

## Exploración de lenguajes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil

### *Languages exploration in the teacher training in Early Childhood Education*

Montserrat Gonzalez Parera

Universidad de Manresa

Universidad Autónoma de Barcelona

montsegp80@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7929-6558>

*Recibido:* 25 de abril de 2019

*Aceptado:* 16 de diciembre de 2019

*Para citar este artículo:* Gonzalez Parera, M. (2020) Exploración de lenguajes en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Escuelas creativas. *Creatividad y Sociedad* (32) 103-122.

Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/32/32.5.pdf>

## *Resumen*

En este trabajo plasmamos la experiencia llevada a cabo con el alumnado del Grado de Educación Infantil de una universidad catalana con la finalidad de despertar sus lenguajes adormecidos.

Según Morin (2003) en la vida y en la historia, la sobreadaptación a condiciones dadas nunca han sido signo de vitalidad sino indicios de pérdida de inventiva y de creatividad. La universidad no solamente debe tratar de modernizar la cultura, sino también de culturalizar la modernidad. Para dirigirnos a estos fines y reformar la universidad no es suficiente democratizar los estudios universitarios, se trata de reformar también nuestra capacidad de organizar el conocimiento y sus representaciones. En educación, el concepto "conocimiento" ha de definirse de manera profunda y con mayor consciencia para que pueda desarrollarse y evolucionar en condiciones de mayor entusiasmo y vitalidad.

Representar el conocimiento a través de diferentes lenguajes es un hecho consustancial al ser humano. Desde pequeños y pequeñas, un individuo que se comunica con distintos lenguajes es una persona que aprende de modo transdisciplinar, entendiendo este concepto vinculado al paradigma ecosistémico. Este paradigma reviste y proyecta una nueva forma de generar conocimiento sobre la práctica educativa siempre en relación con el sujeto, la sociedad y la naturaleza.

## *Palabras clave*

Creatividad · Preparación de profesores  
· Métodos pedagógicos · Teatro

## *Abstract*

In this work we capture the experience of students from the Infant Education Degree of a Catalan University with the purpose of awakening their numbed languages. According to Morin (2003) in life and in history, over-adaptation to given conditions has never been a sign of vitality but an indication of loss of inventiveness and creativity. University should not only try to modernize culture, but also to culturize modernity. To address these goals and reform universities, it is not enough to democratize university studies; it is also about reforming our ability to organize knowledge and its representations. In education, the concept of "knowledge" has to be defined in a profound way and with greater awareness so that it can develop and evolve with more enthusiasm and vitality. Representing knowledge through different languages is part of who we are as human beings. From a very young age, an individual who communicates with different languages is a person who learns in a transdisciplinary way, understanding this concept linked to the ecosystem paradigm. This paradigm covers and projects a new way of generating knowledge about the educational practice always in relation to the subject, society and nature.

## *Key words*

Creativity · Teacher preparation · Pedagogical methods · Theater

*La cometa se eleva más alto en contra  
del viento, no a su favor.*

*Winston Churchill*

## 1. Introducción

A menudo nos encontramos una frontera entre las actividades de expresión creativa y las actividades de trabajo. Cómo si las primeras hicieran referencia al mundo lúdico y por tanto banal y las otras al mundo serio y por tanto sensato. Tonucci (1975) refleja muy bien este sentimiento cuando dice:

Para empezar, el niño, que hasta entonces había jugado y que a través del juego había conocido su mundo, se entera que no siempre se puede jugar, que también se tiene que comprometer, que se tiene que trabajar. Imaginémosnos qué grande será la decepción y la humillación de este niño para quien el juego ha sido siempre lo único serio, por el cual merecía la pena cansarse hasta el punto de dormirse jugando u olvidar comer. (...) Para un niño que no hizo nunca dos veces la misma cosa empieza a entender: que no es cierto que él supiera tantas cosas; que el trabajo es necesario mientras que el juego es inútil y estúpido y que sirve solo para descansar entre trabajo y trabajo (p. 38).

