

PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

MEMORIA FINAL

EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

**Coordinadora: Carmen Márquez Gallardo
C.E.I.P. Juan de la Cueva, Sevilla (Sevilla)**

Referencia del proyecto: 059/02

**Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y
Ciencia de la Junta de Andalucía.
(Orden de 02-05-02; Resolución de 05-11-02)**

1.- JUSTIFICACIÓN: NECESIDAD DE PONER EN MARCHA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Cuando se aborda un proyecto nuevo en la escuela suele estar motivado por una inadecuación de la práctica habitual. La necesidad de abordar la Educación de las Emociones con nuestros alumnos de Infantil permite ocupar un espacio no demasiado definido en el campo educativo.

*Los **motivos** que nos han llevado a ello, son de diversa índole, entre los que destacamos:*

- a) La vida emocional de un niño es la base de su intelección del mundo.*
- b) La evolución emocional en el niño es más precoz que la madurez mental.*
- c) Todo aprendizaje está mediado por las emociones y los afectos.*
- d) La escuela debe contemplar la educación de las emociones de manera explícita a edades tempranas para “prevenir” en la medida de lo posible la aparición de posibles patologías.*

Los padres son los que pueden ayudar a prevenir los problemas emocionales infantiles, y ello por varias razones, entre ellas porque tienen lazos afectivos más fuertemente establecidos con ellos. Cualquier otra persona que mantenga con el niño este mismo tipo de relación puede asumir con alguna posibilidad de éxito la labor preventiva respecto de los posibles trastornos emocionales del niño, y desde luego mucho mejor que aquellos que carezcan de ese vínculo con él.

2. - BASES DE ESTUDIO: DESCRIPCIÓN DE LAS PRINCIPALES TEORÍAS Y MODELOS EDUCATIVOS

Son muchos los autores que se han dedicado al estudio de las emociones. Muy recientemente la Inteligencia emocional ha sido una de las ideas psicológicas más en boga en los años noventa.

*La expresión fue acuñada por los psicólogos Peter Salovey, y John Mayer a finales de los ochenta. Pero fue **Daniel Goleman** quién adoptó la expresión y la convirtió en el título de su libro: “la Inteligencia Emocional” (1997) y “Práctica de la Inteligencia Emocional” (2000).*

...Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás. (Goleman 1996, pág. 17).

***Rogers (Humanismo)** es otro teórico que hemos tenido en cuenta, así este autor nos dice:*

...La actitud de empatía se aprende, al igual que se aprende a ser más auténtico y más atento a los demás... pero ¿Quién formará a los enseñantes y a sus formadores, mediante una práctica real de la pedagogía no directiva, en este enfoque personalista de la educación? (Poeydomenge, 1986, pág. 101).

De **Riviere** nos interesa el concepto de la comunicación intersubjetiva:

.La empatía es un tipo de comunicación emocional. Se realiza de cuerpo a cuerpo, sin lenguaje oral. La comunicación emocional es la forma de comunicación primaria, innata, universal, entre seres humanos. Con ella se establecen las primeras comunicaciones intersubjetivas. Formará la estructura de comunicación básica, sobre la que se desarrollarán posteriormente otros modos de comunicación simbólica, como el lenguaje oral y la lectoescritura (Conferencia E. M. Cuenca. 1991).

*Estos autores nos han servido de referencia teórica, la aportación fundamental de la parte práctica de nuestro proyecto se la debemos a **M^a Dolores Muñoz Vallejo**, profesora titular de la E.U. de Magisterio de Cuenca y Doctora en Psicología.*

Esta profesional ha colaborado con nosotros en la supervisión del proyecto que hemos realizado, así como en la corrección de pruebas realizadas a los alumnos.

*Su estrategia metodológica parte del método de André y Ann **Lapierre**, de **Psicomotricidad Relacional o Análisis Corporal de la Relación**. Aunque este método no está creado expresamente para la Educación de las emociones o el entrenamiento en empatía, sino que es un método psicoterapéutico, creemos que puede ser utilizado para este propósito.*

*La aportación de **M^a Dolores Muñoz Vallejo** al método es la incorporación de un **entrenamiento semidirigido**, progresivo de escucha corporal del otro, para potenciar el encuentro empático en distintas situaciones y el empleo de la técnica de **desensibilización sistemática**.*

Nos hemos atrevido a abordar una práctica poco habitual en la escuela con el respaldo que supone haber sido entrenados en el método, siendo conscientes que sólo se puede transmitir bien lo que uno mismo vivencia.

