

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA

2022/2023 ikasturtea

MUGIMENDU AUTONOMOAN DRAMATIZAZIOA

LANTZEN HAUR HEZKUNTZAN

Egilea: Iker Ramirez Morales

Zuzendariak: Nagore Martinez Merino eta Josune Rodríguez-Negro

Leioan, 2023ko ekainaren 6an

AURKIBIDEA

Sarrera.....	3
1. Marko teoriko eta kontzeptuala.....	4
1.1. Gorputz adierazpena eta Haur Hezkuntza.....	4
1.2. Dramatizazioa eta Haur Hezkuntza.....	6
1.3. Mugimendu Autonomoa eta ikaskuntza giroak.....	10
2. Metodologia.....	13
3. Lanaren garapena.....	14
3.1. Ikastetxearen testuingurua eta diagnostikoa.....	14
3.2. Esku-hartzearen diseinua.....	15
3.3. Esku-hartzearen ezartzea.....	17
3.4. Esku-hartzearen ebaluazioa.....	18
4. Ondorioak.....	20
5. Etika profesionala eta datuen babesa.....	21
6. Erreferentzia bibliografikoak.....	22
ERANSKINAK.....	26

MUGIMENDU AUTONOMOAN DRAMATIZAZIOA

LANTZEN HAUR HEZKUNTZAN

Iker Ramirez Morales

UPV/EHU

Gradu Amaierako Lan honetan dramatizazioa hezkuntzaren ikuspegitik aztertu da eta Haur Hezkuntzan ohikoak diren dramatizazio teknikak ezagutu dira. Ikerketa-ekintza lan honen helburua, dramatizazioa proposamen pedagogiko berritzaile gisa aplikatzea da, Mugimendu Autonomoaren metodologiari jarraituz. Honetarako, ikastetxe jakin bateko lau hezitzaile eta ikasketa burua elkarrizketatu dira eta proposamenerako lau dramatizazio teknika erabili dira, 5 urteko haur talde jakin batean ezarritakoak. Emaitzek erakusten dute dramatizazioaren bidez haurrek komunikazioa, parte-hartze aktiboa eta mugimenduaren autonomia garatzen dituztela, eta ondorioztatu da Haur Hezkuntzako etapan gai hori aplikagarria dela.

Dramatizazioa, Mugimendu Autonomoa, gorputz adierazpena, Haur Hezkuntza, txotxongiloak

En este Trabajo de Fin de Grado se ha analizado la dramatización desde el punto de vista educativo y se han conocido las técnicas de dramatización habituales en Educación Infantil. El objetivo de este trabajo de investigación-acción es aplicar la dramatización como propuesta pedagógica innovadora, siguiendo la metodología del Movimiento Autónomo. Para ello, se ha entrevistado a cuatro educadores y a la jefa de estudios de una escuela concreta y para la propuesta se han utilizado cuatro técnicas de dramatización que se establecen en un grupo de niños y niñas de 5 años. Los resultados muestran que a través de la dramatización los niños desarrollan la comunicación, la participación activa y la autonomía del movimiento, concluyendo que en la etapa de Educación Infantil este tema es aplicable.

Dramatización, Movimiento Autónomo, expresión corporal, Educación Infantil, marionetas

In this Final Degree Project, dramatisation has been analysed from an educational point of view and the usual dramatisation techniques in preschool have been learnt. The aim of this research-action project is to apply dramatisation as an innovative pedagogical proposal, following the methodology of the Autonomous Movement. To this end, four educators and the head of studies of a specific school were interviewed and four dramatisation techniques were used for the proposal, which were established in a group of 5-year-old children. The results show that through dramatisation children develop communication, active participation and autonomy of movement, concluding that this subject is applicable in Preschool stage.

Dramatisation, Autonomous Movement, corporal expression, Preschool, puppets

Sarrera

Dramatizazioa, Haur Hezkuntzako 237/2015 dekretuaren arabera, gorputz adierazpena garatzeko jardura ludiko gisa agertzen da. Ahalmen teoriko eta praktikoa handia izan arren, ikusten da hezitzaileen prestakuntza faltak Haur Hezkuntzan presentzia txikiagoa izatea eragiten duela (Navarro, 2007). Beraz, etapa honetan zuzenean landu beharko litzatekeen gai bat izanik, lan honetan Mugimendu Autonomoaren metodologian oinarrituta garatzea erabaki da: gaur egun Euskal Autonomia Erkidegoko eskola publiko batzuetan jarduteko modu bat da, Berritzegune Nagusiaren eskutik. Haur Hezkuntzan garatzen dena bereziki, 237/2015 dekretuari erantzun nahi diona eta hainbat iturri pedagogikotan oinarritzen dena (Inda, 2018).

Lan honen helburua, beraz, Haur Hezkuntzako etapan dramatizazioa garatzea da, hainbat dramatizazio teknika aplikatuz, gaiari ikusgaitasun handiagoa emateko. Haurrek curriculumean ezarritako oinarritzko gaitasunak eskuratuko dituzte eta inguruko eragileekiko komunikazioa erraztu, eguneroko ekintzetan parte-hartze aktiboa izan eta mugimenduaren autonomia garatuko dituzte.

Gradu Amaierako Lan honetan, marko teoriko eta kontzeptuarekin, gorputz adierazpenaren eta dramatizazioaren gaiak hezkuntzaren ikuspegitik aztertuko dira, baita historian zehar izan dituzten ezaugarriak ere, Mugimendu Autonomia eta ikaskuntza-giroak ikertzeaz gain. Ikerketa-ekintza lan hau egiteko, ikastetxe jakin bateko lau hezitzaile eta ikasketa-burua elkarrizketatu dira, eta dramatizazioaren ikuspegitik, 5 urteko haurren gela zehatz bat behatu da. Ikasgela honetan proposamen pedagogiko berritzaile bat jarri da martxan, lau dramatizazio teknika garatuz eta Mugimendu Autonomoaren metodologian oinarrituz. Amaitzeko, emaitza esanguratsuenak aztertuko dira eta ondorioak azalduko dira.

1. Marko teoriko eta kontzeptuala

1.1. Gorputz adierazpena eta Haur Hezkuntza

Haur Hezkuntzako etaparen helburua, haur guztien garapen osoa eta orekatua lortzen laguntzea da, garapenaren dimentsio guztietan, eta hauen artean, haurrek gorputz adierazpena garatzen dute. Horren isla da, 237/2015 Haur Hezkuntzako dekretuan egiten zaion erreferentzia, non haurrak bere gorputza ezagutu eta hura adierazpen-bitarteko gisa erabiltzen duen, adierazpen horiek kanpo-munduan azaltzeko aukera emanez. Horretarako, keinuak, mugimenduak, gorputz-jarrerak eta bestelako baliabideak erabiltzen dituzte eta horien bidez, ideiak eta emozioak adierazi eta era egokian interpretatu eta balioesten dituzte inguruko pertsonen adierazpenak.

Etaparen honetan, haurrek komunikazioa ahalbidetzeko hainbat modu erabiltzen dituzte. Adierazpenaren dimentsiorako atea zabaltzeaz arduratzen dena gorputz-hizkuntza da. Haurrek, espazioaren, erritmoaren eta denboraren lehen nozioak landu eta finkatzen dituzte mugimenduaren bidez, eta gorputz adierazpeneko jardueretan parte hartzeko interesa pizten dute (237/2015 dekretua).