Desde pequeños, se prefigura ya la alienación del trabajo y la banalidad del juego, aún sabiendo que durante la expresión libre y creativa es cuando culminan los principales campos de operaciones de la capacidad simbólica asociada a los lenguajes. Llegados a este punto, aclaramos que utilizamos el concepto "lenguaje" inspirándonos en la pedagogía de Reggio Emilia que se refiere no solamente a los lenguajes hablados, sino a todas las formas de comunicación a través de las cuales se lleva el pensamiento humano a reflexionar y a elaborar interpretaciones (Vecchi,

2013). Cuando en la pedagogía de Reggio, con el conocido poema Los cien lenguajes de Loris Malaguzzi (1995) defienden que un niño o una niña posee cien lenguajes se hace referencia a las diferentes maneras de expresión y la multiplicidad de códigos que podemos manejar, lanzando la idea de que los procesos de aprendizaje tienen lugar donde interactúan varios de estos lenguajes. Según Vecchi (2013) "cada lenguaje tiene su propia gramática, su carácter específico, pero también tiene una estructura dispuesta para la comunicación y la relación" (p. 72).

La actitud de exploración libre de lenguajes comporta ya desde la infancia un impacto en las funciones del desarrollo que cabe resaltar (a partir de Piaget, 1973 y Boscaini, 1988):

- **Proceso cognitivo:** la interacción social entre los niños y niñas, potencia el desarrollo social y cognitivo. En la etapa más egocéntrica supone un ejercicio de descentralización. Tiene un valor potencial para provocar estrategias de razonamiento y transferirlas.

- **Competencia lingüística y escucha:** el ambiente creativo favorece el uso de los diferentes lenguajes. El individuo pone en práctica elementos recientemente adquiridos y experimenta con nuevas formas lingüísticas. La comunicación oral es un factor importante para el éxito de las situaciones representadas.

- **Asimilación de la realidad conflictiva:** la creatividad facilita el distanciamiento de una realidad difícil y puede servir como instrumento para afrontarla.

- **Aprendizaje ético y socialización:** la expresión libre es la manera de relacionarse más común y natural que tienen los niños y niñas. La expresión potencia el sentido de cooperación, pues para lograr los hitos se tiene que compartir y el niño o niña comprueba la necesidad de llegar a acuerdos. Por lo tanto, le ayuda a considerar la perspectiva del otro.

■ **Afirmación de la identidad:** en situaciones de actividad expresiva se exploran y se ponen a prueba las aptitudes personales y las actitudes hacia los otros mientras que a su vez somos receptores de las expresiones de los demás.

■ **Aprendizaje psicomotor:** la facultad psicomotriz dibuja la identidad del sujeto actuando sobre la memoria de su cuerpo y sobre su psiquismo a través del cuerpo.

Estas funciones toman importancia en la expresión libre de los niños y niñas y se desarrollan en la actividad lúdica durante la infancia. Pero, ¿qué pasa cuando crecemos? Y ¿qué pasa en el caso del profesorado? ¿Tenemos maestros y maestras suficientemente entrenados en su expresión libre y conscientes de su multiplicidad de lenguajes? Cuando crecemos nos van ordenando esta expresión libre y nos fragmentan esa compleja representación del conocimiento. Así, nos llevan a romper la realidad en pequeñas piezas desconectadas, dañando el entrelazado de los múltiples lenguajes que poseíamos en la infancia y dejándonos, en último término, huérfanos de ellos. De esta manera, a menudo el concepto conocimiento en educación es banal y superficial. Como si faltara profundidad y conciencia, conexión vivaz y cultural. Algunos autores como Morin (2003) y Moraes (2008) proponen que aspiremos a combinar el conocimiento con otras palabras como transdisciplinario, solidario, tierno, elegante o bello.

## 2. De artes, lenguajes y conocimiento

Queremos abordar el arte como un acontecimiento epistemológico y pedagógico. El arte no debe estar confinado solamente a las galerías y museos. Si así fuera, desaparecería su complejo potencial. De acuerdo con Ceruti (citado por Vecchi, 2013, p. 69) “epistemología y estética son sinónimos”.