*El método de entrenamiento en empatía tiene como objetivo desarrollar la habilidad de comprensión imaginativa, a través de un entrenamiento progresivo en escucha y una **desensibilización sistemática** para librar nuestra corporeidad de fobias de relación, de modos de sintonización emocional inconscientes, habituales, adquiridos por aprendizaje por condicionamiento, sin control racional.*

*Una vez, que el adulto “asume” su problemática emocional está disponible para el niño... Lo esencial reside en la dinámica de la comunicación que evoluciona en el seno del grupo. El educador deberá aceptar lo que se está haciendo y adaptarse a ello. **El papel del educador** en este método, **no es el habitual**, lo describiremos detenidamente más adelante.*

*Por otra parte el método de Psicomotricidad Relacional se basa en una **actividad espontánea**, que reemplaza a la “puesta en situación” propuesta por el adulto. Es esta actividad espontánea la puerta abierta a la creatividad y a la libre expresión de las pulsiones (a nivel imaginario y simbólico y al desarrollo libre de la comunicación). Es en el seno de esta actividad libre dónde podemos acceder al mundo emocional de los otros, así como dice Rogers (teórico que nos sirve de referencia): ...”la empatía es la única vía de acceso al marco de referencia interno y propio de cada uno, el único medio de conocer al otro...”*

3. -HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Las hipótesis son dobles:

A) *Si se cumplen las teorías de los autores del Método (A. Y A. Lapierre, 1982): potenciará y reforzará la salud mental y el proceso de maduración psicológica de los niños con los que se trabajará.*

- *En relación con los objetivos del Método:*

- a) *Evolución desde situaciones de trastornos hacia formas de equilibrio personal y mejora en el rendimiento.*
- b) *Evolución desde formas de comportamiento dependientes de adultos. Hacia formas de mayor autonomía personal.*
- c) *Evolución desde “estar mal” consigo mismo y con los demás, hacia formas de “estar bien” consigo mismo y con los demás).*

B) *Servirá para conocer y practicar el proceso de ejecución de un modelo de investigación educativa.*

La realización de esta práctica nos podrá servir de experiencia para conseguir los siguientes objetivos relacionados con la metodología de la investigación:

- a) *Conocer y practicar el método de Investigación Evaluativa, tipo sumativa.*
- b) *Comprobar la veracidad de las hipótesis formuladas por los autores del Método.*
- c) *Valorar las posibilidades de generalización de resultados, ya que el proyecto incluye la aplicación de la misma práctica en distintos grupos de alumnos (tres, cuatro y cinco años).*

4. - METODOLOGÍA

En este apartado vamos a referirnos a dos aspectos del desarrollo de la metodología, o mejor dicho las condiciones para el desarrollo de la misma:

- a) *Desde el punto de vista **teórico**, hemos tenido que realizar una revisión bibliográfica, nos hemos basado fundamentalmente en: “El cuerpo y el inconsciente en Educación y Terapia” y en “Simbología del Movimiento” de André Lapierre y Bernard Aucouturier, de 1980 y 1977 respectivamente.*
- b) *Desde el punto de vista **práctico**, algunos componentes del grupo (en concreto seis) han asistido previamente, a varios cursos del mismo método (tres) de treinta horas de duración cada uno, por lo que han adquirido referencias vivenciales de las mismas experiencias que van a vivir los niños.*

Los cursos de adultos fueron convocados por el CEP de Sevilla y celebrados en febrero de 2001, mayo de 2001 y abril de 2002 respectivamente. La ponente, M^a Dolores Muñoz, ha sido la persona que nos ha asesorado en la práctica con niños interviniendo en algunas sesiones y la que se ha encargado de corregir las pruebas que se les ha pasado a los mismos.

En cuanto a la **Intervención**, vamos a contemplar el siguiente esquema que ayude a la comprensión de la misma:

a) Diseño de la situación:

***Participantes:** Niños. Adultos (con distintos roles: animador, participantes y observador).

***Horario:** Sesión semanal de hora y media de duración con niños. Los adultos se quedan media hora más para comentar la sesión. En nuestro caso se traslada a horario de exclusiva con los profesores del centro.