1.1.1. Zer da?

Gorputz adierazpenaren kontzeptuak aldaketa nabariak izan ditu historian zehar. Sierrak (1998, apud Vizcarra et al., 2010) antzerkigintzan sortutako termino bat dela azaltzen du, Jacques Copeau antzerki zuzendari frantsesaren eskutik lehen aldiz erabilia. Horrez gain, kontzeptualizatzeko beste modu batzuk izan ditu; gorputz-lana, mugimenduaren teknika eta adierazpena, gimnasia adierazkorra eta gorputz-jarduera besteak beste (Vizcarra et al., 2010). Hainbat eratan ulertu izan den kontzeptu abstraktua da eta Sierrak (1996, apud Vizcarra et al., 2010) gorputzaren erabilera nabarmentzen du bere idatzietan, gizakiok barnean ditugun emozio, ideia, pentsamendu eta sentimenduak gorputzaren bitartez adierazten ditugulako.

Gorputza, eguneroko bizitzan aktiboki parte hartzeko tresna da, baina baita esperientzia, ikaskuntza, ezagutza, pertzepzioa, intuizioa eta komunikazioaren iturria ere (Pacheco, 2015). Psikologiaren ikuspegitik, bizitako esperientzia guztien leku bakar eta nahitaezko gisa

definitzen da. Honek, hizkuntza zuzena, argia eta unibertsa erabiltzen du, eta beste hizkuntza guztiak, hitzekoa esaterako, gorputz-hizkuntzatik at garatzen dira (Cañete, 2009).

Hau barneratuta, zenbait autorek gorputz adierazpena nola ulertzen duten aipatzea beharrezkoa da. Learreta, Ruano eta Sierraren iritziz (2006), gorputz adierazpenak komunikazioari garrantzia ematen dio, gorputza zerbait komunikatzeko edo azaleratzeko erabiltzen delako. Herranz eta Lópezek (2015) argitzen dute, gorputzek kanpoko munduan hizkuntza propio batez adierazteko duten gaitasuna dela, keinu, begirada, jarrera, aurpegi adierazpen, gorputz-harreman eta espazio-orientazioz osatua. Pachecok (2015) helburu adierazkor, komunikatibo eta estetikoaren duen diziplina gisa definitzen du, non gorputza, mugimenduak eta sentimenduak oinarritzeko tresna diren. Horrekin batera, norberaren gorputzaren mugimenduaren bidez, sormenaren aurkikuntza-, komunikazio- eta garapen-prozesu bati erantzuten diola aipatzen du.

Pérez-Ordás, García-Sánchez eta Calvoren esanetan (2012) aldiz, norbanakoaren inplikazio fisikoa egoteaz gain, hau da, gorputzaren erabileraz gain, gorputz adierazpena inplikazio psikologikoa eta soziala duen arloa da. Brikman eta Yantornok (2006), ikaskuntza-irakaskuntza prozesu gisa ulertzen dute, gorputz-hezkuntzarekin lotuz. Azkenik, Cañetek (2009) gizakiaren ezagutza, garapena eta heldutasuna hobetzeko bitartekoak eskaintzen dituen esperientzia gisa laburbiltzen du.

1.1.2. Ezaugarri nagusiak

Gorputz adierazpenaren bidez, gaitasun motorra hobetu daiteke (Vizcarra et al., 2010) eta horrez gain, hainbat alderdi garatu; norberaren gorputzaren eta taldearen ezagutza, norberaren zein gainerako pertsonen onarpena, bat-batekotasuna eta komunikazioa besteak beste (Castillo eta Rebollo, 2009). Learreta, Ruano eta Sierraren ustez (2006), gai honek gizarteak transmititzen dituen mugimendu estereotipatuak hausten laguntzen du, eta mugitzeko modu berriak sortzen ditu.

Guerreroren esanetan (2009), gorputz adierazpena haurraren berezko hizkuntza da; bizitzako lehen uneetatik adierazten den komunikazio-baliabidea. Ekintzaren eta mugimenduen bidez, haurrek jarrera jakin batzuk, munduaren eta inguruko pertsonen ezagutzak, emozioak eta aldarteak adierazten dituzte eta errealitatearekiko pertzepzioa

erakusten dute. Pachecok (2015) gaineratu du hezkuntza-helburua duela eta egiten diren jardueren helburua haurren oinarrizko trebetasun eta gaitasun motorrak hobetzea dela. De Ruedaren ustez (2004), gorputz adierazpena lau ardatzetatik abiatzen da. Ardatz horiek "zer?, non?, nola? eta noiz?" galderari erantzuten diete, eta horiek dira gorputza, espazioa, denbora eta energia, elkarrekin gorputz adierazpenaren garapenaren oinarria osatzen dutenak.

Gorputz adierazpenak izan beharko lukeen heziketari dagokionez, oreka egon beharko litzateke teoria eta bizipeneko praktikaren artean, gorputz adierazpenaren oinarrizko bi zutabeak teknika eta bat-batekotasuna baitira (Pacheco, 2015). Teknika gehiegi erabiliz gero, erabat estereotipatutako ikasgela izango genuke, inolako erabakirik hartzen ez duten, eta sormena, harreman eta trebetasun sozialak garatzen ez dituzten hurrekin. Aldiz, bat-batekotasunean soilik oinarrizko bagina, hasieran hurrek ondo pasatuko lukete, baina denbora-tarte jakin bat igarota, geldirik geratuko lirateke eta ez lukete ikaskuntzan aurrera egingo (Castillo eta Rebollo, 2009).

1.1.3. Gorputz adierazpena lantzeko moduak

Gorputz adierazpena hainbat modutan landu daiteke, besteak beste, norbaiten aurrean zerbait komunikatzerakoan, barnean duguna aztertu eta adierazten dugunean, mugimendu zehatzen bat ikasterakoan eta erritmoren bat errepikatu edo sortzen dugunean (Vizcarra et al., 2010). Ortizek (2002) hiru multzotan sailkatzen ditu gorputz adierazpenaren edukiak: gorputz-hizkuntza, adierazpen-dramatizazioa, eta erritmoa eta dantza. Lan honen oinarria bigarren multzoko edukiei erreparatzea izango da; adierazpen eta dramatizazio teknikak, hain zuzen ere.

1.2. Dramatizazioa eta Haur Hezkuntza

237/2015 Haur Hezkuntzako dekretua erreparatuz, dramatizazioa, gorputz adierazpena garatzeko jolas-jarduera bezala agertzen da. Aldez aurretik programatutako helburu jakin batzuk lortzeko funtsezko baliabidea denez, ez da jolas gisa kontsideratzen (Delgado, 2011). Ahalmen teoriko eta praktikoa handia izan arren, irakasleen prestakuntza faltak, Haur Hezkuntzan presentzia murriztagoa izatea eragiten duela ikusi da (Navarro, 2007).

1.2.1. Zer da?

Kontzeptu ugari daude hezkuntzan praktika dramatikoaren izendatzeko (González, 2015). Espainian, "dramatizazio" hitza proposatu zen, Frantzian, berriz, "jolas dramatiko" deitu zuten, eta Ingalaterran, "drama hezkuntzan". Hirurak adierazpen-modu gisa definitzen dira, eta hezkuntza-prozesuan jartzen dute interesa, azken produktuan baino (Núñez eta Navarro, 2007). Hau da, ikasturtea amaitzean egiten diren antzezlanak kontuan hartu beharrean, garrantzia handiagoa ematen diote ikasketari, eta horregatik sinonimo bezala erabiltzen dira (González, 2015). Tejerinak (1999) uste du garrantzitsuena bat-bateko jarduerak dela eta gehien interesatzen zaiona da dramatizazioaren bidez sormena lantzen dela.