Desde las edades tempranas, sin reducir su valor, tenemos que trascender los materiales y las técnicas para detenernos y observar los procesos de empatía y las

intensas relaciones con las cosas. Estos procesos se empiezan a manifestar en la variedad del juego en la infancia y según Read (2003), pueden desarrollarse hacia cuatro direcciones:

- Desde el punto de vista del *sentimiento*, el juego puede evolucionar mediante la personificación, hacia el *drama*.
- Desde el punto de vista de la *sensación*, el juego puede evolucionar mediante los modos de autoexpresión, hacia el *diseño* visual y plástico.
- Desde el punto de vista de la *intuición*, el juego puede evolucionar mediante ejercicios rítmicos, hacia la *danza* y la *música*.
- Desde el punto de vista del *pensamiento*, el juego puede evolucionar mediante las actividades constructivas, hacia la *artesanía*. (p. 222)

Desde una mirada compleja, en la línea de Morin (2003), estos aspectos podrían constituir el desarrollo armonioso de la personalidad ya que incluyen todas las disciplinas que la enseñanza escolar tan a menudo parcela, divide y desconecta. El drama abarca las disciplinas relacionadas con la comunicación y las habilidades sociales. El diseño visual y plástico incluyen el dibujo, la pintura, el pensamiento abstracto. La danza y la música integran el trabajo con el físico. Y la artesanía puede abarcar la geometría y las ciencias.

Si el ideal de la educación es conseguir que las personas crezcan en una armoniosa conjunción de todas estas funciones estimuladas, los procesos de aprendizaje deben estimular el cerebro para madurarlo hacia un proceso de desarrollo de la expresión que está cerca del arte.

## 3. Descripción de la experiencia

### 3.1. Orígenes

Nos basamos en la idea de formación orientada a la adquisición de competencias profesionales (a la vez que culturales). El Ministerio de Educación y Ciencia de España establece los requisitos para habilitar el ejercicio profesional de Maestro de Educación Infantil y en el apartado donde se definen los objetivos-competencias plantea: *“Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar como eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y con medio escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.”*

El estudio de la expresión como competencia docente es un campo relativamente reciente. En el ámbito educativo, tras un periodo en el que la atención ha estado centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos y evaluación), el interés se ha ido desplazando hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del funcionamiento docente (Domingo, Gallego et al., 2010).

Para abordar estos aspectos de la comunicación como competencia docente, el punto de partida es el aprendizaje vivencial. Según Motos (en Bercebal et al., 2000) el aprendizaje vivencial es un modelo de intervención basado en el principio de hacer y aprender mediante el procesamiento de las vivencias en situación. También, en otras palabras, es el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al mismo tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando estos cambios en la vida y en las relaciones con los otros (De la Torre y Moraes, 2005).

### 3.2. Naturaleza y objetivos

La naturaleza de la propuesta busca experimentar la complejidad del aprendizaje de los lenguajes (artísticos). Y los objetivos del trabajo fueron:

- 1.- Investigar los múltiples lenguajes que tenemos a disposición como maestros y maestras.
- 2.- Entender la importancia de la vivencia personal de los lenguajes por parte del profesorado, para enriquecer la futura praxis en Educación infantil.

### 3.3. Desarrollo

Dentro del marco de la asignatura de *Didáctica del lenguaje* en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Manresa situada en Catalunya, desde hace tres años se lleva a cabo un proyecto de creación de escenarios expresivos, donde los futuros maestros y maestras exploran y van más allá de sus lenguajes habituales.

