



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE
SEGOVIA**

Título de Grado en Educación Infantil

**La inclusión de niños y niñas con
discapacidad psíquica en el aula a través
de la danza**

Alumna: Sara de Diego Jurado

Tutora: M^a Cruz Castellanos Ortega

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado se pretende profundizar en el conocimiento de la discapacidad psíquica y las posibilidades que presentan los alumnos con estas características. Por ello, en la primera parte del mismo, se realiza un planteamiento teórico en el que se abordan aspectos como la evolución del concepto de discapacidad psíquica y su valoración social a lo largo de la historia, el papel de la escuela como institución inclusiva y la danza dentro de la escuela como actividad socializadora e inclusiva.

Este planteamiento teórico da paso a una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula con un alumno que posee retraso madurativo. Dicha propuesta se basa en el empleo de la danza como un recurso que puede permitirnos alcanzar en la escuela y, por extensión, en la sociedad, una inclusión real de las personas con discapacidad psíquica.

ABSTRACT

This Dissertation tries to study in depth the knowledge of mental disability and the potential of students with these characteristics. This is why, in the first part of it, is a theoretical approach in which aspects are dealt with as an evolution of the concept of mental disabilities and their social value throughout history, the role of the school as an inclusive institution and dance inside the school as socializing and inclusive activity.

This theoretical approach gives way to a proposal for intervention carried out in a classroom with a student who has a delayed maturation. This proposal is based on the use of dance as a resource that can allow us to achieve in school and, by extension, at society, a real inclusion of people with mental disabilities.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad psíquica, atención a la diversidad, propuesta de intervención, danza, inclusión, expresión corporal.

KEYWORDS

Mental disability, diversity outreach, proposal for intervention, dance, inclusion, body language.

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	1
1. OBJETIVOS	2
2. JUSTIFICACIÓN	2
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. La discapacidad psíquica.	4
3.1.1. Concepto de discapacidad a lo largo de la historia.	5
3.1.2. Concepto de discapacidad en la sociedad actual.	6
3.1.3 ¿Qué es la discapacidad psíquica?.....	7
3.1.4. Estigmatización de las personas con discapacidad psíquica.	10
3.2. La escuela como institución inclusiva.	11
3.2.1. ¿Qué es la atención a la diversidad?	11
3.2.2. Formación de los maestros respecto a la atención a la diversidad.....	14
3.2.4. Educación Física e inclusión	17
3.3. La danza como actividad socializadora e inclusiva.....	20
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	22
4.1. INTRODUCCIÓN	22
4.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	23
4.3. CONTEXTO	23
4.3.1. Localidad.....	23
4.3.1. Centro educativo.....	23
4.3.2. Características del grupo-aula.	24
4.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO	25
4.5. OBJETIVOS	27
4.6. CONTENIDOS	28
4.7. TEMPORALIZACIÓN	29
4.8. METODOLOGÍA	30
4.9. RECURSOS.....	31
4.10. SESIONES.....	32
4.11. EVALUACIÓN.....	39
ANÁLISIS DE RESULTADOS	41
CONCLUSIONES	47
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	52

ANEXOS.....	55
-------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Niveles de discapacidad psíquica.</i>	8
Tabla 2. <i>Factores determinantes en la aparición de la discapacidad psíquica</i>	9
Tabla 3. <i>Objetivos generales y específicos de la propuesta.</i>	27
Tabla 4. <i>Contenidos generales y específicos de la propuesta.</i>	28
Tabla 5. <i>Clasificación de sistemas empleados en los SAAC.</i>	50

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Factores presentes en el individuo con discapacidad psíquica.....	8
<i>Figura 2:</i> Beneficios de la actividad física en los niños con discapacidad psíquica.....	19
<i>Figura 3.</i> Interés del alumno respecto a las actividades.....	42
<i>Figura 4.</i> Intervenciones voluntarias y participación del alumno.....	43
<i>Figura 5.</i> Autonomía del alumno durante la realización de las actividades.....	44
<i>Figura 6.</i> Interacción mantenida por el alumno durante el desarrollo de las actividades.	45
<i>Figura 7.</i> Evolución de la interacción durante las sesiones.	46
<i>Figura 8.</i> Evolución de la actitud positiva y la ayuda mutua durante las sesiones.....	46

ÍNDICE DE IMÁGENES

Ilustración 1. Mbela	33
Ilustración 2. Balafón.....	33
Ilustración 3. Ngombi	33
Ilustración 4. Djembe.....	33

0. INTRODUCCIÓN

El concepto de discapacidad psíquica ha variado significativamente a lo largo de la historia. Esta evolución siempre ha estado ligada a la consideración social que de ella se ha tenido en cada periodo de la historia y, por tanto, ha determinado la respuesta social y educativa ofrecida en cada caso.

Actualmente, se contempla la discapacidad como una característica más de la sociedad en la que vivimos. Al ser considerados como miembros de la misma, poseen los mismos derechos fundamentales que cualquier otra persona y, por tanto, supone una responsabilidad social ofrecer recursos que les permitan acceder a ellos.

La escuela constituye, en este sentido, un ámbito y factor social fundamental de cara a la consecución de estas responsabilidades. En ella, se pueden poner en práctica respuestas orientadas hacia el logro de una mayor autonomía de las personas con discapacidad psíquica. Respuestas que, de forma progresiva, involucren e incluyan a los alumnos con discapacidad en las aulas y en la sociedad.

Este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) parte de la búsqueda de una posible respuesta educativa que permita alcanzar una inclusión lo más óptima posible del alumnado de estas características. Esta respuesta o, tal y como se denomina en este trabajo, propuesta de intervención, se basa en el empleo de la danza, valorando los múltiples beneficios que presenta a nivel terapéutico y sus posibilidades como actividad que puede favorecer la interacción y socialización entre los alumnos.

Esta propuesta de intervención se ha desarrollado durante el Practicum II, pudiendo realizar un seguimiento de la respuesta de un alumno en concreto. Este alumno, de 5 años de edad, muestra retraso madurativo y actualmente está a la espera de un nuevo diagnóstico que determine si presenta discapacidad psíquica.

Cabe señalar que esta propuesta forma parte de una unidad que gira en torno a la novela *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne. Las sesiones que constituyen la propuesta de intervención trabajan los cuatro continentes visitados por el protagonista y, por lo tanto, guardan una relación directa con lo trabajado en el aula.

Gracias a esta vinculación con lo trabajado en el aula, se ha podido plantear dicha propuesta como un posible recurso que permitiera al alumno acceder a los mismos contenidos (relativos a la unidad) que el resto del alumnado. Además, esta situación ha

permitido establecer una comparativa entre la respuesta del alumno ante las actividades de la unidad y las sesiones de la propuesta mostrada en el análisis de resultados.

1. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado están enfocados hacia la búsqueda de nuevos recursos que nos permitan como docentes procurar una respuesta educativa que se adapte a todos nuestros alumnos, independientemente de sus características individuales. Concretamente, están dirigidos al logro de la inclusión de aquellos casos que poseen discapacidad psíquica.

Dichos objetivos son:

- Ampliar conocimientos y profundizar acerca de la discapacidad psíquica.
- Realizar una propuesta de intervención que permita a todo el alumnado trabajar de forma simultánea los mismos contenidos y aumentar la interacción entre sí.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema abordado en este TFG, se basa en varios aspectos. En primer lugar, señalar que este trabajo responde a una necesidad real, ya que propone una alternativa de trabajo en el aula que responda a las diversas necesidades e inquietudes del alumnado.

La diversidad presente en las aulas es una realidad: diversas culturas, intereses, inquietudes, capacidades, inteligencias, etc. Lo que se plantea en este trabajo responde a esa inquietud que debe estar presente en el profesorado a la hora de buscar recursos y metodologías que se ajusten a las características de cada alumno, procurando una mejor respuesta educativa y , logrando así, un aprendizaje significativo. Las discapacidades deben ser contempladas como parte de esa diversidad y deben ser abordadas de la misma forma que en el resto de alumnos.