Drama, Grezian datorren hitza da, eta ekintza esan nahi du (de la Cruz, Bonilla eta Lucio, 2018). Núñez eta Navarrok (2007), dramatizazio hitza esaten dugunean, jendeak dramatizatzeko ekintza bezala ulertzen du, hau da, testu, istorio edo ekintzaren bat dramatizatzea, eta Gonzálezek (2015) baieztatzen du Espainian hezkuntza-legeek erabili ohi duten kontzeptua izan dela. Hala ere, autore bakoitzak bere definizioa sortzen du dituen ezagutzen arabera; Reinak (2009) honela definitzen du: sorkuntza sustatzeko eta pertsonen garapen integrala bultzatzeko antolatutako eskola-jarduerak. Armestok (2019) gaineratu du hizkuntza desberdinak uztartzen dituen adierazpen-modu bat dela eta jolasaren bidez antzerki-generora hurbiltzen dela. Motosen ustez (2008), berezko hizkuntza du eta antzerkia erabiltzen du hezkuntza-baliabide didaktiko gisa, ikasketarako tresna erabilgarria izanik, eta Núñez eta Navarrok (2007) gizarte-trebetasunen, trebetasun intelektualen eta akademikoaren garapena nabarmentzen dute.

1.2.2. Ezaugarri nagusiak

Kontuan hartuta dramatizazioaren definizio zehatzik ez dagoela, haren helburuak desberdinak izan daitezke egilearen arabera. Morónek (2011) haurraren garapen integralean laguntzea proposatzen duen bitartean, beste egile batzuek uste dute adierazpen jakin batzuk koordinatzea duela helburu, besteak beste, ahozkoa, gorputzekoa eta erritmiko-musikala (Vizcarra et al, 2010). Honen harira, Rodríguez eta Neirak (2021) adierazpen plastikoaren ere dramatizazioaren parte dela gaineratu dute.

Ikaskuntza dramatikoak, Gonzálezek (2015) dioten bezala, norberarenganako konfiantza bultzatzen du, besteenganako afektua eta empatia pizten ditu, hurrei beren errealitatea eraikitzen laguntzen die, baita haien emozio eta sentimenduak aztertzen ere. Haurrak bere gaitasunak garatzen ditu eta bere adierazpena indartzen du, pertsonekin eta bere inguruko munduarekin harremanetan jarriz, horrela komunikazioa hobetuz eta sormena sustatuz (Núñez eta Navarro, 2007). Aldi berean, ikaskideen arteko parte-hartzea eta tolerantzia-jarrerak sustatzen ditu (Vizcarra et al., 2010), gizarte-trebetasunen irakaskuntza garatuz (Ruiz et al., 2003, apud Nuñez eta Navarro, 2007). Armestoren arabera (2019), ikaskuntza horrek bereziki laguntzen du gorputz adierazpenean, hurrei beren gorputza, haren atalak, eta dituen ekintza-aukerak eta mugak ezagutzen laguntzen baitie.

Cerveraren iritziz (1996), hurrek bat-batekotasunaren bidez ikasten dute, eta dramatizazioak eszenak sortzen eta asmatzen laguntzen die, haien berezko baliabideak erabiliz. Horregatik, Haur eta Lehen Hezkuntzan landu beharko litzatekeela uste du. Baina oso garrantzitsua da jakitea beti konfiantza- eta askatasun-giro batean gertatu behar dela, non hurrek haren arauak ezarriko dituzten (Delgado, 2011), eta beti haien berezitasun eta beharretara egokitu behar dela (Armesto, 2019).

1.2.3. Dramatizazioa lantzeko teknikak eta jarduerak

Haur Hezkuntzako etapan dramatizazioa lantzeko teknika eta jarduera ugari ditugu eskura, eta kontuan izan behar da horietako edozeinentzat beharrezkoa dela gorputzaren parte-hartzea (Cañete, 2009). Ohikoenak honako hauek dira, besteak beste:

- **Jolas sinbolikoa:** haurren dramatizazioaren oinarria da, bizitzako lehen urtearen inguruan sortzen dena eta lau urtera arte luzatzen dena, hori lehen etapa izanik (Reina, 2009). Gizakien berezko jolas bat da (Guerrero, 2009), eta Ruiz de Velasco eta Abaden (2011) arabera, hurrek errealitatean elkar ulertzeko duten beharra asetzen dute, inguruko pertsona, objektu eta espazioekin elkarreraginean arituz.

Reinak (2009) eta Guerrerok (2009) modu berean aztertzen dute jolas sinbolikoak haurrengan izan duen bilakaera, eta honako hau esaten dute: urtearen inguruan ekintzak errepikatzen dituzte ohikoak ez diren uneetan, adibidez, koilara erabiltzea jatera joango balira bezala. Horrela sortzen dira lehen jokabide sinbolikoak; jolasaren

bidez eguneroko bizitzako egoerak irudikatuz. Horren ostean, ekintza hauek objektu berriei egozten dizkiete, esaterako, panpinak koilararekin jango balu bezala adieraziz. Autore hauen arabera, gutxi gorabehera bi urterekin, objektu batzuen ezaugarriak edo ekintzak beste batzuei ematen dizkiete, hau da, harri bati kotxearen funtzioa egozten diote eta hori balitz bezala mugitzen dute. Horrela, pertsonen ekintzak imitatu arte, mundu erreala eta imajinarioa uztartuz, adibidez, amonek bezala jertse bat ehuntzea.

- **Jolas dramatikoak:** haurren jolasaren modu bat da (Núñez eta Navarro, 2007), jolas sinbolikoaren ondoren modu sinpleenean agertzen dena, haurrek hiruzpalau urte inguru dituztenean (Morón, 2011). Berez sartzen dira oso ohikoa ez den mundu batean, errealitatearen eta fantasiaren arteko mugarik ez dagoen batean, eta esperientzia berriak bizitzen dituzte, pertsonaia, animalia edo objektu bihurtuta (Vizcarra et al., 2010).

Morónek (2011) dio balio didaktiko handiko baliabidea dela, haurren adierazpen- eta komunikazio-gaitasunak garatzeko, eta bere funtzioak, besteak beste, hauek dira: errealitatea barneratzea, egoerak prestatu eta gainditzea, eta pentsamenduak eta sentimenduak adieraztea. De la Cruz, Bonilla eta Luciok (2018), jolas dramatikoaren artean bi mota bereizten dituzte: pertsonalak, non haurrek zuzenean jokatzeko duten; eta proiektatuak, maskarak, txotxongiloak eta itzalak bezalako elementuak erabiliz.

- **Txotxongiloak:** dramatizazio honen protagonistak dira, eta lotsatiagoak diren haurrek haien sentimenduak eta pentsamenduak adierazteko orduan segurtasun handiagoa senti dezaten erabil daitezke (Garcia del Toro, 1995). Antzezpen hauetan eskuak baino ez dira erabiltzen, baina komunikazioa eta hiztegia baliagarriak dira, eskuaren mugimenduak, sormena eta irudimena garatzeko (Cañete, 2009). Aldez aurretik prestatu behar da, ohikoak baitira galtzerdiekin, eskularrekin eta oihalekin egindako txotxongiloak, eta garrantzi handikoa da, halaber, eszenatoki bat prestatzea, gortina bat, oihal bat edo buruz behera jarritako mahai bat erabiliz (Garcia del Toro, 1995).
- **Inprobisaketak:** eskolako dramatizazioen antzerki-elementu nagusia dira; ekintza edo egoera orokor bat aurkezten da, pertsonaien ezaugarriak eta leku edo une jakin bat aipatuz, eta hortik abiatuta, parte-hartzaileek istorio bat sortzen dute. Dramatizazio

teknika hauek, Haur Hezkuntzako ikasleen garapenean funtsezkoak dira, haien bidez gorputza, ahotsak eta interpretazio-gaitasunak ezagutu eta irudimena landuko baitute (Garcia del Toro, 1995).