***Materiales:** los materiales varían en función de los grupos y el desarrollo de las sesiones. Se han utilizado en todos los grupos: pelotas, aros, papel, telas, figuras de goma espuma, colchonetas de distintos tamaños, para el juego libre de los niños. Otros materiales que han estado presentes en todas las sesiones son: el equipo de música, música variada (rítmica, relajante, folklórica, festiva...). También tenemos que incluir aquí el equipo de grabación: cámara de video y trípode para las grabaciones de las sesiones.

***Lugar:** Sala de usos múltiples del centro acondicionada para la realización de las sesiones. Tuvimos que poner burletes de goma en los escalones para evitar accidentes y proteger los radiadores de las paredes.

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

-Introducción: El lugar, los materiales y los adultos estarán preparados para recibir a los niños.

-Consigna. Cuando los niños llegan a la sala, el adulto-animador invita a los niños a jugar con el material que se presenta en esa sesión, con una consigna como por ejemplo: "Hola niños... ¿A qué se podría jugar con estas telas?".

-Clima. Dicho esto, comienza la dinámica de cada sesión. Se pretende conseguir un clima donde el niño desarrolle un **juego libre, espontáneo, creativo y simbólico**, y en este medio y a través del juego que el niño exprese su problemática personal. El papel de los adultos participantes es el de ofrecer una ayuda eficaz, ya que conoce sus deseos profundos (ha sido entrenado para ello), y puede ayudarle a evolucionar positivamente.

-Normas. La conducta de los niños en las sesiones es libre, no está sujeto a normas, pero la de los adultos sí. Los adultos participantes deben someterse a unas normas que definen el rol del "adulto que ayuda". Entre ellas está la de **no utilizar la comunicación oral**. Estas normas han sido descritas por los autores del método, pero a nosotros nos ha llegado a través de la recopilación, interpretación y ampliación personal de **M^a Dolores Muñoz Vallejo**, quién las ha denominado: "**Normas para adultos participantes**". Igualmente ha diseñado "**Normas para el animador**" y "**Normas para el observador**" que el método tampoco describe. Las normas las incluimos en el anexo.

-Fases: Cuando el adulto se relaciona con los niños de esta forma, las actitudes del niño respecto al adulto cambian y pasan por varias fases, que según los autores y nuestra experiencia son las siguientes: **inhibición, agresividad, domesticación, fusionalidad, agresividad simbólica y juego independiente** del adulto.

-Adultos: Los adultos que han participado en el proyecto han formado tres equipos independientes para cada uno de los grupos de alumnos en los que hemos intervenido. Las reuniones conjuntas se han realizado para la revisión de la bibliografía y para la

puesta en común de las experiencias durante hora y media semanal en horario de exclusiva en el propio centro. Todos los adultos son profesores. Unos son del centro y otros no. También han intervenido en las sesiones alumnos de Magisterio que realizaban las prácticas con dichos alumnos en el centro (C.P. Juan de la Cueva, de Sevilla). En total han intervenido **15 adultos**, y además hemos contado con M^a Dolores Muñoz Vallejo en seis de las treinta sesiones realizadas con niños.

Como hemos dicho anteriormente, **los adultos** desempeñan tres papeles:

>**El animador** lleva la máxima responsabilidad en el control de las sesiones, y en el seguimiento de todos y cada uno de los participantes, adultos o niños. Da las consignas de principio y final, interviene entrando en relación con los niños, como un participante más, cuando lo considere oportuno, pero siempre en relaciones cortas que no lo desconecten del seguimiento de los acontecimientos. Controla la música de fondo y la selecciona de acuerdo con los temas dominantes de la sala. El animador también elaborará un informe de las sesiones que considere especiales. Narrará la sesión según su punto de vista. (En el anexo incluyo los informes).

>**Los adultos participantes** intervienen en el juego de los niños según van siendo solicitados y ajustándose a sus normas. Su cuerpo es un objeto de juego más para los niños. Una vez acabada la sesión con los niños, cuando abandonan la sala, los adultos se reúnen para analizar la sesión. Con quién se ha relacionado, Qué temas han tratado. Qué ha sentido en la relación. Qué impresión le ha causado el niño con el que se ha comunicado.