En segundo lugar, el planteamiento y puesta en práctica de este TFG, nos permite la consecución de una serie de competencias relativas al Grado de Educación Infantil presentes en el Plan de Estudios del título de Grado en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se

suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

Durante el desarrollo de este TFG se han puesto en práctica todos los conocimientos adquiridos referidos a las características psicológicas, pedagógicas y sociológicas del alumnado, defendiendo la necesidad de valorarlas de cara a la puesta en práctica de una acción educativa lo más ajustada posible a sus necesidades e intereses.

Además, se ha empleado la terminología educativa adquirida durante el grado y se ha complementado con términos y conceptos nuevos referidos a la discapacidad psíquica. De igual manera, se muestra el conocimiento adquirido relativo a los procesos de programación educativa: Secuenciación de objetivos y contenidos, temporalización, metodología, etc.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.

Hemos podido poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera en un contexto real. Hemos podido reconocer y observar una situación determinada, planificar una respuesta ante esa situación, llevarla a cabo contrastando los resultados con los obtenidos en otras situaciones y/o contextos y establecer una serie de conclusiones acerca de qué tipo de actividades pueden mejorar y enriquecer el proceso de aprendizaje del alumno en cuestión y, en general, del resto de alumnos.

Destacamos la importancia de la colaboración con el personal de Orientación, el equipo de Atención Temprana del Centro y otros docentes, que nos han facilitado toda la información necesaria antes, durante y después de la realización de la propuesta y han colaborado de diferente forma durante su puesta en práctica. Resulta fundamental la colaboración con los diferentes profesionales de los centros educativos de cara a una mejora de la respuesta ofrecida en el aula, ya que pueden procurar diferentes puntos de vista, observaciones acerca del alumno en otros contextos, información respecto a otros cursos, etc.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

Gracias a la realización de este TFG, hemos podido llevar a cabo procesos de observación que nos han permitido advertir, a través de la interpretación de los datos obtenidos, diferentes situaciones dentro del aula. Estas observaciones, han dado lugar a una búsqueda de soluciones a través de diferentes vías: recursos informáticos, artículos, libros, etc. Esta búsqueda ha dado como resultado el planteamiento de una respuesta que nos ha permitido mejorar la respuesta educativa ofrecida.

4. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

La puesta en práctica de este TFG, nos ha permitido iniciarnos en actividades de investigación e innovación fundamentales de cara a mejorar nuestra práctica educativa y concienciarnos de la importancia de una formación permanente del profesorado. A este respecto hemos indagado acerca de recursos como la danza, desconocida o poco empleada generalmente en el contexto educativo, valorando su viabilidad y beneficios dentro del aula donde desarrollamos nuestra actividad y hemos profundizado en el conocimiento de la discapacidad psíquica.

5. Desarrollo de un compromiso ético en su configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Cabe señalar la importancia de este trabajo de cara al fomento de valores como la tolerancia, la solidaridad, la justicia y la valoración de los derechos humanos. Este trabajo es producto de una convicción: Las diferencias individuales que todos poseemos no pueden dar como resultado una desigualdad de trato y de oportunidades o, lo que es lo mismo, una omisión o reducción de los derechos humanos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La discapacidad psíquica.

En este apartado se abordará la evolución y el significado del concepto de discapacidad intelectual así como su consideración social a lo largo de la historia hasta nuestros días y las prácticas o actuaciones derivadas de cada una de ellas.

3.1.1. Concepto de discapacidad a lo largo de la historia.

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad y su consideración social ha ido variando. La discapacidad siempre ha estado presente entre nosotros, sin embargo, la forma de afrontarla, de tratarla o de concebirla ha ido variando significativamente hasta nuestros días. El desconocimiento, la mentalidad propia de cada época o el contexto sociocultural son aspectos que han determinado y continúan determinando la forma de afrontar la discapacidad. Por ello, las personas con discapacidad han sido ignoradas, olvidadas e incluso apartadas de forma más o menos drástica durante mucho tiempo a lo largo de la historia y actualmente continúan siéndolo en determinados contextos.

Durante la antigüedad, el rechazo hacia estas personas era absoluto, llegando incluso a su eliminación al ser consideradas seres inferiores y diferentes, relacionados incluso con “castigos divinos”.

Posteriormente, las sociedades modernas, mantuvieron excluidas a las personas con discapacidad. En esta época, se sustituyeron las vinculaciones religiosas por un criterio científico que legitimaba la exclusión de la discapacidad por ser personas “inútiles” en una sociedad industrializada (Conde, 2014). Es en esta época cuando comienzan a aparecer instituciones, que empiezan a hacerse cargo de estas personas. Los asilos, reformatorios y manicomios comenzaron a recluir a estas personas en lugares considerados “apropiados” para ellas. La medicina propicia este significativo cambio, en el que la persona discapacitada pasa de ser considerado socialmente como un “monstruo” a una persona enferma (Seoane, 2011).

A partir de los años 60, se comenzó a notar un verdadero cambio en este sentido. Se ha pretendido, a partir de este momento, lograr una integración de los discapacitados en la sociedad.

De la ignorancia y la marginación a su presencia y participación en la sociedad. Del silencio y el monólogo al diálogo. De la atención preferente a lo adjetivo (la existencia de una discapacidad) se ha pasado a comenzar por lo sustantivo (la condición de persona). De una beneficencia paternalista al reconocimiento de la dignidad y los derechos de la persona con discapacidad como un ciudadano más. De un enfoque basado en la patología a un enfoque positivo e integral: reconocimiento de la discapacidad y promoción de la salud como capacidad básica para la vida en sociedad y el bienestar de todos los ciudadanos (Seoane, 2011, p.144).

Se ha comenzado, gracias a la integración, a tener en cuenta la participación de todas estas personas en la sociedad, destacando la importancia de sus derechos y dignidad, sin condiciones. Entre todos ellos, toma especial relevancia el derecho a la educación, como vía para lograr una integración real. López Azuaga (2011) señala a este respecto que el planteamiento integrador ha supuesto un cambio radical en las creencias y prácticas educativas, pero a pesar de ello constituye un cambio insuficiente, ya que se concibe la discapacidad como un hecho que sólo afecta a la persona de forma individual.

De esta forma, los niños y niñas con discapacidad son escolarizados en un centro ordinario pero la mayor parte del tiempo en Aulas de Apoyo o con diferentes profesionales, apartados de sus compañeros y, a su vez, del beneficio que para todos ellos supone estar juntos y aprender juntos en un mismo aula.

A pesar de haber supuesto un paso delante de cara a lograr que las personas con discapacidad sean consideradas socialmente, se precisa un nuevo cambio que les permita dejar de vivir en una sociedad aparentemente paralela, que proclama los mismos derechos y la dignidad de todas las personas pero que no logra una unión real entre las personas con y sin discapacidad. Esta “separación” dificulta la consecución de muchos de los derechos fundamentales de estas personas, por lo que, se debe buscar el logro de una misma sociedad para todos a través de una educación común. Dicha educación hará accesibles todos los derechos fundamentales, facilitando, por ejemplo, el acceso de estas personas a un puesto de trabajo que les permita desenvolverse de forma autónoma, tener acceso a una vivienda, etc.

3.1.2. Concepto de discapacidad en la sociedad actual.

El concepto de discapacidad y las personas con discapacidad ha variado sustancialmente a lo largo de la historia. Como ya he mencionado, este depende en gran parte de la percepción social que se tiene de la misma. En las últimas décadas, las respuestas ante las cuestiones planteadas por este ámbito han cambiado de forma sustancial, orientándose hacia el logro de una mayor autonomía por parte de estas personas y rechazando aquellas actuaciones que faciliten una dependencia y aislamiento de las mismas. Ya no se contempla, por tanto, la discapacidad como una cuestión del individuo, sino como una cuestión social que nos hace responsables de las limitaciones en cuanto a los recursos y servicios necesarios para atender a las personas de estas características. Se defiende, además, su derecho y capacidad de participar en la sociedad, siendo indispensable para lograrlo la inclusión y aceptación plena de la

diferencia (Toboso-Martín, 2013). La inclusión constituye, por tanto, el próximo objetivo de cara a alcanzar el bienestar social y una puesta en práctica real de los derechos fundamentales de todas las personas.

3.1.3 ¿Qué es la discapacidad psíquica?