- **Maskara jolasak:** Ikasleen adierazpen askatasuna eta bat-batekotasuna garatzen duen baliabide dramatiko da, jolasaren bidez ematen dena. Kasu honetan, maskarek txotxongiloen funtzio bera betetzen dute, haurrak aurpegiaren atzean ezkututzen baitira (García del Toro, 1995).
- **Ipuin motorrak:** ipuinak ezinbestekoak dira haurren garapenean eta hauek jolasaren bidez eskaintzen diren ipuinak dira; kontatutako ipuinak edo ipuin antzeztuak, non haurrek ipuinetako pertsonaien portaera edota ekintzak imitatuko dituzte (Herranz eta López, 2015). Kasu honetan haurrak istorioaren protagonista izateko aukera dute eta jolasak haien pentsamendua eraikitzen laguntzen die (Arteaga, Viciano eta Conde, 1997 apud. Vizcarra et al., 2010).
- **Itzal txinatarrak:** oihal luze bat pantaila bezala erabilia eta argi-izpiekin lagunduta, silueta desberdinak egin daitezke pantailaren atzekaldean, aurrean itzalak sortuz. Siluetak norberaren gorputzarekin irudika daitezke edo beste edozein material erabiliz, hala nola, oihalak, kartoia edo eskuz egindako txotxongiloak (Vizcarra et al., 2010).
- **Beste jarduera mota batzuk:** Cañetek (2009) dramatizazioarekin lotutako jarduera batzuk aipatzen ditu, besteak beste: gorputz-atalak imitazio bidez seinalatzea, gorputz-eskema lantzeko; espazioan zehar askatasunez ibiltzea eta mugitzen egotea, eta seinale baten ostean, estatuak izango bagina bezala gelditzea; jauzi egin, narras ibili edo altuera batzuetara igo, hainbat animalia imitatzuz; fikziozko pertsonaiak imitatzea eta haiekin istorioak asmatzea; eta abestiak dramatikoki irudikatzea.

1.3. Mugimendu Autonomoa eta ikaskuntza giroak

Lan honen esku-hartzea Mugimendu Autonomoan diharduen ikastetxe batean egingo dela kontuan hartuta, beharrezkoa da lan egiteko era honen oinarri eta printzipioak ezagutzea. Berritzegune Nagusiaren eskutik Euskal Autonomia Erkidegoko eskola publiko batzuetan gaur egun martxan dagoen jarduteko modu bat da Mugimendu Autonomoa. Haur

Hezkuntzako etapan garatzen dena bereziki, 237/2015 dekretuari erantzun nahi diona eta hainbat iturri pedagogikoetan oinarritzen dena, besteak beste: Piklerren mugimenduaren garrantzia, Montessori eta Malaguzzi - Reggio Emiliaren haurra ikaskuntzaren protagonista izatea, eta Myrtha Choklerren haurraren garapena eta erritmoak errespetatzea. Honekin batera, Berritzegune Nagusiak zortzi printzipio ezartzen ditu: haur bakoitzaren garapen osoa eta orekatua ahalbideratu eta lortzea, autonomia, ingurune fisikoa, ingurune soziala, jolasa, akademikoa, norbera, eta eskola bakoitzaren idiosinkrasia (Inda, 2018).

Horrez gain, Indak (2018) adierazten du, Mugimendu Autonomoan izugarriko garrantzia duela espazioaren antolaketak, espazioek dena mugatzen dutelako eta haurren arakatzea eragiten dutelako. Orain dela gutxi arte, ikasgelako espazioen antolaketa ez zen haurren ikaskuntza-prozesua babesten zuen tresnatzat hartzen (Cabello, 2011) eta gaur egun, espazioen antolaketan laguntzen duten ikaskuntza giroak hainbat modutan definitu dira. Riera, Ferrer eta Ribasen arabera (2018), haurren garapena eta ikaskuntza errazten duten baldintzak sortzen diren lekuak dira. Horrez gain, bertan dauden pertsona helduen eta haurren arteko harremanen arabera garatuz doazen topagune dinamiko bezala definitzen dute. Ribasek (2011) metodologia erabat globalizatzaile eta inklusibo gisa definitzen du, eta Gil, Guzmán eta Morenok (2013) gehitzen dute metodologia honen protagonista ikasleak direla. Azkenik, motibazioa, manipulazio aktiboa eta mugimendua abiapuntu bezala ezartzen dira (Hernández et al., 2020).

Hezkuntza-arloan, ikaskuntza giroen eta Mugimendu Autonomoaren arabera jarduten denean, espazioak, denborak eta taldeak antolatzea guztiz beharrezkoa da (Ribas, 2011); denbora-tarte jakin batean, ziklo osoko ikasleak taldeka banatzen dira, hezkuntza tradizionalaren berezko espazio-antolamendua hautsiz (Hernández et al., 2020) eta aukeratutako giroak iradokitzen dizkien ekintzak askatasunez garatuz (Ribas, 2011).

1.3.1. Ezaugarriak

Ikaskuntza-giroen ezaugarri nagusia talde heterogeneoak sortzea da; adin eta maila desberdinetako ikasleak nahasten dira etengabe, eta prozesu aktibo, kooperatibo, progresibo eta autogidatu bat sortzen da, non besteekiko eta ingurunearekiko harremanetan bizi dituzten esperientzien ezagutzak eraikitzen dituzten (Hernández et al., 2020). Ikastetxe guztiek ez dute hautu bera egiten, beraz, ez dute zertan modu berean planteatu behar.

Espazio hauetan ez da mahairik ezta aulkirik esleitzen; ikasle bakoitzak bere beharretara egokitzen diren proposamenak bilatzen ditu gune bakoitzaren barruan, etengabeko mugimendu librean arituz, beraz espazioak zabalak izan behar dira (Cabello, 2011). Aurkezpena eta estetika zaindua izan behar dute, kolore argiekin eta era egokian antolatuta. Bertan dauden material, objektu eta altzariak zehazten dute espazio bat, beraz hauek manipulatioak, naturalak eta mugagabeak izatea beharrezkoa da eta gainera, koloreei garrantzia eman behar zaie (Inda, 2018). Riera, Ferrer eta Ribasek (2018) proposatzen dute, espazioek haurren sormena eta parte-hartzea bultzatzeko estimulua izan behar direla, eta, aldi berean, haien berezko ekintzei buruz hausnartzeko balio behar dutela.

Padial-Ruz, Ibáñez-Granados, Fernández eta Ubago-Jiménezek (2019) metodologia hau aurkezten dute autonomia lortzeko helburuarekin, haurrak hezitzaileen mende ez egoten lagunduz. Hori dela eta, hezitzaileek, hezkuntza-giroak liburuak, mahaiak eta materialak piltzeko lekuak baino askoz gehiago direla kontuan hartu beharko lukete (Cabello, 2011), haien rola hurrei protagonismoa ematea eta hauek behatzea eta ikaskuntzan zehar gidatzea izanik (Hernández et al., 2020). Haur Hezkuntzan, hurrek, helduen menpekotasunetik jokabide askeagoak eta autonomoagoak lortzera igarotzen dira eta horregatik, hezkuntza-giroek prozesu horretan lagundu egin behar dute, segurtasun fisiko eta emozionala transmitituz eta hazkundera erraztuko duten estimulua sortuz (Cabello, 2011). Castro eta Moralesek (2015 apud Hernández et al., 2020) diote baldintza jakin batzuk betetzen ez dituzten giroek diziplina arazoak sor ditzaketela eta haurren motibazioari eragin diezaioketela.

Riosek (2014) azaltzen duen antzera, ikaskuntza-espazioak hainbat modutan sailka daitezke. Alde batetik, jatorriaren arabera; naturalak eta antolatuak izanik, bestetik, mugikortasunaren arabera; finkoak, erdi-mugikorak, mugikorak eta mistoak, eta azkenik, ikaslearen parte-hartzearen arabera; indibidualistak eta sozializatzailak. Fajardo eta Garcíaren ustez (d.g. apud Hernández et al., 2020), beti izan behar dira erakargarriak eta motibatzaileak haurrentzat, aukerei dagokienez irekiak, baina ez oso egituratuak eta beti haurren eskura jarrita, autonomia sustatu ahal izateko (Hernández et al., 2020).