>**Los Observadores.** Aunque no está previsto en el método, por necesidades del proyecto lo hemos incluido. Los observadores, en nuestro caso, han sido los tutores de los grupos de alumnos. Lo hemos decidido así porque ellos podían mediatizar la relación con los niños y porque son los que nos pueden aportar más datos de los alumnos. En este rol, el adulto no participa en los juegos, si no que permanece sentado en un lugar de la sala poco frecuentado (en nuestro caso, junto al equipo de sonido) y de allí no se moverá en toda la sesión. Su comportamiento también está sujeto a normas. Fundamentalmente intentará pasar desapercibido. No podrá cruzar miradas con ningún niño para no empezar con ellos ninguna relación, que por su rol, no podrá seguir. Si vienen niños a entablar comunicaciones, no responderá. En caso que algún niño insista en querer establecer la relación, está autorizado a abandonar su rol y pasar al de participante.

-Niños. Los niños participantes han sido **tres grupos de infantil de tres, cuatro y cinco años** respectivamente **del C.P. Juan de la Cueva** de Sevilla. Han participado en el proyecto que se ha realizado en horario escolar, los grupos de tres y cuatro años y en horario extraescolar los de cinco años. En este último grupo hay una niña síndrome de down.

b) Recogida de datos. Consideramos que los datos que debemos recoger para verificar si las hipótesis iniciales se cumplen son principalmente:

***Informes:** del observador, de los participantes y del animador.

***Videos:** Todas las sesiones han sido grabadas, bueno hemos de decir que tuvimos un problema técnico en tres de las treinta sesiones que en un principio se iban a grabar; por lo que tenemos **veintisiete sesiones grabadas de hora y media de duración cada una**. Los vídeos están tal y como fueron tomados por la cámara sin ningún tipo de montaje. El punto

de vista de la cámara es el de un observador. Estaba colocada en una esquina de la sala en un trípode. El adulto animador es el que se encargaba de que estuviera en marcha al comienzo de la sesión y que enfocara algunos momentos significativos dentro de la misma. Es el mejor testigo de los resultados que a continuación vamos a comentar.

***Test.** La aplicación de los test ha sido realizada por el equipo de infantil con el animador de las sesiones. Siguiendo instrucciones de la profesora que nos tutela el proyecto, pasamos los test gráficos: **árbol, casa, persona y familia**. Antes del comienzo de la sesión y al término de éstas. Los test han sido corregidos por dicha profesora, pero sólo vamos a adjuntar las pruebas de los alumnos de cuatro años para ilustrar los resultados. La elección de estos test proyectivos gráficos viene motivada por la edad de los alumnos.

5. - RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Vamos a distinguir dos apartados:

a) En relación con la hipótesis del método:

. **Ayuda eficazmente a los niños a resolver sus conflictos personales**, tanto consigo mismo, como con los iguales o los adultos. Han vivido cambios de la inhibición a la relación, de la agresividad a la colaboración, del deseo de destrucción y muerte del adulto al paso por la domesticación y posteriormente al deseo de fusión con él.

. **Ayuda a desarrollar comportamientos que van hacia formas de autonomía personal**. Tenemos testimonios de los observadores y de las grabaciones en vídeo que demuestran las evoluciones de alumnos que parten de la dependencia del adulto y de otros niños en los juegos a la independencia y libertad, junto a ellos.

. **Hemos constatado el paso por las distintas fases del juego** que describen los autores: **inhibición, agresividad, domesticación, agresividad simbólica e independencia**, con toda claridad.

. **Queda sin comprobar la trascendencia de esta experiencia al aula y sus efectos en los deseos de aprender**. Al respecto, decir que la limitación del proyecto (en un principio programado para dos cursos escolares y que por circunstancias personales se ha restringido a un curso) ha impedido hacer un seguimiento de este aspecto. Hemos constatado, no obstante, que un niño que ha podido establecer una comunicación privilegiada con un adulto empático (entrenado para ello) puede evolucionar porque puede manifestar su problemática emocional en un contexto educativo y esto es lo que le permite evolucionar hacia formas adaptativas de relación con los iguales y con los adultos con los que se relaciona... el terreno, pues está abonado para que el aprendizaje se realice.

Por lo tanto y a modo de conclusión, podemos afirmar en cuanto al método que:

Al niño se le posibilita establecer una relación con el adulto de persona a persona, de igual a igual, desde la que empieza a construirse otro modelo de relación "maestro-adulto-niño" en el que la autoridad no viene "a priori" impuesta por el "papel" de poder que desempeña el profesor, sino que emana de su propia personalidad que el niño descubre por un encuentro auténtico y directo con él. De esta experiencia, surgen las verdaderas ganas de aprender (¿?).