Como ya hemos mencionado, la concepción que la sociedad tiene acerca de las personas discapacitadas y de la discapacidad ha ido variando en el tiempo. De igual manera ocurre con el término discapacidad psíquica, que ha tomado diferentes denominaciones a lo largo de la historia. De esta forma, encontramos los términos: retraso mental, demencia, oligofrenia o debilidad mental, correspondiéndose todos ellos con la concepción que de esta afección se tenía en cada período (Muñoz y Antón, 2006).

Muchos de ellos dejan de emplearse al deducirse connotaciones negativas que no se corresponden con la visión actual de estas personas. Actualmente, podemos encontrar diferentes términos, como por ejemplo: minusvalía psíquica, deficiencia psíquica, discapacidad psíquica, etc. A pesar de la variedad de términos, se hará hincapié, a continuación, en el significado evitando así las discrepancias en cuando a la terminología empleada.

Tal y como señalan Muñoz y Antón (2006) la AAMD (Asociación Americana para la Deficiencia Mental) valora la presencia de estas afecciones si se cumplen una serie de criterios o factores en el individuo.

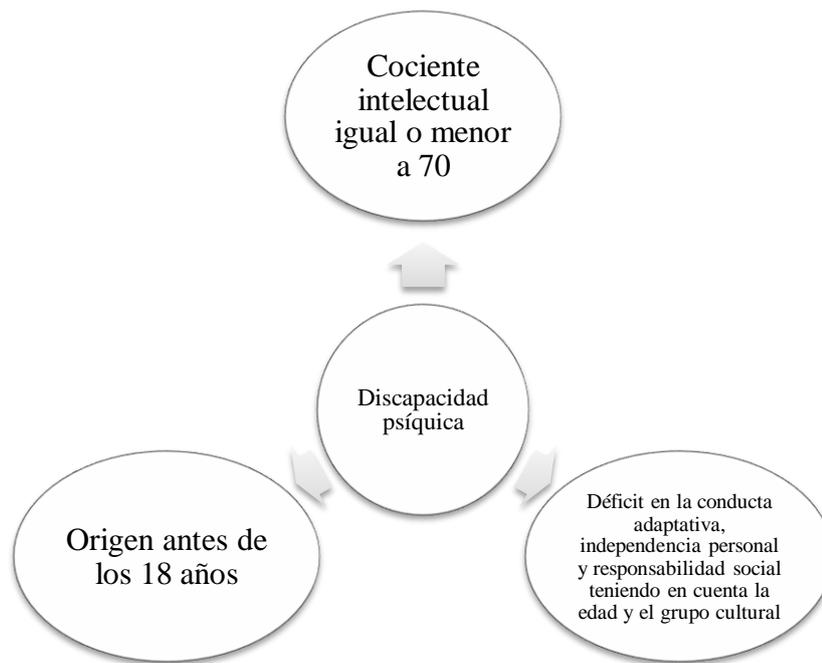


Figura 1: Factores presentes en el individuo con discapacidad psíquica.
Fuente: Adaptado de Muñoz y Antón (2006).

Se puede decir, por tanto, que estos criterios son los que determinan la presencia de una discapacidad psíquica y son características comunes en los individuos que la padecen. Cabe señalar, a este respecto que el grado puede ser variable. Para determinar el grado de afectación se siguen una serie de criterios que lo indican, generalmente vinculados a la medición del C.I. (Cociente Intelectual) del individuo o persona afectada. Se distinguen así cuatro niveles de deficiencia mental:

Tabla 1. Niveles de discapacidad psíquica.

Niveles	C.I.	Características generales
Ligeros	50-55 a 70	Retraso mínimo a nivel sensomotor, capacidad de comunicación y contacto social, autonomía, etc.
Moderados	35-50-55	Desarrollo motor satisfactorio, puede hablar y aprender a comunicarse, puede lograr la autonomía, etc.
Severos	20-35	Desarrollo motor pobre, serias dificultades en la comunicación y relaciones sociales, poca autonomía, etc.
Profundos	Inferior a 20	Mínimas posibilidades sensomotoras, retraso extremo en su maduración y desarrollo, dependencia, etc.

Fuente: Extraído de Muñoz y Antón (2006)

El nivel de deficiencia, determina la atención que en cada caso es necesaria. A pesar de ello, se debe valorar cada caso de forma individual, teniendo en cuenta el tipo de deficiencia o discapacidad concreta, su evolución y posibilidad de mejora, el grado de afectación a nivel motor, comunicativo y social en cada caso, el ambiente en el que se desarrolla el individuo, etc.

Los factores que determinan su aparición son muy variados:

Tabla 2. *Factores determinantes en la aparición de la discapacidad psíquica*

A nivel genético	
1.	Genético (trastornos genéticos)
2.	Cromosómico (alteraciones cromosómicas)
Factores ambientales	
Ejemplo	Hepatitis, Diabetes, Gripe, consumo de alcohol o drogas durante el embarazo, etc.
Variables o características individuales	
Ejemplo	Edad materna o paterna, sexo, orden de gestación, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo recogido en Salvador (1989).

Tal y como se aprecia en la tabla, el autor distribuye los factores en tres grandes grupos:

- A nivel genético, todos aquellos factores que están predeterminados por alteraciones o trastornos en el código genético del ser humano. Ejemplo de ello serían alteraciones cromosómicas como el Síndrome de Down que es producto de una alteración genética, concretamente en el cromosoma 21.
- Factores ambientales, haciendo referencia a todas aquellas circunstancias o situaciones que facilitan la aparición de este tipo de afecciones. Se pueden dar antes de nacer, es decir, pueden ser factores prenatales que se dan en plena gestación del feto (consumo de drogas, alcohol, enfermedades durante el embarazo, etc.) o pueden darse al desarrollar una enfermedad posteriormente (diabetes, hepatitis, etc.)

- Variables o características individuales, que hacen referencia a aquellas situaciones o circunstancias del individuo que suponen un factor de riesgo en la aparición de afecciones de esta índole.

Podemos considerar, tras lo mencionado en este apartado, que una persona con minusvalía psíquica, deficiencia psíquica, discapacidad psíquica o cualquier otro término que haga referencia a este tipo de afección, es todo aquel individuo que cumple una serie de criterios relativos al Cociente Intelectual (igual o menor a 70), a la conducta adaptativa, autonomía y responsabilidad social y a la edad de aparición de este tipo de afección (antes de los 18 años). Para llegar a desarrollarlo, ha debido, además, presentar algún factor de riesgo a nivel genético, ambiental o de sus características individuales.

3.1.4. Estigmatización de las personas con discapacidad psíquica.

Tal y como venimos señalando, la terminología empleada para denominar a las personas con discapacidad psíquica, ha sido y es reflejo de la concepción social que de la misma se tiene en diferentes contextos o en diferentes épocas. Podemos decir, por tanto, que la actitud que la sociedad toma frente a estas personas es consecuencia del concepto (y no sólo del término) que la sociedad tiene de ellos.

Resulta evidente, por tanto, que el concepto social que de este tipo de afecciones se tiene afecta directamente en el bienestar de estos individuos. A pesar de que el concepto tanto en nuestro contexto actual ha cambiado significativamente, y se reconocen los derechos fundamentales y el papel que estas personas juegan en la sociedad actual, nuestra actitud o comportamiento (tanto como individuos como colectivo social) frente a ellas entorpece en muchas ocasiones que estos reconocimientos tengan lugar,

El concepto teóricamente ha cambiado, somos más conscientes de lo que implica realmente la discapacidad psíquica, se nos informa y sensibiliza a través de campañas publicitarias y otros recursos facilitados por los gobiernos, por diferentes asociaciones, etc. Pero a pesar de presentar una mayor sensibilización debemos preguntarnos, ¿hacemos todo lo posible porque estas personas se sientan parte de la sociedad en la que viven?, ¿las asociaciones o los gobiernos como parte de la sociedad en la que vivimos lo hacen?

En cierto modo, se sigue teniendo en cuenta la “normalidad” como un factor que determina el valor de algo, en este caso de un ser humano. A este respecto, Ferreira y Rodríguez (2010), señalan que predomina en la sociedad una concepción relativa al

valor del sujeto desde un punto de vista biológico o médico por encima del valor social del ser humano. De alguna forma, se obvia que estos individuos son parte de la sociedad y responsabilidad de la misma.