2. Metodologia

Gradu Amaierako Lan hau aurrera eramateko, lehenik eta behin, marko teorikoan azaldutako gaiak kontuan hartu behar dira, lan honen helburua Mugimendu Autonomoan oinarritutako dramatizazioari buruzko esku-hartze bat sortzea baita, ikerketa-ekintza lan bat izanik. Ikerketa-ekintzak garapenaren ikuspegiak zabaltzea eta lehendik dauden ibilbideak birplanteatzea du helburu (Vasstrøm, 2020), eta lau fasetan egituratzen da: plangintza, ekintza, behaketa eta gogoeta (Latorre, 2004). Egingo den ikerketaren datuak bi modutan jasoko dira; alde batetik, ikastetxe jakin bateko hezitzaileei egindako elkarrizketen bidez eta bestetik, behaketak eginez Haur Hezkuntzako ikasgela jakin batean.

Latorreren (2004) faseetan oinarrituz, plangintza, esku-hartzea martxan jarri aurretik egingo da eta bertan ikastetxeko Haur Hezkuntzako hiru hezitzaile eta ikastetxeko ikasketa burua elkarrizketatuak izango dira, galdera orokorren bitartez planteatutako elkarrizketak izanik. Dramatizazioa eta Mugimendu Autonomoari buruzko galderak egingo zaizkie eta erantzun guztiak dokumentu berean txertatuko dira (ikus 2.eranskina). Horrez gain, lehenengo behaketa bat egingo da etapako ikasgela jakin batean; bi astetan zehar, dramatizazioaren presentzia aztertuko da ikasgelako gune desberdinetan, errutinen momentuetan, tutorearekin egiten diren talde-jardueretan, baita jolastokian ere, eta egun bakoitzean gaiari buruz gertatutako egoera guztiak taula batean jasoko dira (ikus 3.eranskina).

Ondoren, plangintza fasean jasotako datuak aztertuko dira eta bi astez esku-hartzearen diseinua egingo da, ekintza bakoitzeko materialak, baliabideak, denboralizazioa eta ebaluazioa zehaztuz. Ekintza fasean esku-hartzea ezarriko da; honek hilabete bateko iraupena izango du eta diseinatutako jarduerak aurrera eramango dira sortutako kronograma bat jarraituz (ikus 4.eranskina). Hurrengo fasea, behaketa, esku-hartzea martxan dagoen bitartean egingo da, haurren erantzunak eta jarrerak ebaluazio bezala dokumentu batean jasoz (ikus 11.eranskina). Azkenik, gogoeta fasean, lortutako emaitzak aztertuko dira eta martxan jarritako esku-hartzeari dagokionez ondorioak aterako dira.

3. Lanaren garapena

3.1. Ikastetxearen testuingurua eta diagnostikoa

Gradu Amaierako Lan honen esku-hartzea Durangoko Zabalarra eskola publikoan ezarriko da. Ikastetxe honetan Haur eta Lehen Hezkuntzako etapak eskaintzen dira, 2 eta 12 urte bitartean eta bere helburua ikasle guztien garapen integrala bilatzea da. Hezkuntza Proiektuaren ardatza haurrak dira, ikaskuntza prozesuaren protagonistak izanik; haien interesetatik abiatzen dira material, ekintza eta esperientzia esanguratsuak eskainiz eta irakasleak entzule eta bidelagun rola hartzen dute. Proiektu bidezko ikaskuntza ematen da eta iturri desberdinetatik informazioa lortuz eta ideiak eztabaidatuz, haurrek autonomia bereganatu eta Haur Hezkuntzako 237/2015 dekretuko kompetentzia guztiak lantzen dituzte.

Esku-hartzea Haur Hezkuntzako 5 urteko ikasgela batean ezarriko da zehazki. Bertan, 18 haur daude, haien artean 11 mutil eta 7 neska. Taldean, Hezkuntza Premia Bereziak dituen haur bat dago, egunero hezitzaile batekin batera dagoena gela barruan. Horrez gain, arreta goiztiarra jasotzen duten eta logopedaren jarraipena duten hainbat haur ere badaude.

Ikasgela honetako espazio-antolaketari dagokionez, txoko desberdinetan banatuta dago; lan txokoa, lasai txokoa, eraikuntza txokoa eta txoko zientifikoa. Lan txokoan, hizkuntza eta matematika arloak lantzen dituzte batez ere, eta bertan fitxak egin, jolasean aritu edota ordenagailua erabil dezakete, lasai txokoan ipuinak, aldizkariak eta gelako haurren inguruko liburuxkak dituzte. Eraikuntza txokoan, eraikuntza piezak, egurrezko materiala eta animaliak manipulatu ditzakete, eta azkenik, txoko zientifikoan esperimentazioa garatzen dute; hainbat objektu eta material manipulatu, argi-mahai baten gainean ariketa desberdinak eginez, imanak erabiliz, etab. Horrez gain, talde-asanbladak eta errutinak egiteko gune bat dago arbelaren aurrealdean (ikus 1.eranskina).

Txokoen metodologiaz gain, etapa honetan Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza (POI) jorratzen dute; haurren interes eta nahietatik abiatuta, aukeratutako gai bati buruz duten jakintza eta ikasi nahi dituzten edukiak zehazten dituzte, haurrak ikaskuntzaren protagonistak izanik, eta proiektuarekin lotuta hainbat ekintza egiten dituzte egunean zehar, banaka zein taldeka. Bestalde, pasa den ikasturtean Haur Hezkuntzako geletan jarduteko modu berri bat martxan jarri zen, Mugimendu Autonomoa izenekoa; egunero 45 minutu

eskaintzen zaizkio eta ikasgela bakoitzaren espazio-antolaketa mantendu egiten da, txoko bakoitza ekosistema bezala aprobetxatuz eta guztira sei izanik; aipatutakoez gain, arte txokoa eta txoko sinbolikoa daude. Kontuan hartuta adin bakoitzeko bi gela daudela, haur bakoitzak nahi duen hautua egiten du, eta 4 eta 5 urteko haurrak lau gelen artean mugi daitezke.

Ikastetxearen testuingurua ezagutu ondoren, aurretik esan bezala, hiru hezitzaileekin elkarrizketak burutu dira eta horrez gain, behaketak egin dira. Behaketetan jasotako datuen arabera, dramatizazioa zeharka lantzen den gaia dela esan daiteke; haurren artean berez sortzen da, une jakinetan eta iraupen laburreko momentuetan. Ohiko ikasgelan zein psikomotrizitate gelan agertzen da gehienbat, jolas sinboliko moduan; pertsona edo egoerak imitatuz edo gelako objektuekin adierazpenak eginez (ikus 3.eranskina). Elkarrizketetan berriz, txoko sinbolikoan pertsona jakin batzuen rola hartzen dutela azaldu dute, mozorratuz eta egunerokotasuneko objektuak manipulaturik. Hezitzaile batzuek “antzerki” bezala definitzen dute dramatizazioa, eta tresna garrantzitsua dela diote, baina ikastetxean gutxi lantzen dena. Beraz, kontzeptu hau Mugimendu Autonomoarekin lotu ezker, landu beharreko gaia da, jolas sinbolikoaren gunean soilik garatzen delako (ikus 2.eranskina).

