

Tras la experiencia práctica vivida durante estos dos cursos llegamos a la conclusión de que el método de psicomotricidad relacional elaborado por André Lapierre:

- Ayuda eficazmente a los niños a resolver sus conflictos personales, tanto consigo mismo como con los demás, sean éstos sus iguales o los adultos. Han vivido cambios que los han conducido desde la inhibición inicial a la relación

con los demás, de la agresividad a la colaboración, del deseo de destrucción y muerte (simbólica) del adulto a la domesticación del mismo y, posteriormente, al deseo de fusión con él.

- Favorece el desarrollo de comportamientos que van hacia formas de autonomía personal. Hemos visto evolucionar el juego de los niños desde la dependencia de los adultos y de otros niños, hacia la independencia y la libertad. Esto no les impide, sin embargo, mostrarse colaboradores entre sí y con los maestros sin necesidad de imponerles, de una u otra manera, dicha colaboración.

- Contribuye a la aparición de un juego más creativo. Se parte de un juego habitual que se hace con el paso del tiempo creativo, simbólico e, incluso, fantasmático.

- Favorece en los niños el autocontrol consiguiendo, así, que se muestren menos impulsivos.

- Ayuda, sin duda, al desarrollo psicomotor de los niños.

Estos resultados se pueden extrapolar a otras situaciones distintas a las vividas en el transcurso de las sesiones de psicomotricidad. Observaciones realizadas por algunas de las tutoras en el patio de recreo nos confirman cómo han avanzado hacia la autonomía personal, cómo disminuyen el número de conflictos e incluso cómo las habilidades adquiridas por los niños que han asistido a las sesiones han influido sobre aquellos compañeros suyos que no han vivido la experiencia, mejorando así el clima del grupo-clase.

- Hemos constatado el paso del juego de los niños por las distintas fases que describen los autores del método: inhibición, agresividad, domesticación, fusión, agresividad simbólica e independencia.

11. Valoración del desarrollo del proyecto, del grado de consecución de sus objetivos y de su incidencia real en el Centro. Aspectos positivos y dificultades encontradas.

Los objetivos se han cumplido en buena medida como ya ha quedado expuesto en el punto anterior. Queda sin comprobación la extrapolación de los resultados de la experiencia al aula así como sus efectos sobre los deseos de aprender. Quizá resulte prematuro el intento de valorar los resultados en este sentido. Los autores del método sostienen que para que un niño se haga disponible debe haber agotado un ciclo fantasmático completo y esto no ha sido posible con el número de sesiones realizadas. El proceso no ha concluido.

Tampoco nos ha sido dado comprobar la relación entre trastornos emocionales y problemas de conducta. Este era un objetivo demasiado ambicioso para una primera aproximación al ámbito de las emociones como era nuestra experiencia.

El equipo de profesores ha funcionado muy bien. Como ya he explicado, al proponer el proyecto quería contar con compañeros con la formación suficiente para emprender un trabajo como éste. Nos conocíamos de los cursos realizados por el C.E.P. y compartíamos las mismas inquietudes. Como dichos compañeros trabajan en otros Centros, fue necesario plantear la actividad en horario extraescolar. La colaboración y la entrega del profesorado han sido muy satisfactoria como ya he dejado dicho anteriormente.

Plantear una actividad fuera del horario escolar supone que un grupo de niños más o menos numeroso no podrán participar en la misma ya que sus padres no tienen la posibilidad o el interés de traerlos al colegio en ese horario.

Afortunadamente los niños estaban entusiasmados con la actividad y se fueron incorporando otros a medida que transcurrían las sesiones. Se dio el caso de una familia que trasladó a su hijo de Centro y continuó trayéndolo a las sesiones de psicomotricidad. También ha habido madres que nos han preguntado que si no sería posible hacer una actividad similar pero dirigida a ellas.

Hemos podido comprobar en los niños el placer que experimentaban al poder expresarse libremente y la alegría de descubrir, crear y progresar. Creo que todo ello es suficiente para que nos podamos sentir satisfechos del trabajo realizado.