Constituimos por tanto, como sociedad, un obstáculo de cara a lograr una inclusión real, ya que no ejercemos la responsabilidad de facilitar el acceso de todas estas personas a sus derechos fundamentales. Obviamos en muchas ocasiones su presencia en la sociedad, en las instituciones y vida pública, en el mercado laboral, etc. Todo ello desemboca en una falta absoluta de autonomía e independencia de estas personas, en una estigmatización de estas personas que ven sus posibilidades de formar parte activa de la sociedad muy limitadas. A su vez, esta situación contribuye a un concepto de la sociedad acerca de estas personas igualmente delimitado, aparecen los prejuicios, las ideas preconcebidas, los estereotipos, entorpeciendo la consecución de una inclusión real.

3.2. La escuela como institución inclusiva.

En este apartado se abordará la función de la escuela como elemento esencial de cara al logro de una sociedad inclusiva. Se realizará una profundización en el concepto de atención a la diversidad, un análisis de la formación de los maestros a este respecto y las posibilidades del movimiento y la expresión corporal en Educación Física de cara a lograr la inclusión real.

3.2.1. ¿Qué es la atención a la diversidad?

En la sociedad en la que vivimos existe una diversidad que resulta evidente: etnias, sexo, discapacidad, etc. Esta diversidad forma parte de la sociedad en la que vivimos y como tal, debería ser considerada. Sin embargo, en algunas ocasiones, y tal y como se ha señalado a lo largo de este trabajo, esta diversidad y concretamente las personas con discapacidad psíquica son objeto de exclusión u olvido.

La atención a la diversidad, por tanto, es la responsabilidad social de la que venimos hablando en apartados anteriores. Es la posibilidad de generar un cambio que permita atender a todas las personas por igual teniendo en cuenta sus características individuales, facilitando el acceso a la igualdad de oportunidades y, por tanto, a los derechos fundamentales (López Azuaga, 2011).

En definitiva, podemos decir que el significado de este concepto radica en la necesidad de que la sociedad afronte la responsabilidad de ofrecer a todas las personas la posibilidad de ejercer sus derechos como miembros de la sociedad.

3.2.1.1. La atención a la diversidad en la legislación educativa.

La UNESCO (1994) señala de la educación como el principio fundamental de la atención a la diversidad, añadiendo que es obligación de los Estados garantizar a todas las personas el derecho a la educación. González-Gil y Martín (2014), señalan en esta misma línea que la vía para lograr la igualdad de oportunidades es la educación, por lo que el hecho de facilitar el acceso a una educación de calidad puede acabar con la exclusión y la discriminación.

A pesar de la necesidad de contemplar la atención a la diversidad en las escuelas, no siempre se ha recogido en las leyes educativas. El cambio producido en el concepto de las personas con discapacidad psíquica ha favorecido la presencia de esta en la legislación educativa. La consideración de la educación como un derecho universal y la idea de que los niños con discapacidad debían estar integrados en escuelas ordinarias favorecieron de igual manera este hecho.

La primera ley en contemplar la necesaria atención de los alumnos con discapacidad integrados en un sistema educativo común será la ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos.

Otras leyes como la ley orgánica 8/1985, de 13 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), no recoge de forma explícita aspectos relativos al alumnado con discapacidad pero sí menciona la necesidad de realizar adaptaciones curriculares que permitan a todo el alumnado acceder a una educación, entendiendo la misma como un derecho de todos los españoles sin distinción.

No será hasta la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuando se haga referencia explícita a la necesidad de una Educación Especial. Se incluye por primera vez en la legislación educativa española la educación especial dentro del sistema educativo y se introduce por primera vez el concepto de alumno con necesidades educativas especiales. En leyes posteriores como la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) se detallan algunos conceptos recogidos en la LOGSE como la diferenciación de los alumnos con

necesidades educativas especiales por causas sociales o culturales desfavorecedoras y los alumnos con discapacidad.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, heredera de los planteamientos realizados en leyes anteriores introduce diversas modificaciones respecto a la educación especial en las escuelas, dejando de lado la propuesta de una escuela integradora y dando paso a la necesidad de una escuela inclusiva (González, 2012).

Actualmente, la Ley Orgánica (LOMCE), mantiene los planteamientos de la LOE, ley a la que modifica, y añade la necesidad de proporcionar una educación inclusiva que garantice la igualdad de oportunidades. Para ello se propone la flexibilización de las trayectorias académicas permitiendo a los alumnos recibir una atención personalizada orientada a alcanzar una vía educativa afín a sus inquietudes, intereses y posibilidades (López, 2013).

3.2.1.2 La atención a la diversidad en las escuelas.

La variedad de consideraciones del concepto de discapacidad y de las personas con discapacidad a lo largo de la historia, ha determinado de alguna forma el modo de intervenir pedagógicamente. Actualmente y desde hace unos años, podemos advertir un interés creciente de cara a la integración de estos alumnos en colegios y aulas ordinarias, es decir, con niños sin discapacidad. Sin embargo, de la misma forma, podemos percatarnos de que esta integración resulta insuficiente de cara a lograr el bienestar social de estos alumnos. Aunque alumnos y alumnas con y sin discapacidad acuden a un mismo centro educativo, las diferencias en cuanto a la atención que reciben resulta patente. A pesar de que términos como: atención a la diversidad o educación para la diversidad, están muy presentes en la formación de los maestros y en las escuelas, no se da una verdadera inclusión de los niños con discapacidad en el ámbito escolar. Las aulas de apoyo o las escuelas especializadas son recursos a los que se acude constantemente para trabajar con niños que tienen estas características. Estos recursos sin duda son necesarios, sin embargo, se debe procurar, como ya se ha mencionado anteriormente, una respuesta educativa inclusiva que abarque las necesidades de todo el alumnado dentro de una misma escuela, una escuela de todos y para todos. Atender a la diversidad, no se trata de dar una respuesta educativa considerada “adecuada” o “buena” para esos niños que tienen ciertos “límites” físicos o psíquicos. Se trata de que en un aula se les tenga en cuenta y se programe para que todos los niños aprendan y tengan las mismas posibilidades de hacerlo (López Azuaga, 2011).

La discapacidad es una responsabilidad social. Resulta, por tanto, necesario un cambio en el modo de actuación en todos los ámbitos sociales. La escuela constituye un ámbito y factor social fundamental de cara a la consecución de este cambio. Resulta fundamental, para ello, que se valoren en este ámbito todas aquellas actuaciones que, de forma progresiva, involucren e incluyan a los alumnos con discapacidad en las aulas y, por tanto, en la sociedad. Es decir, se trata de lograr una educación de calidad para todo el alumnado que les permita trabajar a todos el mismo currículum y en un mismo aula, fomentando valores como el respeto y la tolerancia y considerando la discapacidad como un valor positivo (López Azuaga, 2011). Se trata, por tanto, de promover la aceptación plena de la diferencia permitiendo a las personas con discapacidad desenvolverse en la sociedad de forma progresivamente autónoma, evitando la dependencia que genera la sociedad incapaz de afrontar sus necesidades y facilitando la consecución de todos sus derechos fundamentales.

La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está inmersa, si integramos a estos niños en las aulas, en los colegios, se desarrollarán integrados en ella. Así mismo, los niños sin discapacidad desarrollarán valores como la tolerancia y el respeto, muy valiosos para desarrollarse como ciudadanos y personas pertenecientes a una sociedad en la que la diversidad está siempre presente. “La diversidad es una realidad social ineludible [...] La construcción de una sociedad democrática en su pleno sentido impone la diversidad como esencia de la educación” (Ilizástigui, 2005)

La igualdad de derechos y una inclusión real, se conseguirán si las escuelas colaboran a este respecto y contemplan la necesidad no sólo de incluir a alumnos con diferentes características en el aula, sino que dan una respuesta educativa adecuada, facilitando actividades que se adapten a las necesidades y posibilidades de todos y cada uno de los alumnos, enseñándoles a vivir y convivir juntos, sin establecer distinciones entre los mismos.

3.2.2. Formación de los maestros respecto a la atención a la diversidad.

Si se pretende que las escuelas den una respuesta educativa adecuada ante la diversidad presente en el aula, se ha de tener en cuenta la formación del profesorado a este respecto.