3.2. Esku-hartzearen diseinua

Egindako behaketa eta elkarrizketak baliagarriak izan dira ikasgelako haurren beharrianak identifikatzeko. Alde batetik, dramatizazioa era zuzenago batean lantzeko aukera ikusi da, haurrak haien kabuz garatzen dutelako, hezitzaileak parte-hartu barik. Bestetik, talde honetako tutoreak adierazi duen bezala, haurrek psikomotrizitate gelan jolas sinbolikoa garatzeko beharra dute, Haur Hezkuntzako etapan hasi zirenean, Covid-19ko pandemiak eragotzi zela. Dramatizazioa Mugimendu Autonomoko beste ekosistemetara zabaltzeko aukera ikusi da ere, ohiko ikasgelan lantzen diren arloak dramatizazioaren bitartez ere landu daitezkeelako. Hori dela-eta, esku-hartze honek hiru helburu ditu, besteak beste, dramatizazioa era zuzenago batean proposatzea, jolas sinbolikoa garatzea eta dramatizazioa Mugimendu Autonomoko beste ekosistemetara hedatzea.

Haur Hezkuntzako 237/2015 dekretua oinarritzat hartuta, haurrek bertan zehaztutako gaitasunak lortuko dituzte. Alde batetik, zeharkako bost kompetentziak: hitzezko eta hitzik gabeko komunikaziorako eta komunikazio digitalerako kompetentzia, ikasten eta pentsatzen ikasteko kompetentzia, elkarbizitzarako kompetentzia, ekimen eta espiritu ekintzaileerako

konpetentzia eta norbera izaten ikasteko konpetentzia. Bestetik, konpetentzia espezifikoez: hizkuntza- eta literatura-komunikaziorako konpetentzia, matematikarako konpetentzia, konpetentzia sozial eta zibikoa, arterako konpetentzia eta bereziki konpetentzia motorra eskuratuko dituzte.

Esku-hartzeak hilabete bateko iraupena izango du, zehazki lau aste iraungo ditu, eta jarduera bakoitzak iraupen eta saio kopuru jakin bat izango du (ikus 4.eranskina). Ekintza hauek, marko teorikoan aipatutako dramatizazio teknika jakin batzuk izango dira, zehazki lau: jolas sinbolikoa, itzal txinatarrak, ipuin motorrak eta txotxongiloak. Jolas sinbolikoa eta ipuin motorrak psikomotrizitate gelan ezarriko dira eta beste biak, aldiz, ohiko gelan, Mugimendu Autonomoan aritzen direnean.

Kronogramaren ordena jarraituz, planteatuko den lehenengo ekintza psikomotrizitate gelan jolas sinbolikoa garatzea da (Guerrero, 2009; Reina, 2009). Esku-hartzearen atal hau bi saioetan egingo da eta haurrak jolasean dauden bitartean martxan jarriko da; hezitzaileak probokazioak sortuko ditu, lehenengo saioan gelako materialekin sorkuntzak eginez eta bigarrean gelan material berria gehituz (ikus 10.eranskina). Probokazio hauek sortzeaz gain, hezitzaileak momentuan behatzen dituen egoeren arabera jardungo du, haurren arreta erakartzeko helburuarekin. Horrez gain, behatzaile eta gidari rola izango du eta behar izatekotan galderak egingo ditu, haurrak jolas sinbolikora gonbidatuz.

Psikomotrizitate gelan martxan jarriko den esku-hartzearen bigarren ekintza ipuin motorrak dira, honetarako ere bi saio erabiliz, eta hauetako bakoitzean ipuin motor bat antzetzuz (Herranz eta López, 2015). Hezitzailearen rola ipuina kontatzea eta gidatzea izango da, haurrak istorioaren parte izatera gonbidatzen dituen bitartean, eta protagonistak izanik, ipuinetako pertsonaiek bizi dituzten ekintzak eta egoerak imitatuko dituzte. Lehenengo saioan egingo den ipuina “Tximeletak gara” izango da (ikus 5.eranskina) eta bigarrean “Izarren bidai magikoa” izeneko ipuina (ikus 6.eranskina). Ipuin bakoitzerako materiala eta baliabideak aurretiaz antolatzea beharrezkoa izango da (ikus 7.eranskina).

Kronogramarekin jarraituz, ohiko gelan, Mugimendu Autonomoa garatzen ari direnean, bi ekintza ezarriko dira, hauetako bakoitza 5 saioko iraupenarekin eta metodologia bera jarraituz. Lehenengoa itzal txinatarrak dira eta honetarako argia proiektatzen duen pantaila bat, edo oihal bat eta foku bat beharrezkoak izango dira (Vizcarra et al., 2010). Bertan

haurrek aukera izango dute itzalak islatzeko eta laguntza bezala, itzalak egiteko hainbat eredu eskainiko zaizkie (ikus 8.eranskina). Bigarren ekintza txotxongiloak dira eta ohiko gelako txoko zientifikoan duten leiho batean ezarriko dira, haurrek sor ditzaketen antzezpenen agertoki gisa erabilita (García del Toro, 1995). Bertan eskuz egindako txotxongiloak aurkeztuko zaizkie kutxa baten barruan eta oihal zatiak jarriko dira gortina gisa erabiltzeko (ikus 9.eranskina). Bi atal hauetan hezitzailearen rola behatzaile eta laguntzailearena izango da, hurrei behar izatekotan laguntza eskainiz edota galderak eginez ekintza gidatzeko asmoz.

Esku-hartzearen ebaluazioa egiteko, behaketa erabiliko da; saio bakoitza egin ondoren koaderno batean informazioa eta oharrak jasoko dira, gertatutako egoera deigarrien eta haurren parte-hartzearen inguruan. Horrez gain, taldeko tutorearen iritzia jasoko da ere, ebaluazioaren parte izanik.

3.3. Esku-hartzearen ezartzea

Esku-hartzea ezarritako dataren barruan egin da, hilabete bateko iraupenarekin, eta ekintza bakoitza kronograman zehaztutako egunean martxan jarri da, denboralizazioan inolako aldaketarik egin gabe. Horrekin batera, ekintza bakoitzerako zehaztutako espazio eta guneak errespetatu dira eta arazo barik erabili izan dira.

Martxan jarritako lehen dramatizazio teknikarako, jolas sinbolikorako, diseinuan ezarritako material guztiak erabili dira (ikus 10.eranskina). Lehenengo saioan, hezitzaileak etxe bat sortu du gelako izkina batean, koltxonetak, koloretako bloke handiak eta oihal batzuk erabiliz, eta honekiko arrakasta eta haurren jolasteko gogoak ikusita, beste etxe bat sortu behar izan da, txikiagoa, baina material bereberekin. Haur gehienak horietan jolasten eta pertsonaien rolak bereganatzen aritu dira saio osoan zehar, eta gutxi batzuk, berriz, ez dira jolastera hurbildu ere egin. Hezitzailearen rola, etxe horiek sortzeaz gain, hurrekin jolastea eta behaketaren eta entzutearen bidez ekintza ebaluatzea izan da. Bigarren saioan, materialak prestatu dira haurrak gelara sartu aurretik, jolas sinbolikoa garatzeko dituzten oihalen alboan aurkeztuz. Haurrak material berriekin jolasteko askeak izan dira eta nahi izan duten erara erabili dituzte, haien artean beraien istorioak sortuz eta pertsonaien rol desberdinak bereganatuz. Kasu honetan, haurren jolasa eta material berriekin izan duten portaera behatu da.