Primeramente, se hace una elección conjunta de una temática que hace de eje vertebrador de todos los trabajos. El primer año se eligió la temática de la *muerte*, el segundo año la *maternidad* y el tercer año el *tiempo*. A partir de aquí, cada persona, pareja o pequeño grupo tiene que buscar materiales inspiradores para desarrollar una propuesta de creación de un (y mediante un) escenario expresivo con un lenguaje que no sea de los más habituales para ello y ellas. Se les incentiva para que exploren los lenguajes artísticos como por ejemplo la fotografía, la pintura, el audiovisual, la performance o el teatro. Después de unos días de reflexión se entrega un primer esbozo de propuesta que les sirve para empezar a poner en marcha las ideas. Paralelamente se les pide un escrito siguiendo un guión facilitado:

1. Nombre de las personas que realizan el proyecto.
2. ¿Qué razones éticas, estéticas y técnicas justifican el proyecto?
3. ¿Cuál es el posicionamiento del grupo al respecto?
4. ¿Qué se quiere transmitir?
5. ¿A quién va dirigido?
6. ¿Qué lenguajes utilizaremos?
7. Referentes y materiales

Tabla 1. *Guión para la primera fase.*  
Fuente: *Elaboración propia.*

Durante cinco semanas que dura el proyecto se les acompaña en la elaboración de la propuesta y van actualizando su escrito. Mediante trabajo autónomo y tutorizado se va concretando la propuesta de cada grupo que finalmente es expuesta al gran grupo en la universidad.

Una vez expuestos los trabajos cada cual, individualmente, entrega un análisis de su proceso personal y también plasma su experiencia como receptor. Este análisis se puede ir redactando a medida que avanza el proceso creativo siguiendo un segundo guion facilitado:

1. Nombre de la persona que hace el análisis.
2. Descripción del proceso creativo.
3. ¿Cómo me he sentido? Justificación.
4. ¿Qué se quería expresar? ¿Se consiguió?
5. y 6. Puntos fuertes y puntos a mejorar del proyecto.
7. Referentes y materiales.

Tabla 2. *Guión para la segunda fase.*  
Fuente: *Elaboración propia.*

Después de compartir los trabajos con el grupo en la universidad, el segundo año el *Museu Comarcal de Manresa*<sup>1</sup> nos invitó a exponer el proceso de trabajo y el tercer año se emitió el audiovisual de la performance colectiva en la televisión

<sup>1</sup> Exposición "*Néixer a Manresa. Memòria, art, pedagogia*". Temporada 2018. Museu Comarcal de Manresa.

comarcal *Canal Taronja*<sup>2</sup>. Esta difusión permitió visibilizar y poner en valor las aportaciones del alumnado.

## 4. Resultados: seguimiento, valoración, difusión y polinización de la experiencia

A partir de los análisis que han escrito las participantes, se ha realizado una compilación de los temas más relevantes relacionados con la experiencia de este proceso creativo y de aprendizaje transdisciplinar.

### 4.1. El miedo a salir de la zona de confort y asumir nuevas responsabilidades

Según Lavelle (citado por Nolin, 2008) los lenguajes artísticos nos descubren la presencia de la realidad, aquella presencia que queda escondida por la utilidad y las necesidades de la vida cotidiana. Estos sentimientos de inseguridad, de miedo y de nervios quedan plasmados en las palabras de las participantes cuando manifiestan:

“(...) disponíamos de poco tiempo para preparar todo lo necesario: guión –hacerlo y memorizarlo-, material, ensayar, etc. Este factor, me generó inseguridad, y a la hora de exponer la obra también mucho nerviosismo.” (Aida)

“A pesar de haber tenido algunos miedos a la hora de preparar mi propuesta y por si obtendría el resultado esperado, he disfrutado mucho de este trabajo, me ha parecido muy interesante y profundo.” (Àngels)

“(...) los sentimientos que he podido experimentar han sido mucho más complejos y diversos. En este punto del proyecto tuvimos que escoger el lenguaje que

---

<sup>2</sup> El audiovisual de la *performance* disponible en:  
<http://www.canaltaronja.cat/central/manresa/didactica-del-llenguatge/>

utilizaríamos y personalmente fue uno de los momentos donde me sentí más insegura puesto que surgió la posibilidad de realizar una obra teatral.” (Neus)

“(…) sufrí muchos nervios en el momento de preparación de la escena y cierto miedo por la posibilidad de quedarme en blanco en el momento de la actuación.” (Sara)