Resultan evidentes los cambios que, en relación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, se están dando en las escuelas. Esta progresiva

inclusión y pretensión de lograr al mismo tiempo una integración real de estas personas en la sociedad, implica la necesidad de un cambio o adaptación de la formación del maestro a este respecto.

Actualmente la formación en cuanto a la atención de alumnado con discapacidad no es del todo satisfactoria. La formación del maestro se centra en atender, especialmente, al alumnado sin este tipo de necesidades. Se tiende a considerar a todos estos alumnos como una minoría y se da más importancia a los recursos necesarios para atenderlos que a la formación del profesorado a este respecto. Si bien es cierto, que en la formación del maestro se mencionan y se tienen en cuenta aspectos como la atención a la diversidad y su necesidad de llevarla a cabo en el aula, la formación práctica a este respecto queda relegada frente a una formación teórica con la que se da por hecho, que el docente está preparado para afrontar estas situaciones en un aula.

López, Hospital y Hernández (1998) afirman que, en nuestro país, se da más importancia a los recursos externos, entendidos como los recursos necesarios y adaptados para atender al alumnado con discapacidad, que a la formación del profesorado para abordar las necesidades educativas especiales en el aula. Palomares (2004) defiende que el Sistema Educativo Español ampara la necesidad de una educación o un plan educativo integrador, teniendo muy en cuenta por tanto la atención a la diversidad, sin embargo, la formación del profesorado no da una respuesta satisfactoria ante estas nuevas consideraciones. La formación del profesorado queda un poco alejada de una realidad educativa y, por tanto, social.

Poco a poco en la formación inicial del profesorado, se van teniendo en cuenta, aspectos como el respeto a la diferencia, aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo entre el profesorado, aspectos que favorecen una adaptación de la práctica educativa a las necesidades del alumnado. Sin embargo, como ya he dicho, la formación teórica, precede en muchos casos a la práctica en relación a la atención a la diversidad.

Hay que destacar, también, la importancia de una formación permanente en el profesorado “para poder hacer frente a los nuevos retos que supone la atención a la diversidad, ofrece un amplio abanico de posibilidades” (Palomares, 2004). No sólo es importante una formación inicial respecto a la atención a la diversidad en el profesorado, sino que una formación permanente permite al profesorado adaptarse a los cambios que se dan en la sociedad de forma continua y, por tanto, ayuda en la adaptación de su práctica educativa ante la diversidad presente en el aula. Podemos

decir, que en esta formación permanente, juega un papel fundamental la implicación del docente, su búsqueda de oportunidades para desarrollarse profesionalmente e integrar, así, técnicas y metodologías que le permitan mejorar, dando una respuesta educativa más acertada y efectiva.

Así mismo, tiene importancia el concepto que el docente tenga de la diversidad en el aula, considerándola como un elemento positivo y enriquecedor en la misma y no como un obstáculo de su dinámica o de su práctica docente. Su concepción de la misma, como un elemento positivo, le implicará de forma más satisfactoria en la búsqueda de una respuesta educativa adaptada a las necesidades de esta diversidad.

Podemos concluir que se precisa, para lograr la inclusión en el aula, una acción educativa que no distinga a nuestros alumnos por sus características físicas o psíquicas:

- Un cambio en la consideración de la necesidad de una formación del profesorado a este respecto.
- Una formación que otorgue al profesorado ciertas herramientas que le permitan adaptar su práctica educativa a las circunstancias y características de su alumnado.
- Una mayor implicación por parte del profesorado para abordar estas nuevas situaciones y continuar su formación en relación a la atención a la diversidad.

3.2.3. Escolarización de alumnos con discapacidad psíquica

Como ya se ha mencionado, la educación supone una vía para lograr la igualdad de oportunidades, evitando la discriminación y la exclusión de las personas con discapacidad. Resulta por todo ello de vital importancia ofrecer en la escuela una respuesta educativa acertada y adecuada para todos los alumnos. Esta respuesta educativa debe adaptarse a los intereses y capacidades de todos los alumnos, en este caso concreto, de los alumnos con discapacidad psíquica.

En esta respuesta educativa acertada, juegan un papel fundamental las adaptaciones curriculares, que flexibilizan los objetivos y contenidos en función de las capacidades e intereses del alumnado. En estas adaptaciones curriculares juega un papel fundamental no sólo el profesor/tutor, sino que resulta de vital importancia la intervención de los especialistas (logopeda, orientador, fisioterapeuta, etc.) para lograr una acción educativa interdisciplinar, coordinada y consensuada que permita al alumno estar dentro del aula con los demás compañeros siempre que sea posible.

Otro elemento a tener en cuenta de cara a otorgar a estos alumnos una respuesta educativa adecuada es la actitud y formación del profesorado, de la que ya hemos hablado anteriormente y que supone un aspecto vital de cara a contemplar actividades, recursos o formas de trabajo adecuadas que faciliten la presencia de estos alumnos en el aula.

3.2.4. Educación Física e inclusión

3.2.4.1. La Educación Física como actividad inclusiva

Dentro de la escuela, la Educación Física constituye una vía para lograr una socialización e inclusión real de niños con discapacidad.

Lagardera, Puig y García (2002) señalan que el deporte contiene cierto potencial socializador. Muñoz (2004) apoya esta visión indicando que el deporte en edad escolar constituye un espacio en el que se da la pluralidad y posible inclusión de todos los niños y adolescentes, incluyendo a aquellos con discapacidad. De la misma forma señala que la competición y otros elementos de estas características afectan de forma negativa a esta pluralidad e inclusión.

Este potencial del deporte y por tanto de la Educación Física en el aula, podría traducirse en la consecución de una inclusión real si tenemos en cuenta actividades en el aula que potencien una relación sana entre los niños con discapacidad y sin ella, evitando la competición. Además, es importante que dichas actividades sean flexibles, permitiendo su adaptación a las diferentes capacidades de los alumnos. El tipo de actividad motriz desarrollada, la metodología empleada o el uso del material y el espacio repercuten en la consecución de la Educación Física como un medio de inclusión.

Podríamos apuntar, por todo ello, que la Educación Física tiene posibilidades para constituirse como un medio para lograr la inclusión de alumnos con discapacidad psíquica. Sin embargo, un mal uso de la misma, puede provocar un efecto contrario en el grupo-aula.

Es aquí donde podríamos decir que esa necesaria formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad tiene un peso importante, ya que, es el maestro el que guía las actividades llevadas a cabo en el aula, siendo el responsable de generar situaciones que den cabida a la socialización de todo el alumnado y a la progresiva inclusión de los niños con discapacidad psíquica en el aula.

3.2.4.2 La actividad física en los niños con discapacidad psíquica.

La mayoría de los aprendizajes que tienen lugar durante los primeros años de vida se producen a través de la actividad motriz. Las primeras experiencias de un niño suelen estar relacionadas con el movimiento. Durante los dos primeros años de vida el niño comienza a conocer el entorno próximo a través de su actividad y acción sobre lo que le rodea. Es frecuente advertir en ellos actividades como lanzamientos o golpeo de objetos que se encuentran a su alcance e incluso los juguetes destinados a estas primeras edades suelen ser sensoriales y, por tanto, implican la actividad del niño. Durante estos primeros años de vida, el movimiento constituye la vía principal de aprendizaje.

A partir de los dos años los niños comienzan a emplear el lenguaje y la interacción con los demás como vías de aprendizaje que complementan a la actividad física. A pesar de la aparición de otras vías de aprendizaje, la actividad física continúa siendo esencial y se hace patente en la actividad lúdica de los niños. A través del movimiento comienzan a interactuar con los demás, a expresarse, etc. La actividad física, por tanto, constituye un elemento fundamental para el desarrollo óptimo del ser humano, constituyéndose como una necesidad para todos los niños y niñas sin distinción.

Generalmente los niños y niñas con discapacidad psíquica presentan limitaciones o dificultades motrices que, en los casos más severos, suponen una discapacidad física asociada. Esta dificultad, entorpece el desarrollo óptimo e integral de los niños con estas características, afectando en otros ámbitos como el social, el afectivo, etc. Por este motivo, la actividad motriz en los alumnos con discapacidad psíquica es fundamental, ya que garantiza la mejora de su calidad de vida. Calvo (1997) señala una serie de beneficios de la actividad física en los discapacitados psíquicos.