El niño ha aprendido que ese adulto no es amenazante, que no desea manipularlo, ni utilizarlo, ni chantajearlo, ni juzgarlo, ni lo rechazará, sino que estará

incondicionalmente a la escucha de sus emociones y de sus necesidades (ha sido entrenado para ello en los cursos realizados al respecto, y es el rol que mantiene en la sala solamente), esto le permite al niño mostrar sin reparos su problemática emocional (antes inconsciente) ahora descubierta, asumida y superada.

El adulto ha aprendido que para que el niño madure emocionalmente “no tiene que enseñarle nada”, simplemente darle la oportunidad de que se “conozca a sí mismo”. El adulto es un mero observador y cómplice del proceso.

b) En relación con la investigación:

c)

. Los participantes adultos han conocido y practicado el modelo de investigación de Psicología Educativa denominado Investigación Evaluativa, tipo Sumativa.

. Por medio de este modelo de investigación se ha podido comprobar la validez de un Método educativo, aplicándolo, recogiendo resultados e interpretándolos en relación con las hipótesis planteadas inicialmente

Nuestra experiencia ha servido para verificar la validez del método psicoterapéutico seleccionado, y su idoneidad para ser aplicado en el Sistema Educativo Ordinario con todo tipo de niños (normales y/o deficientes físicos, psíquicos y sensoriales), por personal exclusivamente docente.

6.- PRODUCTOS

El material elaborado ha sido de dos tipos:

- *Registros escritos de las sesiones celebradas.*
- *Registros audiovisuales de las mismas.*

Adjuntamos una muestra del primero de ellos en el anexo. Del segundo tenemos un total de veintisiete cintas de hora y media de duración de las sesiones celebradas que la tenemos archivadas y clasificadas y que están disponibles ante cualquier consulta o petición por parte de la administración educativa. El material elaborado es un material de análisis de la propia experiencia educativa y tiene sentido en el contexto de la experiencia. Avalan las hipótesis planteadas, e ilustran el desarrollo del método que hemos experimentado. Fuera de la experiencia, entendemos que sólo tiene una función de apoyo documental del Método de A.y A. Lapierre .

7.- VALORACIÓN GENERAL DEL PROCESO

Para la valoración vamos a tener en cuenta:

- a) *Dinámica grupal.*
- b) *Espacios.*
- c) *Puesta en práctica de la experiencia.*

*Nos hemos centrado en estos aspectos, aunque podríamos haber incluido algunos más, creemos que con ellos podemos contar las **dificultades** que hemos encontrado en la realización de la actividad.*

- a) *Dinámica grupal.*

. Adultos participantes.

Las características del proyecto hacía necesaria la intervención de varios adultos (de cuatro a cinco) en las sesiones. En un centro como el nuestro, **hemos tenido dificultades para organizar los horarios de los profesores del centro** para que intervinieran conjuntamente en la actividad de hora y media de duración. Ha sido posible, por la buena colaboración de todos los adultos implicados directamente en el proceso. Me estoy refiriendo a los tutores de los niveles de tres, cuatro y cinco años, que han confiado desde el principio en el proyecto y han colaborado reestructurando su horario y haciendo coincidir media hora de recreo con la sesión. Otro grupo (el de cinco años) por el mismo motivo de no poder hacer coincidir a cuatro adultos para la realización de la sesión, tuvo que realizarla en horario de tarde como actividad extraescolar. Esto planteó la dificultad añadida de contar con la colaboración de las familias para que trajeran a los alumnos por la tarde a las sesiones. Otros docentes de otros niveles (profesora de apoyo, profesora de primaria y profesor de especial), también tuvieron que reestructurar horarios para poder intervenir en el proyecto.

Pero, para hacerlo más difícil todavía, han participado compañeros docentes de otras especialidades y otros centros. En concreto han participado cinco adultos procedentes de otros centros y localidades.

Hemos tenido, pues, **tres grupos de adultos**, constituidos para cada grupo de alumnos. Sólo, una persona, la coordinadora del proyecto, que hacía de animadora, ha estado en todos los grupos. También han estado en varios grupos algunos adultos cuando así lo hemos necesitado. Me refiero a las personas que han estado de prácticas en el centro en los niveles de infantil de cinco años y en el aula de especial y que han contribuido con su ayuda a que el proyecto se haya llevado a término.