Los lenguajes artísticos tienen la capacidad de interrumpir las relaciones con la realidad, atraviesan las representaciones adquiridas y nos obligan a hacer un salto para encontrar un contacto más absoluto. Este salto da miedo porque nos hace salir de nuestra zona de confort y nos obliga a asumir nuevas posiciones y responsabilidades ya que, de acuerdo con Doris Sommer (2014) fundadora del Cultural Agents en la Universidad de Harvard, quien se expresa a través del arte es agente activo y deja de ser víctima de las circunstancias.

## 4.2. La satisfacción de explorar los lenguajes poco habituales

Las participantes experimentan sensaciones placenteras en la investigación y la experimentación del acto creativo. Buscan relacionarse con la realidad a través del acto creador que les lleva a nuevas formas y a códigos poco habituales en su día a día:

“Una vez llevada a cabo la representación, la emoción fue el primer sentimiento que tuve, seguido de la gran liberación que implicaba finalizar con éxito nuestra propuesta creativa. A pesar de no conseguir la máxima perfección a la que aspirábamos, pienso que fue un éxito. Por este motivo, mi satisfacción era plena.” (Aida)

“Cuando trabajas un tema que te causa interés y tienes ganas de trabajarlo, el trabajo no se hace nada pesado y te gusta hacerlo. Personalmente he disfrutado mucho de la preparación, la grabación y el montaje del documental. Aunque no tengo mucha experiencia con las aplicaciones para crear videos y nunca había hecho una entrevista grabada, me ha gustado vivir esta experiencia y probar un lenguaje de expresión nuevo.” (Àngels)

“(...) me sentí muy orgullosa y revolucionaria.” (Júlia)

“Califico este proceso vivido como intenso y profundo.” (María)

“(...) consideré esta oportunidad como un reto para explorar nuevos lenguajes, trabajar la creatividad y hacer frente a la vergüenza.” (Cristina)

“(...) una vez acabada la representación, sentí una gran satisfacción por haber podido superar este pequeño reto personal.” (Neus)

“(...) un trabajo donde hemos podido elegir el tema y por tanto, nos interesaba y estábamos motivadas. (...) Hemos podido ser libres para hacer lo que creíamos más útil para nuestro propósito.” (Júlia)

“Valoro muy positivamente la elección del lenguaje teatral. A pesar de la inseguridad que me generó, fue una buena manera de explorar nuevos horizontes y de salir de la zona de confort. Trabajar a partir de retos hace más significativo el aprendizaje.” (Neus)

“Considero que ha sido una experiencia enriquecedora y estimulante. La vivencia en primera persona de todo el proceso creativo me ha permitido tomar conciencia de la importancia de tener en cuenta todos los lenguajes del que dispone un/a maestro/a en su praxis.” (Neus)

En la línea de Pineau (citado por Nolin, 2008), el hecho de vivir la experiencia y después reflexionarla aproxima a la conciencia de la autoformación, en la que el sujeto es considerado como un individuo consciente, capaz de dar sentido al mundo. En este sentido, Pineau ve la persona como confluencia de realciones y es precisamente gracias a esta capacidad de relacionar y relacionarse que el sujeto puede experimentar el goce de ampliar su experiencia.

### 4.3. La importancia de sentirse bien acompañados

Toda y cualquier actividad pedagógica trae con ella misma una perspectiva teórica que la sostiene (Moraes, 2008). La manera de escuchar, la manera de atender, la manera de valorar o de dar feedback del profesorado universitario que impartimos docencia en las Facultades de Educación nos delata. Morin nos advierte que la reforma del pensamiento exige la reforma de la universidad y de sus maneras de hacer (Morin, 2003).