Figura 2: Beneficios de la actividad física en los niños con discapacidad psíquica.
Fuente: Adaptado de Calvo (1997).

Como se puede apreciar en el gráfico, esta actividad no sólo favorece un desarrollo óptimo o mejora a nivel físico sino que además influye a nivel psíquico, afectivo-emocional, en las relaciones interpersonales, etc. A este respecto, debemos señalar la importancia de un elemento presente en la actividad motriz de todas las personas: el lenguaje corporal. A través del lenguaje corporal, nos comunicamos de forma consciente e inconsciente.

En muchos casos, los niños con discapacidad psíquica tienen un desarrollo menor del lenguaje hablado, por lo que la interacción con el resto de compañeros resulta más compleja. Al favorecer el empleo del lenguaje corporal en las aulas favorecemos que los niños con estas dificultades interactúen y se comuniquen con los demás, aspecto esencial de cara al logro de una inclusión real de los alumnos con estas características.

3.2.4.3. Expresión corporal en el aula de Educación Física

La danza, en su sentido más amplio, siempre ha estado presente a lo largo de la historia como una actividad íntimamente ligada al ser humano. Tal y como afirma García Ruso (1997) la danza constituye un fenómeno universal presente en todas las

culturas, razas y civilizaciones, constituyendo un medio de comunicación a través del cual el hombre se ha expresado emocional, artística y/o espiritualmente.

La danza o, de forma más amplia, la expresión corporal, no se ha tenido siempre en cuenta en la escuela. Ha estado siempre ligada a las artes, y estas a su vez, durante mucho tiempo, no han sido consideradas como un componente necesario en unas aulas en las que predominaba un conocimiento utilitarista. La LOGSE será la primera ley educativa que contemple las enseñanzas de la música, el arte dramático y las artes plásticas como elementos fundamentales de cara a lograr una formación íntegra en el alumnado, intentando dar respuesta ante las demandas de la sociedad actual (García Ruso, 2002).

Dentro de la Educación Física, la danza, ha estado relegada ante lo puramente deportivo. Pérez-Castro y Urdampilleta (2012) asocian este hecho a diferentes aspectos culturales, como, por ejemplo, la asociación de estas prácticas al sexo femenino. Sin embargo, multitud de autores, defienden en la actualidad la necesidad de la presencia de la danza en las aulas. Perez-Roux (2010) defiende que la formación artística, y más concretamente la danza, tiene un objetivo estético y cultural que permite al individuo desarrollarse íntegramente. López y Esteve (2014) comparten esta misma idea y añaden que “en la danza se unen una serie de componentes (la música, el espacio, el cuerpo, la comunicación, los sentimientos y el movimiento) que ayudan al niño en su desarrollo intelectual, auditivo, sensorial y motriz”. Pérez-Castro y Urdampilleta (2012), a este respecto, señalan que la danza, es incluso más completa que lo puramente deportivo destacando como componentes de la danza no sólo contenidos motrices si no otros muchos, como son: desinhibición, formación de la personalidad o satisfacción personal, entre otros.

Podemos concluir que la importancia de la presencia de la danza en la escuela y en las clases de Educación Física radica en su importancia como:

- Manifestación cultural presente en nuestras vidas a lo largo de la historia.
- Actividad interdisciplinar que permite lograr en el alumnado un desarrollo íntegro.

3.3. La danza como actividad socializadora e inclusiva.

La música tiene un efecto positivo sobre todas las personas. A lo largo de la historia ha sido empleada de forma terapéutica. Hoy en día, la musicoterapia es empleada de

forma consciente, ayudando a que el individuo se conozca mejor a sí mismo y a su entorno, pudiendo así adaptarse mejor a la sociedad en la que está inmerso (Pérez, 2004). Por extensión, la música, constituye un estímulo positivo en las personas con discapacidad. Permite al niño no sólo desarrollarse física y psíquicamente, sino que además entran en juego las emociones y sentimientos y el desarrollo social del mismo. La música constituye un medio de comunicación y, por tanto, de socialización que no tiene la necesidad de emplear, necesariamente, la palabra.

La relación establecida entre música y danza parece evidente. Por lo que los efectos positivos mencionados con anterioridad respecto a la música, especialmente el valor social, se pueden percibir también en la danza y en el arte en general. Castañón (2001) contempla la danza como una de las formas más antiguas de terapia y expresión artística de los seres humanos.

Como indican Ballesta, Vízcaíno y Díaz (2007): “Cualquier medio artístico es una oportunidad para poder reivindicar el derecho a ser uno mismo. Mediante la manifestación artística, el artista proyecta su nivel de identidad y provoca en el espectador reacciones, ya sean positivas o negativas”. Encontramos de nuevo, en esta cita, el valor social y expresivo del arte, esa conversación que se mantiene entre público y artista, entre el entorno del niño y el propio niño, que le permite conocerse a sí mismo, expresarse tal y como es e involucrarse e incluirse en su entorno. Aparicio, Martínez-Salanova, Vargas y otros (2014) afirman que es esta dimensión expresiva junto a la sensibilidad estética y la educación de los sentidos la que permite a los niños con discapacidad socializarse y llevar a cabo una relación armoniosa con el mundo exterior, ayudándoles a integrarse en el medio.

Además, como ya hemos mencionado en el apartado anterior, la danza, constituye un fenómeno universal, y por tanto, no distingue entre culturas, sexo o clases sociales, así como no son relevantes las características físicas o psicológicas del usuario que la práctica. Este hecho constituye una ventaja más a tener en cuenta a la hora de considerar la danza como un elemento integrador y socializador, ya que favorece el establecimiento de relaciones entre niños con y sin discapacidad, mostrándose ambos tal y como son, compartiendo emociones y sentimientos, conociendo ambos a la vez el entorno en el que están inmersos.

La comunicación no verbal, el empleo del lenguaje corporal en la misma, facilita estas relaciones. A través del movimiento el niño con discapacidad es capaz de

comunicarse con sus iguales, transmitir lo que siente, sin necesidad de palabras que puedan distorsionar el mensaje.

A través de la danza, los niños pueden apreciar que hay diferentes formas de expresarse, sentir o actuar, promoviéndose aspectos como la empatía, el respeto y la tolerancia. Todo ello, mejorará significativamente las relaciones entre ellos y les hará conscientes de que todas las personas son diferentes, les hará apreciar la diferencia como un valor positivo, logrando así una inclusión total del niño con discapacidad.

Como observación, para concluir con este apartado, podemos señalar que en el desarrollo de la danza, tiene un peso importante el papel del docente y cómo este desarrolle la actividad. A pesar de que la danza tiende a desarrollar la comunicación y ese valor social del que hablamos, el grado en la que esta aparezca dependerá de aspectos como la metodología empleada en su puesta en práctica. Dependerá, por tanto, del docente que se potencien más o menos unos aspectos u otros de la danza en función de lo que se quiera trabajar.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de intervención se divide en tres partes. En primer lugar se especifican los objetivos que se pretende alcanzar en su puesta en práctica.

A continuación, se realiza una descripción del contexto donde se desarrollará la propuesta, especificando la localidad donde se encuentra el Centro, sus características, las características del grupo-aula y una descripción detallada del alumno al que va dirigida la intervención. Por último se desarrolla la propuesta especificándose: objetivos, contenidos, temporalización, metodología, recursos, desarrollo de las sesiones y evaluación.

Esta propuesta está dirigida a un alumno que presenta retraso madurativo a nivel cognitivo, comunicativo, social y en su autonomía. A nivel motriz presenta un nivel similar al de sus compañeros, hecho que se ha tenido en cuenta de cara a la elección de la danza como recurso empleado.

Cabe señalar, que las sesiones que se recogen dentro de esta propuesta, forman parte de una unidad llevada a cabo en el aula cuyo eje es la novela *La vuelta al mundo en 80 días* de Julio Verne. Es por ello que las sesiones llevadas a cabo giran en torno al baile o

danza tradicional de diferentes lugares del mundo. Concretamente de aquellos países visitados por Phileas Fogg, protagonista de la novela.