Hemos tenido la oportunidad de experimentar con dos grupos de distintas edades, 4 años que al curso siguiente eran 5, y un grupo de 3 años. La dinámica de un grupo no sólo depende de la edad de sus miembros. Son muchos los factores a tener en cuenta, pero ambos grupos han vivido experiencias de juego espontáneo y han pasado por las distintas etapas del método descrito por André Lapierre y han evolucionado de forma similar. No obstante, también hemos podido apreciar diferencias entre ambos grupos. Los niños de 3 años evolucionan más rápidamente, en líneas generales; están menos influenciados por las normas sociales y pueden incorporar con mayor facilidad como hábitos de comportamiento todo lo vivido en el gimnasio, esto es, la iniciativa, la ayuda, la colaboración, la creatividad una vez que han descubierto lo que resulta satisfactorio en las relaciones con los demás, ya sean niños o adultos.

Cuando los niños se muestran agresivos resulta más fácil de aceptarlo con los niños más pequeños. La agitación y el ritmo al que se mueven por el gimnasio también resultan muy distintos entre los niños de diversas edades. Los mayores muestran lógicamente un mayor dominio motriz y eso se trasluce en sus juegos que presentan un mayor dinamismo en velocidad, intensidad, etc.

Los tests gráficos que pasamos a los niños de 4 y 5 años no nos proporcionaron datos de interés. Creo que no tiene sentido pasar los tests de forma colectiva en clase, pues resultó evidente que algunos niños los hacían con desgana lo que nos llevaba a conclusiones erróneas en muchos casos. O se pasan individualmente, si es posible, o por el contrario, se prescinde de ellos.

El gimnasio resulta adecuado para la actividad. El único inconveniente es que no pudimos contar con él cuando teníamos previsto, pero una vez que dispusimos de él, no se nos planteó ningún problema. Eso sí, allí las temperaturas son muy extremas y el frío en invierno no favorece la relajación.

La mayor dificultad se nos ha presentado en la intervención. Las dudas nos surgían desde la práctica todos los adultos nos hemos cuestionado nuestra actuación en algún momento, fundamentalmente porque el rol que desempeñábamos en el gimnasio no es el que habitualmente mantenemos en la relación con los niños. No hablamos, no juzgamos, no proponemos juegos ni actividades, no nos podíamos comunicar entre los adultos y esto nos producía una gran incertidumbre inicial.

En este trabajo el adulto abandona su rol pedagógico para entregarse a las fantasías de los niños. El maestro no impone a los niños orden ni estructura alguna, con lo que aparece en algunos de nosotros el miedo a perder la autoridad. Sobre todo, lógicamente, se manifestaba el temor de las tutoras a lo que pudiera ocurrir fuera del gimnasio. Estos temores se revelaron sin fundamento. Los niños son capaces de distinguir perfectamente ese juego en el que casi todo estaba permitido y el resto de su actividad en la escuela en la que había que plegarse a las propuestas de sus maestras y a las normas de la clase y del Centro. Los niños no han tenido dificultades para aceptar el rol de los adultos que no hablan ni mandan dentro del gimnasio. Lo han aceptado con toda naturalidad.

Pero los momentos más duros, los que suscitan más dudas son aquellos en los que aparece la agresividad directa sobre nosotros, los adultos, y fundamentalmente, sobre otros niños. Y aunque hemos hablado mucho sobre sus causas y motivos nos seguimos planteando cómo y, sobre todo, cuándo intervenir. Pesa mucho la responsabilidad ante las familias que cada vez se muestran más sobreprotectoras con sus hijos. Aunque también hemos de considerar nuestras propias carencias personales y culturales que nos llevan a hacer desaparecer la agresividad cuando se nos hace insoportable.

Esta dinámica de intervención nos ha hecho observar a los niños, sus relaciones, sus manifestaciones, de un modo distinto y podemos afirmar que la experiencia nos ha enriquecido como maestros y como personas. Nos hemos acercado a ellos de otro modo, desde la aceptación de la comunicación corporal, no oral hemos descubierto también, otras maneras de comunicarnos con los niños a nivel simbólico.

Por otra parte, el tiempo dedicado a cada sesión resulta adecuado. Quizás las sesiones de hora y media por la tarde se hagan un poco largas.