Los y las estudiantes dan importancia a sentirse acompañados en el proceso. Para compartir las posibles desazones mencionadas anteriormente, valoran positivamente que la docente-guía de la experiencia les oriente y les deje libres pero no solos. Un entorno de trabajo estructurado pero libre genera seguridad y en consecuencia más tolerancia a la incertidumbre y al posible estrés que genera salir de la zona de confort:

“Un punto positivo ha sido la metodología de trabajo propuesta por la profesora y la entrega de revisiones y concreciones semanales de la propuesta base. Este hecho nos mantenía conectadas con el trabajo, haciendo que lo tuviéramos que repensar, concretar y perfeccionar.” (Neus)

Este acompañamiento provocaba un diálogo continuo entre el imaginario y la realidad. A través del diálogo con una docente-guía, los intercambios hacían cuestionarse las ideas y obligaban a saberlas justificar. Unas veces este diálogo tenía forma de interrogación. Otras veces tenía forma de escucha. Pero en ambas formas, lo que siempre imperaba era una presencia a través del cuerpo, las emociones y el pensamiento. Una presencia llena de respeto, que no corregía ni penalizaba ninguna propuesta; una presencia auténtica que es el fundamento de toda comunicación y que al practicarla, reformamos la relación educativa y expandimos la praxis pedagógica.

#### 4.4. La colaboración para llevar a cabo el propósito

Tener un hito común hace necesario que el grupo tenga que planificar, organizar y clasificar los conocimientos en cooperación con las otras personas. Se aprende a desarrollar el trabajo en equipo y a integrar y gestionar las diferentes voluntades del grupo:

“(...) este trabajo ha hecho darme cuenta de muchas cosas y me he sentido muy a gusto haciéndolo. (...) Yo he dirigido el escenario, pero contar con tanta participación me ha llenado mucho, si la gente te anima, es que cree en ti y esto te hace seguir adelante.” (Crisitna)

“(...) encuentro que ha sido un trabajo muy cooperativo donde gracias a la participación de todas hemos podido realizar el cortometraje. Durante algunas de las grabaciones de las escenas del corto he sentido pena por todo lo que le hacíamos a la protagonista (víctima) porque empatizaba con ella.” (Helena)

“Esta decisión fue acompañada de muchas dudas sobre mi valía y capacidad para expresar el mensaje con suficiente contundencia, pero con el apoyo de mi compañero, que en todo momento confió en nuestra competencia y a medida que el proyecto iba cogiendo forma, fui adquiriendo la confianza necesaria para salir adelante y disfrutar del proceso.” (Oriol)

Se ponen en práctica las habilidades para el desarrollo de una conducta que, bajo la constante toma de decisiones, se dirige hacia un hito concreto y común. Se interpreta el mundo con los otros, con múltiples miradas, posicionándonos en espacios de reflexión colectiva. Se aborda la realidad de manera conjunta y el aprendizaje se va tejiendo entre todos. En este sentido, desde una visión constructivista y desde un marco sociocultural (Vigotski, 2001) destacamos la importancia de las relaciones humanas en el desarrollo de las actividades mentales complejas y el papel que juegan los marcos de internalización, la transferencia y la zona de desarrollo próximo en el proceso de construcción del conocimiento.

## 4.5. La emoción en la recepción

La experiencia contempla la emisión de un mensaje pero también la recepción de las propuesta ajenas y propias en algunos casos.

Las situaciones que favorecen un aprendizaje transdisciplinar son aquellas que estimulan los sentidos y van más allá de los aspectos cognitivos, incluyendo la imaginación, la intuición, la colaboración y el impacto emocional de sus participantes (Moraes, 2008). Ya Aristóteles (2004) en su clásica "Poética" nos hablaba del impacto emocional causado por la recepción de las tragedias griegas cuando se refería a la *kátharsis* de los espectadores.