4.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de esta propuesta son:

- Diseñar estrategias y recursos que atiendan las necesidades de los alumnos con discapacidad psíquica o retraso madurativo.
- Valorar la danza como recurso que ofrezca la posibilidad de trabajar los mismos contenidos, de forma simultánea, con todos los alumnos.
- Utilizar la danza para mejorar la comunicación e interacción del alumno con el resto de compañeros.

4.3. CONTEXTO

A continuación se realiza una descripción del contexto donde se llevó a cabo la propuesta. Se recogen datos relativos a:

- La localidad
- El centro educativo
- El grupo-aula
- El alumno al que va dirigida la propuesta

4.3.1. Localidad.

El centro educativo donde se llevó a cabo esta propuesta se encuentra en el municipio de El Espinar. Es un municipio de la zona sur de Segovia situado a una altitud de 1200 metros y en el que confluyen la Sierra de Malagón y la Sierra de Guadarrama. Se trata del centro urbano más importante de la zona sur de Segovia con 9654 habitantes e influye sobre los pueblos próximos. Se compone de cuatro núcleos importantes de población: El Espinar, San Rafael, La Estación de El Espinar y Los Ángeles de San Rafael.

4.3.1. Centro educativo.

El C. E. I. P. “Arcipreste de Hita” es un Centro público que se encuentra, como ya se ha mencionado, en la localidad de El Espinar (Segovia). Consta de dos edificios independientes (Educación Infantil y Primaria). El edificio de Educación Infantil se encuentra ubicado en el centro de la localidad y el de Educación Primaria a las afueras por lo que, a pesar de tener un mismo equipo directivo, en algunos aspectos relativos al

día a día funcionan de forma independiente. El Edificio destinado a Educación Primaria es el edificio principal o matriz y por tanto donde se encuentra la administración del Centro, la secretaría y donde se desarrollan actividades de formación y coordinación.

Cuenta con un total de 688 alumnos, 240 en Educación Infantil y 448 en Educación Primaria. Podemos decir por tanto que en su día a día influye el hecho de ser un colegio de grandes dimensiones en el que las tareas organizativas resultan más complejas que en otros Centros que tienen un menor número de alumnos.

En cuanto al nivel socioeconómico cabe señalar que el alumnado del C. E. I. P. “Arcipreste de Hita” procede de familias con una situación económica media, en relación con el resto de la provincia, siendo en la mayoría de los casos trabajadores por cuenta ajena en fábricas, Iberpistas, construcción, servicios y ganadería.

El ambiente familiar, económico y afectivo de los alumnos es estable, sin grandes conflictos o problemas, pues estas familias influyen en la tarea educativa de manera positiva. Sin embargo, en la actualidad está hallándose un incremento de la población con mucha diversidad de familias que poseen estructuras, procedencias y problemáticas muy diferentes, repercutiendo así de algún modo en la vida cotidiana del Centro. Además durante estos últimos años se ha experimentado un incremento en el porcentaje de alumnos inmigrantes procedentes, principalmente, de Marruecos, Ecuador, Portugal, Rumanía y Ucrania.

4.3.2. Características del grupo-aula.

La clase está integrada por 20 alumnos de 5 años de edad, 11 niños y 9 niñas. En esta edad finaliza la etapa de Educación Infantil.

En su mayoría dominan aspectos como la lectura, la escritura y/o los contenidos lógico-matemáticos más complejos, como la resolución de problemas. En general poseen un buen nivel del aprendizaje, muestran una gran disposición para aprender y una actitud positiva ante todas las actividades planteadas. Muestran gran interés por mostrar y compartir lo que conocen y les gusta ayudarse y enseñarse unos a otros cuando realizan actividades en grupo.

A continuación me gustaría comentar el nivel de los alumnos a nivel motriz, a nivel lingüístico y a nivel social, así como de interacción con los demás:

- Características motrices: Poseen un mayor control de la actividad corporal y un mejor equilibrio que en cursos anteriores. Resulta más sencillo integrar actividades como la danza, ya que poseen un mayor sentido del ritmo y una mayor coordinación en sus movimientos y con el resto del grupo. Son más precisos en sus movimientos. En cuanto a motricidad fina, se observa un alto progreso en la precisión (por ejemplo en el manejo del lápiz) lo que les permite dibujar figuras reconocibles del ser humano o elaborar graffías. Dominan gracias a ello la escritura.
- Lenguaje: Son capaces de formular preguntas en función de sus intereses. En general, en cuanto a estructura y forma, presentan comprensión sintáctica y se expresan con frases correctas y terminadas. Son capaces de seguir una conversación grupal o aportar nuevos temas de conversación relacionados con algún tema que se está tratando en el momento. En cuanto al vocabulario, se enriquecen con numerosas palabras nuevas para ellos pudiendo, incluso, aislar palabras y preguntar su significado.
- Conducta personal-social: Comienzan a dejar a un lado el egocentrismo, dándose cuenta de la existencia de los deseos e intereses de las personas que les rodean. En general todos están desarrollando cierta conciencia social que les permite desarrollar actitudes de empatía o ayuda mutua y que, además, les permite disfrutar en actividades grupales y juegos cooperativos. Muestran una responsabilidad y una conciencia de grupo mayor.

4.4. DESCRIPCIÓN DEL CASO

El alumno al que va dirigida esta intervención reside en Los Ángeles de San Rafael (Segovia), núcleo de población perteneciente a la localidad de El Espinar.

Desde que el alumno comenzó su escolarización a los 3 años en el centro escolar Arcipreste de Hita (El Espinar), se apreció que en algunos ámbitos poseía un retraso significativo frente a sus compañeros de la misma edad. Se procedió a realizar a dicho alumno un seguimiento que determinara si precisaba de adaptaciones curriculares significativas.

Se determinó que el alumno presentaba cierto retraso madurativo a nivel cognitivo, comunicativo, social y en su autonomía, por lo que era necesaria una adaptación curricular significativa y la atención de los especialistas de Audición y Lenguaje y

Pedagogía Terapéutica. Estas medidas se han mantenido durante toda su escolarización en Educación Infantil. Cabe señalar que a nivel motriz el niño posee un nivel similar al de sus compañeros, hecho a tener en cuenta de cara a esta propuesta.

Puesto que el alumno va a cumplir los 6 años de edad y el próximo curso comienzan la Etapa de Educación Primaria, se está realizando un nuevo seguimiento que facilite un diagnóstico para determinar si el alumno en cuestión posee discapacidad psíquica. De ser así se determinará el grado que posee, las medidas necesarias en su atención educativa y si debe o es positivo para él continuar en Educación Infantil o acceder a Educación Primaria.

En el trabajo dentro del aula, los procedimientos adoptados se basan en una serie de medidas ordinarias o medidas organizativo-didácticas:

- Trabajo con el mismo método que los compañeros, adaptando o seleccionando aquellas actividades más cercanas a su nivel cognitivo.
- Actividades seleccionadas y planteadas acorde a su nivel cognitivo (en ocasiones recomendadas por las especialistas).
- Actividades de refuerzo o ampliación.
- Fomento de la ayuda mutua entre los alumnos, enseñanza entre iguales.

A estas medidas podemos añadir, durante mi estancia en el Centro, el apoyo o refuerzo que ha sido posible ante la presencia de dos maestras en el aula, es decir, tanto la maestra como yo nos hemos turnado para realizar apoyos con el alumno en cuestión ofreciéndole una atención más individualizada dentro del aula. Además, he introducido con su consentimiento previo algunas actividades que tengan en cuenta:

- Su mejor respuesta y mayor motivación ante los juegos manipulativos.
- Su buena respuesta ante los refuerzos sociales.
- Su mayor disposición a comunicarse a través de su lenguaje corporal y gestual.
- El aprendizaje por imitación.
- Su preferencia por aquellas actividades que se realizan en grupo.
- Su interés por aquellos contenidos relacionados con el área de Conocimiento del entorno.

- Empleo de soportes muy visuales y de las nuevas tecnologías.

De alguna forma, se ha pretendido que todos estos aspectos se encuentren reunidos o reflejados en la propuesta de intervención mostrada a continuación.