Bigarren teknika egiteko, diseinuan adierazitako bi ipuin motorrak erabili dira, saio bakoitzerako bat. Lehenengo ipuina, tximeleta batzuen bidai bati buruzkoa da, eta koltxonetetan jesarrita gauzatu den erlaxazio-teknika baten antzekoa da. Istorio honetan mugimendu desberdinak egin dira gorputzeko hainbat atal erabiliz, batez ere beso eta oinekin, eta ez da inolako lekualdatzerik egin, modu estatikoan egin baita (ikus 5.eranskina). Haurrek arretaz entzun dute ipuina eta zailtasunik gabe imitatu dituzte mugimendu guztiak. Bigarren ipuin motorrak, postre bat egiteko osagaiak aurkitu nahi dituen haur baten istorioa kontatzen du, eta, honetarako, espazioan zehar mugituz proba kopuru zehatz bat egin da, non gorputzaren atal guztiak erabili diren (ikus 6.eranskina). Haurrek gogoia eta ikusmina erakutsi dute une oro, eta gehienek modu egokian gauzatu dituzte proba guztiak. Ekintza honetarako, psikomotrizitate-geletan erraz aurki daitezken materialak erabili dira, hala nola koloretako blokeak eta koltxonetak, aurretik sortutako baliabideez gain (ikus 7.eranskina).

Esku-hartze honetan ezarritako azken bi teknikak, itzal txinatarrak eta txotxongiloak, behatutako haur taldearen gelan martxan jarritako baliabideak izan dira, eta Mugimendu Autonomoaren metodologiari jarraituz, 4 eta 5 urteko geletako haurrak bertaratu ahal izan dira. Biak modu berean garatu dira; haurrei materialen aurkezpena egin zaie eta material bakoitza ikasgelako zein tokitan egongo den azaldu da. Ekintza hauek behar bezala burutzeko, materialak aldeztu aurretik prestatu behar izan dira; itzal txinatarraren teknikarako, bost animalien adibide-txartelak (ikus 8.eranskina) eta txotxongiloetarako, bi motatako materialez egindako txotxongiloak (ikus 9.eranskina). Materialen erabileraren aldeztu aurreko azalpenari esker, haurrak modu espontaneo eta librean aritu dira, eta era egokian erabili dituzte baliabide guztiak. Hezitzailearen esku-hartzea beharrezkoa izan da une batzuetan, haurren jolasaren garapena erraztu duten galdera edo proposamenen bidez edota haur batzuen jolasean parte hartuz.

3.4. Esku-hartzearen ebaluazioa

Esku-hartzearen ebaluazioa, behaketaren bidez egin da. Haur taldeak dramatizazio-tekniken aurrean izandako portaera aztertuz eta jarduteko modua entzunez, egindako jarduera guztiak zehatz-mehatz jaso dira (Andrés Rubio eta García Arroyo, 2009). Ardura hau hezitzailearena izan da; saio guztietan zehar egoera deigarrienak eta haurren parte-hartzea bildu ditu, bukaeran, esku-hartzearen garapena dokumentu baten islatuz (ikus 11.eranskina).

Ohiko gelan gauzatu diren teknikei dagokienez, Mugimendu Autonomoaren metodologiari esker, errazagoa izan da oharrak hartzea; haurrak haien kabuz jolastu dute materialekin eta askatasunez esperimentatzen egon dira. Nahiz eta alde zuzenetik material berrien erabilerari buruzko azalpen bat eman den, haur batzuk gutxitan hurbildu dira jolastera, baina materialak erabili dituzten askok, bi teknika berri horiek ikasteko gogoia eta interesa erakutsi dute. Jolasteko modu zehatzik ez zegoela kontuan hartuta, haurrek irudimena eta sormena garatu dituzte, eskuekin itzalak asmatuz eta txotxongiloekin istorioak sortuz.

Psikomotrizitate-gelan garatutako ekintzei dagokienez, hezitzailea hurbiletik ebaluatu du haurren jolasa, une askotan haiekin parte-hartu baitu. Ipuin motorren narrazioan zehar, zailagoa izan da momentuan gertatutakoa kontuan hartzea, ipuinak kontatzeko funtzioa lehenetsi delako, eta horregatik, jarduera hauen garapena saio bakoitza amaitzean laburbildu behar izan da. Hala ere, haurrak gehien baloratu duten alderdietako bat izan da, une oro inplikaturik egon baitira, eta inolako zailtasunik gabe bereganatu dituzte ipuinetako pertsonaien rolak. Jolas sinbolikoa garatzeko saioei dagokienez, haur batzuen jolasean parte hartu arren, hezitzaileak behar bezala ebaluatu ahal izan du, ez baita jolasa gidatzen zuen pertsona izan. Haur askok zailtasunik gabe garatu dute istorioak sortzeko gaitasuna, eta bi saioak jolas mota horretaz gozatzera bideratu dituzte, jarduera honen protagonistak izanik.

Amaitzeko, hezitzailearen rola nabarmentzekoa da, behar bezala jokatzeko jakin baitu eta haurrei dramatizazio-teknikak ikasten lagundu baitie une oro, haietako batzuentzat ezezagunak zirela kontuan hartuta. Saio guztietan zehar, haurren batek laguntza behar izan duenean, zeharka eskaini du, gogoeta eginarazten zieten proposamen edota galderen bidez. Gainera, autokritikoa izan da esku-hartzearen emaitzekin, eta ikasgelako tutorearen aldetik jaso duen edozein hobekuntza-proposamen onartu du.

Honetaz aparte, esku-hartze honetarako aukeratu den ebaluazio-tresna egokia eta erabilgarria izan dela esan daiteke, parte-hartzaileen kopurua handiagoa izan baita gauzatu diren ekintza batzuetan. Andrés Rubio eta García Arroyoren arabera (2009), ebaluazio-sistema honek hainbat abantaila ditu; besteak beste, haurra jarduera aske batean behatzeko aukera ematen duela, bere ezaugarri, trebetasun eta zailtasunak arazorik gabe azaleratuz, eta horrez gain, haur bakoitzaren egoera pertsonala ulertzeko aukera ematen du, bere gorputzari, inguruneari, komunikazioari eta garapen afektibo-emozionalari dagokienez.

4. Ondorioak

Ikerketa-ekintza lan honetan jasotako informazioari esker, eta Mugimendu Autonomoan dramatizazioari buruzko esku-hartzea abian jarri ondoren, ezarritako helburu nagusiak bete direla ondoriozta daiteke. Lehenik eta behin, dramatizazioa zuzenean proposatu da, eta hori, batez ere, ipuin motorrei esker lortu da; haurrak, hezitzaileak gidatuta, ekintzaren protagonistak izan dira eta adituen arabera, haurrak istorioen protagonista izateko aukera izan dute, jolasak haien pentsamendua eraikitzen lagunduz (Arteaga, Viciano eta Conde, 1997 apud. Vizcarra et al., 2010).

Jarraitzeko, hurrek psikomotrizitate-gelan jolas sinbolikoa garatzeko beharra bete dutela egiazta daiteke, hezitzailearen laguntzarekin jolas mota horretaz gozatu baitute, eta beste ikerketa batzuek dioten moduan, haurrak inguruko pertsona, objektu eta espazioekin harremanak, errealitatean elkar ulertzeko beharra asetzen dute (Ruiz de Velasco eta Abad, 2011). Azkenik, Mugimendu Autonomoaren ekosistemetan dramatizazioa aplikatzea lortu da, txotxongiloak manipulaturik eta itzal txinatarrak sortuz haurren arteko harremanak garatu baitira.

Haur Hezkuntzan ohikoak diren lau dramatizazio-teknika aplikatu ondoren, hurrek aktiboki parte hartu dutela eta planteatutako jarduerak bakoitzean inplikatu direla egiazta daiteke. Horregatik, esku-hartzea eraginkorra izan dela aipa daiteke. Ikasteko gogoak erakutsi dute une oro, eta ekintza horien ezartzeari esker, irudimena eta sormena garatu dituzte, baita gainerako hurrekiko harremana eta, batez ere, gorputz adierazpena. Haur Hezkuntzako hurrekin egindako beste ikerketa batzuk adierazi duten moduan, dramatizazioaren bitartez hurrek komunikazioa hobetu eta sormena sustatzen dute (Núñez eta Navarro, 2007), eta hurrei beraien gorputza, haren atalak, eta dituen ekintza-aukerak eta mugak ezagutzen laguntzen die (Armesto, 2019).