En este proyecto, las participantes consideran que se establece un vínculo claro y directo con la observación de la actuación de los otros compañeros y compañeras. Se fomenta la emoción y esta enciende y mantiene la curiosidad y la atención, y con esto el interés por el descubrimiento de lo nuevo. Esta *kátharsis*, esta vivencia emocional es básica para la elaboración de las funciones mentales necesarias para adquirir conocimientos, y además, facilita vínculos sociales en el grupo (Mora, 2016). Como ya es sabido, el binomio emoción-cognición es indisoluble para generar un espacio de aprendizaje:

"(...) ver la presentación de Irinia me marcó durante toda la tarde y me hizo estar con un nudo en la garganta. Creo que fue un muy buen trabajo y nos hizo remover cosas. (...) creo que nos hizo reflexionar y se lo agradezco." (Àngels)

Las investigaciones en el campo de las neurociencias confirman en qué medida nuestros pensamientos y sensaciones forman un continuo. En esta interacción se activan diferentes áreas de la estructura cerebral, facilitando así mayor riqueza e impacto del aprendizaje.

#### 4.6. La importancia de la precisión y las ganas de seguir trabajando

Las competencias profesionales no solo incluyen capacidades requeridas para el ejercicio profesional, sino también cualidades personales relacionadas con la exigencia, el rigor y la precisión para desarrollarse efectivamente. En este sentido, las personas participantes manifiestan un interés en el cuidado de los detalles y una voluntad de trabajar con profundidad:

“Fue todo un reto tomar la decisión del tipo de lenguaje. En mi caso, ya había realizado varias obras de teatro con un grupo amateur, por lo tanto, tenía ganas de volver a experimentar la adrenalina que se siente encima del escenario. El teatro es un lenguaje en el cual me siento cómoda y me gusta practicarlo. No obstante, también sentía mucha presión puesto que para que llegara el mensaje como queríamos hacía falta mucha precisión.” (Aida)

“Pienso que cuidamos hasta el más mínimo detalle y esto proporcionó que el espectador se situara dentro de un contexto muy determinado.” (Joan)

“El hecho de tener que concretar al máximo los detalles nos facilitó la gestión y control de los posibles imprevistos.” (Neus)

“Los puntos fuertes de este trabajo han sido principalmente la motivación y las ganas de saber más.” (Aida)

“El punto a mejorar de este trabajo podría ser la carencia de tiempo que hemos tenido al hacerlo, puesto que podríamos haber profundizado más.” (Helena)

“Considero que si hubiéramos tenido más tiempo hubiéramos podido perfeccionar el texto para que el mensaje llegara más claramente al público.” (Neus)

“(…) el teatro requiere mucha práctica, sobre todo si se quiere perfeccionar todos los detalles: aunque muchas veces parezca improvisación -es el arte del teatro- poco tiene de ello.” (Aida)

Esta motivación por querer seguir viene dada por la estimulante y nueva relación con el mundo real que experimentan más que por su relación con la utilidad (Lavelle citado por Nolin, 2008). Esto les confirma su necesidad de exploración de lenguajes y conecta a su vez con su sensibilidad y con su capacidad de resonancia hacia los demás. Cada lenguaje tiene sus propios códigos y sus técnicas, sus especificidades y sus riquezas.

Como recordábamos al inicio, cuando en la pedagogía de Reggio Emilia declaran con el poema *Los cien lenguajes* de Loris Malaguzzi (1995) que un niño o una niña posee cien lenguajes, se refieren a la multitud de posibilidades comunicativas con las que nuestra especie está dotada. Son muchos los autores que, apoyados en la neurociencia, sostienen que es precisamente en esa relación de lenguajes y sensaciones donde tiene lugar el aprendizaje.

En consecuencia, crear el hábito de la interacción constante de la expresión a través de diferentes lenguajes estimula las relaciones entre los procesos y la conexión de uno a otro activa distintas zonas del cerebro, dando así una riqueza de pensamiento. A su vez, es crucial que cada lenguaje sea rico y lleno de matices por él mismo, ya que cuanto más complejo sea un lenguaje más capaz será de establecer sinergias con otros.

Pero muy frecuentemente, la dificultad surge cuando el profesorado no se siente cómodo acompañando el descubrimiento de unos lenguajes que dejó adormecidos en su propia infancia. Es una paradoja y no es una cuestión fácil, ya que nosotros como adultos nos sentimos analfabetos en muchos de aquellos “cien lenguajes” que algún día vivimos. Este hecho limita nuestra capacidad como docentes de escuchar los procesos de exploración expresiva de nuestro alumnado y les puede condicionar y coartar su creatividad.