Después de lo expuesto, es fácil suponer que las reuniones de adultos en horario de exclusiva, y algunas otras celebradas en horario de mañana (cuando ha venido M^a Dolores Muñoz, que nos tutela el proyecto), han planteado problemas de tiempo. **Las sesiones de puesta en común** para la siguiente intervención, a veces se ha tenido que realizar en otros tiempos escolares, fundamentalmente en tiempo de recreo, o hemos pasado información escrita de las estrategias para la intervención de manera esquemática. En este sentido hemos tenido la suerte de estar conectadas por correo electrónico con la profesora antes señalada a la que enviábamos los resúmenes de las sesiones, y ella nos daba pautas a seguir cuando no teníamos claras las intervenciones con algunos alumnos.

Como se puede deducir, colaborar en un proyecto de este tipo **requiere de un equipo de personas**, dispuestas a flexibilizar horarios y tiempos.

Antes de comenzar a describir las dinámicas de los distintos grupos en los que hemos intervenido, tenemos que decir que hemos realizado varias **reuniones con los padres de los alumnos** con los que hemos realizado el proyecto. Las reuniones fueron informativas. Contamos en qué iba a consistir el proyecto, las personas que íbamos a intervenir y qué pruebas le íbamos a pasar a sus hijos. Le comentamos que las sesiones se iban a grabar en vídeo y sugerimos que todas las inquietudes que tuvieran al respecto podían plantearlas en el momento o en el desarrollo del curso y que serían atendidas por la persona que coordinaba el proyecto. Hemos de decir, al respecto, que tuvo buena acogida por parte de los padres, aunque no todos asistieron a las reuniones. Sólo los padres de un alumno de cuatro años

manifestaron su disconformidad con las grabaciones de las sesiones, si bien lo manifestaron cuando ya se había terminado el curso, le comunicamos que el material grabado era para uso interno del grupo y nunca iba a ser expuesto, es por lo que lo tenemos archivado a disposición de la Consejería de Educación si así nos lo requiere.

.De alumnos. Uno de los objetivos, no explícitos, de nuestro proyecto, era el de experimentar en los distintos grupos de edad, con el objeto de saber cuál sería el nivel idóneo para su implantación como actividad generalizada, incluida en horario escolar.

La dinámica de un grupo no sólo viene motivada por la edad de los miembros del grupo. Son muchos los factores que influyen. Pero los tres grupos que hemos escogido han participado de la misma experiencia de Juego Libre. Han pasado por las mismas fases descritas por el Método De A. Y A. Lapierre, y han presentado la misma evolución. Los tiempos de cada fase sí han sido distintos y la manera de pasar por ellas, también.

Podemos concluir a la luz de la experiencia llevada a cabo, que **el grupo de edad de tres años es el idóneo para llevar a cabo esta experiencia en infantil**, porque la progresión es más rápida, están menos contaminado por las normas sociales, por lo que se manifiestan de manera más libre y porque pueden instaurar como hábitos de comportamiento lo adquirido en la sala: es decir, la ayuda, la cooperación, la iniciativa, la empatía, desde el **descubrimiento** de lo que funciona en las relaciones con los demás, sean adultos o niños.

No podemos decir, sin embargo, que en este nivel sean adecuadas las pruebas pasadas a los alumnos (tests proyectivos gráficos), porque muchos alumnos tienen un grafismo poco desarrollado y es difícil de analizar. Las pruebas dan buen resultado para las edades de cuatro y cinco años. En el anexo, adjuntamos los tests pasados a los alumnos de cuatro años y un esquema interpretativo.

b) Espacio. El espacio no ha sido el adecuado. Resultaba pequeño para la cantidad de alumnos que tenemos por clase (veinticinco). Además era poco seguro, porque tenía escalones, una columna, y radiadores. Pero era el único que teníamos disponible en el centro y tuvimos que proteger los escalones y esquinas con burletes de goma. El espacio también ha condicionado la actividad en la sala. Hemos tenido que adaptar el material y la música, siendo conscientes de que el poco espacio propiciaba mayor agresividad. Hemos vaciado la sala, y los únicos elementos fijos han sido las colchonetas, porque es un material muy versátil y no es peligroso.