El número de sesiones puede resultar insuficiente ya que todos los niños no evolucionan al mismo tiempo ni han asistido a las sesiones con regularidad. Hay niños saliendo de la inhibición en las últimas sesiones. Me gustaría experimentar con un solo grupo de niños durante todo un curso al menos. Podríamos comprobar así si todos los niños llegan a la independencia de los adultos.

La música seleccionada ha resultado apropiada para la actividad. La calidad de la grabación de las sesiones en vídeo deja, a veces, mucho que desear ello se debe al intento de hacer pasar desapercibido durante la grabación.

Hubiera deseado que como grupo de profesores hubiésemos profundizado más en el estudio de las obras de Aucouturier y Lapierre si bien es verdad que muchas de ellas se encuentran agotadas desde hace tiempo y no resulta fácil acceder a ellas. No obstante, creo que la calidad de nuestro trabajo práctico ha sido muy alta y la reflexión teórica no ha alcanzado la misma altura.

En cuanto a la incidencia real de nuestro proyecto en el Centro podemos afirmar que en el momento de iniciar el trabajo práctico con los niños, sólo una maestra de Infantil de nuestro Centro había recibido un curso de formación organizado por el C.E.P. de Sevilla que la preparara para abordar una actividad como ésta. Esta compañera fue trasladada del Centro. Actualmente, contamos con seis compañeras de Infantil que han recibido cursos de formación en la materia.

Por todo ello la experiencia la valoramos como muy positiva. Nos ha enriquecido a todos, tanto niños como adultos. Es posible generalizarla en la Educación Infantil realizando una sesión semanal de hora y media durante un curso escolar siempre que se cuente con el profesorado entrenado en esta técnica. Desde aquí animamos a otros compañeros a introducirse en este campo que a nosotros nos resulta apasionante.

12. Conclusiones y perspectivas de consolidación futuras de las mejoras introducidas.

En el curso actual, 2005-06, vamos a continuar el trabajo iniciado con los alumnos de los tres grupos de 3 años que hay en el Centro en horario extraescolar. Vamos a seguir trabajando básicamente el mismo grupo de profesores. Nuestro propósito con vista al curso próximo es el de poder introducir la actividad dentro del horario escolar ahora que contamos ya con un grupo de profesores del Centro con la suficiente formación.

No quisiera concluir esta Memoria sin una cita de Alvin A. Rosenfeld sobre una de las personas que mejor han comprendido el psiquismo infantil, Bruno Bettelheim. La cita dice así “Hablaban despectivamente de los que confían solamente en los datos objetivos: “Este recelo hacia los enfoques subjetivos, incluso hacia la introspección, explica la orientación fisiológica de buena parte de la psicología académica norteamericana. La fisiología es mensurable y cuantificable, mientras que la manera adecuada de amar a otra persona es muy de encontrar””

Anexo II

Material 1

Normas para adultos participantes, normas para observadores y normas para animadores. Elaboradas por la asesora M^a Dolores Muñoz Vallejo (adaptación y ampliación del Método de juego libre de André Lapierre).

Material 2

Informes de observación elaborados por miembros del grupo de innovación durante las sesiones de psicomotricidad con niños de 4 años.

Material 3

Informes de observación elaborados por miembros del grupo de innovación durante las sesiones de psicomotricidad con niños de 3 años.

Material 4

Ocho cintas de vídeo en las que se han grabado quince sesiones de psicomotricidad con alumnos de 4 y 5 años.

Material 5

Ocho cintas de vídeo en las que se han grabado catorce sesiones de psicomotricidad con alumnos de 3 años. Las películas están tal y como fueron tomadas sin que hayan sufrido ningún tipo de montaje o edición. Un único compañero nuestro fue el encargado de tomar las imágenes durante las sesiones. Él, sin ningún tipo de consigna, se iba desplazando por el gimnasio tratando de captar aquellas situaciones que le resultaban más significativas.

Actualmente sigo analizando las cintas de vídeo que no obstante están a disposición del C.E.P. de Sevilla o de la Consejería de Educación en el momento que lo deseen.