## 5. Conclusiones

La universidad tiene la doble misión de adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea y a la vez conservar y transmitir el patrimonio cultural. Durante el siglo XX ha existido la presión de enfocar las formaciones universitarias a demandas económicas y administrativas del mercado laboral y marginar la cultura humanística.

El estudio de las competencias relacionadas con la cultura humanística en el ámbito universitario es un campo de trabajo emergente. Este proyecto de experiencia vivencial y de posterior reflexión enmarcado dentro de la asignatura de *Didáctica del lenguaje* pretendía cuestionar y mejorar la competencia comunicativa que promovemos en la Facultad de Educación.

Como el profesorado es uno de los principales agentes de estos procesos educativos, en esta experiencia nos acerquemos a propuestas específicas que enriquecen su formación inicial, y en consecuencia nos acercaremos a polinizar la creatividad al sistema educativo. La construcción del rol de educador implica un proceso de reconstrucción de las experiencias, por lo tanto aquello en lo que se convierte un docente es el resultado del diálogo y de las influencias permanentes con su contexto.

Entendemos este proyecto como un abono transdisciplinario, lleno de vitalidad y entusiasmo, capaz de acoger distintas formas de pensar, sin miedo a la interferencia ni a la contaminación, sino valorándolas como oportunidades. Consideramos que la expresión mediante múltiples lenguajes es uno de los gérmenes de creatividad de los individuos. Para conseguir una formación integral y competente del profesorado capaz de transmitir y comunicar el aprendizaje de una didáctica creativa puede ser la semilla para estimular y favorecer el pleno desarrollo de los lenguajes en la escuela.

Teniendo en cuenta que el niño o la niña es una persona completa, un ser único con sus “cien lenguajes”, es primordial darles múltiples y constantes oportunidades para explorarlos. Para llegar a este fin, antes hay que potenciar y despertar los lenguajes dormidos que tienen los y las maestras.

El profesorado en formación se transforma en la universidad de manera crucial y determinante. Es durante esta formación que estos y estas maestras del futuro, a partir de sus propias experiencias, construyen su visión de la praxis profesional.

Finalmente, también entendemos que el trabajo de despertar la multiplicidad de lenguajes debe seguir dentro y fuera de la universidad y debe ser longitudinal en el tiempo, a lo largo de toda la vida del profesorado en activo, más allá de su formación inicial, para evitar así que vuelvan a caer en manos de Morfeo.

## Bibliografía

ARISTÓTELES. (2004). *Poética*. Buenos Aires: Colihue.

BERCEBAL, F., DE PRADO, D., LAFERRIÈRE, G. Y MOTOS, T. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.

BOSCAINI, F. (1988). *Psicomotricidad e integración escolar*. Madrid: Nuñez.

DE LA TORRE, S. Y MORAES, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

DOMINGO, J., GALLEGO, J.L. ET AL. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 303-323. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074021>

ELLIOT, A.D. Y DEWICK, C.S. (2008). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

JOSSO, M.-C. (2011). *Expériences de vie et formation*. Paris: L'Harmattan.

MALAGUZZI, L. (1995). Invece il cento c'è. En C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (Ed.), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 76). Bérgamo: Junior.

MORA, F. (2016). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

MORAES, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinariedade e educação*. São Paulo: Prolíbera.

MORIN, E. (2003). *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure* (3ª ed.). Barcelona: La Campana.

NOLIN, D. (2008). *L'art comme processus de formation de soi*. Paris: L'Harmattan.

PIAGET, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

READ, H. (2003). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

SOMMER, D. (2014). *The Work of Art in the World*. Tennessee: Duke University Press.

TONUCCI, F. (1975). *La escuela como investigación*. Sant Adrià del Besòs: Avance.

VECCHI, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *Psicología da arte*. São Paulo: Martins Fontes.