Bestalde, nabarmentzekoa da dramatizazioa Mugimendu Autonomoan erraz aplikatu daitekeen gaia dela. Espazioaren antolaketari esker, ekosistema bakoitzean haurren motibazioa, manipulazio aktiboa eta mugimendu askea errazten duten materialak aurkeztu daitezke, eta horrela Haur Hezkuntzako 237/2015 dekretuaren kompetentzia guztiak landu daitezke (Hernández et al., 2020).

Etorkizunari begira, esku-hartzea haur talde batera ez ezik, Haur Hezkuntzako etapako haur gehiagoren parte-hartzera ere heda daiteke, eta Mugimendu Autonomoaren metodologia garatzen duen edozein ikastetxetan aplika daiteke. Dramatizazioari buruzko ekosistema bat sor daiteke, 4-5 mikroekosistema dituen, dramatizazio-teknika guztiak garatu ahal izateko.

5. Etika profesionala eta datuen babes

Gradu Amaierako Lan honetan, etika profesionalaren printzipioak aintzat hartu dira une oro. Alde batetik, Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalean enuntziatutako eskubideen arabera, ikerketa-ekintza lan honen subjektuen giza eskubideak errespetatu dira, hau da, esku-hartzean parte-hartu duten haurren interesak lehenetsi dira, haien autonomia eta askatasuna errespetatuz. Bestalde, pertsonengandik zuzenean edo zeharka jasotako informazioaren konfidentzialtasuna errespetatu da, kasu honetan, ikastetxeko hezitzaileekin egindako elkarrizketetan eta haurrekin garatutako ekintza guztietan. Honekin batera, hizkuntza inklusiboa eta errespetuzkoa erabili da une oro, hitzezkoa zein idatzizkoa, lan honetan ordezkaturik dauden kolektibo guztiekiko.

Etika profesionalaz gain, datuen babesaren prozedurak errespetatu dira, parte-hartzaileen anonimotasuna mantenduz une oro, gauzatutako ekintzetan, zein azaleratutako iritzi eta bizipenetan. Ikastetxeak une oro izan du abian jarritako esku-hartzearen berri, eta lortutako informazioa modu arduratsuan erabili da Gradu Amaierako Lan hau burutzeko soilik, jasotako datu guztiak ikastetxeko ikasle eta langileengandik jaso baitira (Lege Organikoa 3/2018).

6. Erreferentzia bibliografikoak

237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, *Haur Hezkuntzako curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa*.
<https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>-tik berreskuratuta.

3/2018 Lege Organikoa, abenduaren 5koa, Datu Pertsonalak Babestekoa eta Eskubide Digitalak Bermatzekoa. (EAO, 294 zk., 2018ko abenduaren 6).
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>-tik berreskuratuta.

de Andrés Rubio, N. eta García Arroyo, M. J. (2009). La observación psicomotriz como técnica de evaluación en la etapa de la educación infantil. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 5.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3301/3325>-tik berreskuratuta.

Armesto, M. (2019). Dramatización y literatura infantil: un binomio innovador para el desarrollo de la expresión oral y corporal en Educación Infantil. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 379, 24-28.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/11737/10971>-tik berreskuratuta.

Brikman, L. eta Yantorno, N. (2006). *En movimiento la vida continúa*. Dunken.

Cabello, M. J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía magna*, 11, 196-203.

Cañete, M. D. M. (2009). La expresión corporal en la etapa de infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-11.

Castillo, E. eta Rebollo, J. A. (2009). Expresión y comunicación corporal en educación física. *Wanceulen: Educación Física Digital*, 5.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3317/b15549859.pdf?sequence=1>-tik berreskuratuta.

Cervera, J. (1996). *Iniciación al teatro*. Bruño.

de la Cruz, N., Bonilla, D. eta Lucio, A. (2018). El juego dramático en el desarrollo de la expresión corporal en la educación inicial. *Revista Universidad de Guayaquil*, 127(2), 31-40.

Delgado, M. E. (2011). La dramatización: recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía magna*, 11, 382-392.

García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Graó.

Gil, L., Guzmán, M. eta Moreno, E. (2013). Caminando hacia la escuela que queremos. *Temas de infancia*, 1(32). <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/04/10532.pdf>-tik berreskuratuta.

González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1723/3148>-tik berreskuratuta.

Guerrero, A. M. (2009). La Expresión Corporal. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 2. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_13/AMALIA_MORENO_2.pdf-tik berreskuratuta.

Hernández, A., González, I., Sánchez, Y. eta Carrión, S. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades (Learning environments in Physical Education and motivation in early childhood). *Retos*, (38).

Herranz, A. eta López, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: revista de educación física para la paz*, 10, 23-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367747>-tik berreskuratuta.

Inda, N. (2018). HH Oinarri. <https://www.hhoinarri.net/>-tik berreskuratuta.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Learreta, B., Ruano, K. eta Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres Monográficos*. INDE.
- Morón, M. D. C. (2011). El juego dramático en educación infantil. *Temas para la Educación*, 12, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>-tik berreskuratuta.
- Motos, T. (2008). Dramatización y expresión corporal: bases y retos. In G, Sánchez et al. (Koord.), *El Movimiento Expresivo*, (29-45). Amarú.
- Navarro, M. D. R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12845/file_1.pdf?sequence=1-tik berreskuratuta.
- Núñez, L. eta Navarro, M. D. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173260/3262-9897-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>-tik berreskuratuta.
- Ortiz, M. D. M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario.
- Pacheco, G. (2015). Expresión corporal en el aula infantil. Algunas consideraciones conceptuales. *Formación académica*, (2).
- Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández, M. eta Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en educación infantil. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 396-401. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761703> -tik berreskuratuta.
- Pérez-Ordás, R., García-Sánchez, I. eta Calvo, Á. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 39-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859369>-tik berreskuratuta.
- Reina, C. (2009). El teatro infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 15.

- Ribas, C. (2011). Trabajar por ambientes en educación infantil como estrategia de innovación. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 99-108. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77122436003.pdf> -tik berreskuratuta.
- Riera, M. A., Ferrer, M. eta Ribas, C. (2018). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>-tik berreskuratuta.
- Ríos, C. (2014). Los ambientes de aprendizaje y espacios de fantasía en la Educación Física. (Gradu amaierako lan argitaratu gabea). Universidad de Salamanca, España.
- Rodriguez, C. eta Neira, M. D. C. (zuzendariak). (2021). *La dramatización: una herramienta clave para la inteligencia emocional en Educación Infantil*. [Archivo de video]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/61868>-tik berreskuratuta.
- de Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. In E, Castillo (koord.) eta M, Díaz (koord.), *Expresión corporal en Primaria (11-29)*. Universidad de Huelva.
- Ruiz de Velasco, Á. eta Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 19, 33-44. <https://biblioteca.org.ar/libros/132558.pdf>-tik berreskuratuta.
- Vasstrøm, M. (2020). The critical-collaborative role of action research—tensions and potentials. In M., Larrea (ed.), *Roots and Wings of Action Research for Territorial Development* (221-223). Orkestra.
- Vizcarra, M. T., Villalba, I., Rodríguez, E., Otegi, A., Urkijo, I., Martínez de Guereñu, A., ... eta Laskurain, L. (2010). Gorputz adierazpena lehen hezkuntzan. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/9170/testu%20osoa%20bizkarra.pdf?sequence=1&isAllowed=y> -tik berreskuratuta.