c) Puesta en práctica de la experiencia. La mayor dificultad la hemos tenido en la **intervención**. Las dudas nos surgían en la práctica, y todos los adultos nos hemos cuestionado nuestra intervención en algún momento, fundamentalmente porque el rol que teníamos en la sala es un rol no habitual en la relación con un niño, no podemos hablar, no juzgamos, no censuramos, no proponemos juegos ni actividades, no nos comunicábamos entre nosotros (los adultos) y esto nos creaba mucha inseguridad al principio, hasta que descubrimos que nuestra “no intervención” daba resultado. Esto nos sacó de la incertidumbre inicial y nos dio ánimo para continuar el proyecto. Esta dinámica de intervención nos ha hecho observar al niño, sus relaciones, sus manifestaciones, de un modo distinto, y podemos decir que **nos ha enriquecido como docentes, nos hemos acercado al niño de “otro modo”, desde la aceptación de la comunicación corporal, no oral, hemos descubierto también otras maneras de relacionarnos con nuestros alumnos, una forma universal de comunicación que la escuela debería comenzar a contemplar porque es nuestra manera de comunicación más primaria, los códigos son conocidos por todos, no**

importa si el alumno es extranjero, si tiene muchas o pocas destrezas, si es o no de integración (no tendrían cabida los sicóticos, donde la intervención sería individual, no se le podría atender en grupo).

Por último, tenemos que referirnos a la **adecuación de los materiales, la música y el tiempo destinado a las sesiones**. En este apartado, podemos decir que nos ha parecido adecuado el tiempo destinado a las mismas, pues en un principio probamos con una sesión de hora y cuarto y se quedaba “corta”. **El módulo de hora y media es el ajustado** para estas edades. **El número de sesiones ha sido escaso** (diez por nivel), **habría sido más adecuado destinar unas quince sesiones**. El motivo sería que todos los niños no evolucionan a la vez, así con este número de sesiones nos aseguraríamos que todos pasaran por las fases descritas del método. Pero ha servido para validar las hipótesis propuestas. Estamos, pues haciendo las observaciones de cara a la puesta en práctica en la Escuela como una actividad integrada en el currículum de infantil. La **música** propuesta también la hemos visto ajustada. En este sentido, también hemos “experimentado” con varios fondos musicales, teníamos una básica (**música andina**), a la que añadíamos otras más relajantes (**música brasileña**) o que incitaban a la actividad (**música celta**), dependiendo de las situaciones que se iban produciendo en las sesiones. También teníamos una distinta que indicaba el final de la sesión y otra para recoger el material. Estas últimas la mantuvimos constante porque marcaban distintos tiempos y era importante que los niños asociaran la música a la actividad a realizar ya que no había consignas verbales por parte de los adultos.

Los alumnos se han sentido muy a gusto con la actividad desarrollada en las sesiones. Tuvimos los adultos más problemas de adaptación a las situaciones nuevas que ellos mismos. Los miedos iniciales de los docentes de que se generalizaran los comportamientos desadaptados si los dejábamos “salir” , de que entendieran los distintos roles de los docentes dentro/fuera de la sala, no han sido más que prevenciones de los adultos. Así no han tenido ninguna dificultad en aceptar el rol del adulto que no habla y no da normas dentro de la sala y el mismo adulto que da normas, inicia actividades y propone fuera de ella. No han cuestionado nada al respecto y han “entendido” a la perfección que actividades están permitidas dentro y fuera de la sala..., pero lo más importante es que la comunicación no ha sido verbal.

Por todo lo que hemos comentado, **la experiencia ha sido altamente positiva, pensamos que es posible generalizarla en la escuela, una sesión semanal de hora y media de duración durante un curso escolar**. Los inconvenientes siempre son los mismos: hacer coincidir cuatro docentes en el mismo módulo horario y tener un espacio disponible para realizar la actividad....lo demás va surgiendo, la evolución es un hecho....lo hemos podido constatar. Dejamos el testigo a aquellos profesionales de la educación que quieran verificar y experimentar lo que aquí hemos contado, seguros de que quedan todavía muchos cabos que atar y formas de intervención que aprender, la puerta está abierta a la INNOVACIÓN:

...Toda pedagogía que no se renueva se esclerosa rápidamente y las “innovaciones caen muy pronto en una rutina más o menos disfrazada, en la seguridad de lo “ya hecho”, en la facilidad de lo “previsto”, que ponen precisamente al abrigo de la innovación.

Tampoco se debe caer en el exceso inverso de una pedagogía en “dientes de sierra” hecha de negaciones sucesivas y experiencias esporádicas en donde la búsqueda de la originalidad prime en ocasiones sobre la eficacia.

(A.Lapierre y B. Aucouturier.: “Simbología del Movimiento”, Ed. Científico-Médica,1977)