4.5. OBJETIVOS

Tabla 3. *Objetivos generales y específicos de la propuesta.*

<i>Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i>	
Objetivos generales (Decreto 122/2007)	Objetivos específicos
1. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.	1.1. Respetar las aportaciones de los compañeros.
<i>Área II. Conocimiento del entorno</i>	
Objetivos generales (Decreto 122/2007)	Objetivos específicos
2. Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.	2.1. Conocer algunos aspectos importantes relativos a diferentes culturas y países.
<i>Área III. Lenguajes: Comunicación y representación</i>	
Objetivos generales (Decreto 122/2007)	Objetivos específicos
3. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.	3.1. Evocar y expresar los conocimientos previos sobre algunos aspectos culturales relativos a diferentes países. 3.2. Verbalizar y recoger conceptos trabajados y adquiridos sobre los diferentes lugares visitados.
4. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.	4.1. Descubrir y experimentar gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. 4.2. Representar danzas y bailes tradicionales individuales o en grupo pertenecientes a diferentes culturas o

	países.
--	---------

Nota: Elaboración propia a partir del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en Castilla y León.

4.6. CONTENIDOS

Tabla 4. *Contenidos generales y específicos de la propuesta.*

<i>Área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i>	
Contenidos generales (Decreto 122/2007)	Contenidos específicos
1. Valoración del trabajo bien hecho de uno mismo y de los demás.	1.1. Respeto por las aportaciones de los compañeros.
<i>Área II. Conocimiento del entorno</i>	
Contenidos generales (Decreto 122/2007)	Contenidos específicos
2. Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno, respetando y valorando la diversidad.	2.1. Instrumentos de diferentes lugares del mundo. 2.2. Danzas pertenecientes a diferentes lugares del mundo. 2.3. Músicas pertenecientes a diferentes lugares del mundo. 2.4. Vestimenta tradicional.
<i>Área III. Lenguajes: Comunicación y representación</i>	
Contenidos generales (Decreto 122/2007)	Contenidos específicos
3. Expresión de planes, ideas, criterios, sugerencias, propuestas... en proyectos comunes e individuales, con una progresiva precisión en la estructura y concordancia gramatical de las frases.	3.1. Evocación y expresión de los conocimientos previos sobre la vuelta al mundo en 80 días. 3.3. Verbalización y recogida de los conceptos trabajados y adquiridos sobre los diferentes lugares visitados por el protagonista de <i>La vuelta al mundo en 80 días</i> .

4. Lenguaje corporal.	<p>4.1. Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.</p> <p>4.2. Representación de danzas y bailes tradicionales individuales o en grupo pertenecientes a diferentes culturas o países.</p>
-----------------------	---

4.7. TEMPORALIZACIÓN

La unidad acerca de *La vuelta al mundo en 80 días* llevada a cabo en el aula se divide en tres fases: 1. *¿Qué sabemos?*; 2. *¿Qué queremos saber?* y 3. *¿Qué hemos aprendido?* Dichas fases se distribuyen a lo largo del trimestre de la siguiente forma:

ABRIL						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vie	Sa	Do
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	1	2	3

MAYO						
Lu	Ma	Mi	Jue	Vie	Sá	Do
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

JUNIO						
Lu	Ma	Mi	Jue	Vie	Sá	Do
1	3	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	1	2	3	4	5

	¿Qué sabemos?
	¿Qué queremos saber?
	¿Qué hemos aprendido?

Las sesiones planteadas en este trabajo se llevarán a cabo durante la fase *¿Qué queremos saber?* en la que se plantean diferentes actividades relativas a los países visitados por el protagonista de dicha novela: Phileas Fogg.

Al finalizar la visita a un determinado continente se llevará a cabo la sesión de danza correspondiente, procurando trabajar aspectos relativos a esos lugares como: la vestimenta tradicional, su música o folklore, los movimientos que caracterizan sus danzas, sus rasgos, etc.

4.8. METODOLOGÍA

Las sesiones planteadas forman parte de un método propuesto por la editorial Santillana. Dicho método propone un **proyecto de aprendizaje** cuyo eje vertebrador es la novela de Julio Verne *La vuelta al mundo en 80 días*.

Los proyectos de aprendizaje son un método de enseñanza y programación que constituye una alternativa para dar a los niños situaciones de aprendizaje experimental. Por tanto, podemos decir que estos proyectos se centran siempre en aquello que despierta fascinación en los niños o que les resulta atractivo, parte de los intereses del alumnado. El maestro debe intentar dirigir o guiar, en cierto modo, estas situaciones, buscando que aparezcan en el entorno educativo acontecimientos interesantes para los niños, crear situaciones o ambientes de aprendizaje donde ellos construyan su propio aprendizaje.

Todos los proyectos de aprendizaje siguen un proceso muy similar que pasa por diferentes fases. Éstas son variables pudiendo encontrar diferentes propuestas en distintos autores. En este caso las fases propuestas son: ¿Qué sabemos?; ¿Qué queremos saber?; ¿Qué hemos aprendido?

A pesar de la variabilidad en su estructura, el factor común de los proyectos de aprendizaje es su naturaleza flexible, variable y abierta, por lo que va desarrollándose en torno a los temas que los intereses de los niños sugieren. Es de alguna forma el maestro el que se adapta programando sobre la marcha a los intereses del alumnado, pudiendo dar lugar a otras temáticas o proyectos.

Basándome en que tanto su origen como su desarrollo surge del alumnado y que la base de esta metodología radica en la flexibilidad y su posible variación, cabe señalar que tanto la temática, como las actividades propuestas por el método no se corresponden con los principios de esta metodología. Podemos decir, por tanto, que la propuesta del método mantiene algunos rasgos de la misma, aunque constituye en realidad una **unidad didáctica**.

Las decisiones metodológicas a utilizar durante el desarrollo de esta propuesta han de tener en cuenta los principios metodológicos propios de la etapa de Educación Infantil: Aprendizaje significativo, perspectiva globalizadora, el juego y ambiente de afecto y de confianza.

- Aprendizaje significativo: El alumno mantiene una relación directa con lo que está aprendiendo, “aprende haciendo”. Se pretende propiciar un aprendizaje a partir de la experiencia, es decir, en el que el niño sea el protagonista de la acción. En el logro de este aprendizaje significativo juega un papel fundamental conocer el punto de partida del alumno respecto a la temática.
- Perspectiva globalizadora: Los aspectos cognitivos se tratan desde una perspectiva transversal, es decir, se tienen en cuenta todas las áreas de la experiencia.
- El juego: La actividad lúdica permite que el alumno se conozca a sí mismo, del mismo modo que al entorno que le rodea. El juego es un medio de aprendizaje agradable, espontáneo y creativo, que fomenta la imaginación y favorece la comunicación, desarrollando diferentes competencias.
- Ambiente de afecto y confianza: La enseñanza se debe basar en un ambiente de afecto, cariño y confianza, donde el alumno se sienta cómodo, favoreciendo y potenciando la autoestima e integración del mismo.

4.9. RECURSOS

Los recursos detallados en este apartado hacen referencia a todos aquellos que se han empleado en el desarrollo de las sesiones. Se dividen en: recursos materiales, recursos espaciales y recursos humanos.

En primer lugar, respecto a los **recursos materiales**, cabe señalar que no se precisan materiales fungibles y que sólo se hará uso de materiales no fungibles como el radiocasete, ordenador, proyector y/o pizarra digital en función del lugar donde se lleve a cabo la propuesta.

En segundo lugar, respecto a los **recursos espaciales** cabe destacar:

- Sala de usos múltiples: Este aula cuenta con una pizarra digital, varios ordenadores y un radiocasete, por lo que ofrece múltiples alternativas en el caso de que no funcione alguno de los recursos materiales necesarios. Además,

cuenta con un espacio amplio donde los alumnos pueden realizar la actividad cómodamente.

- Aula de referencia: A pesar de que el espacio disponible es más limitado que en la opción anterior, cuenta con un ordenador, un proyector y un radiocasete por lo que, al igual que la opción anterior, ofrece alternativas ante la posibilidad de que alguno de los materiales empleados no funcione.
- Aula de psicomotricidad: A pesar de que los recursos materiales son más limitados (sólo posee un radiocasete) ofrece un espacio más amplio que la opción anterior. Dada su cercanía al aula de referencia, pueden realizarse las asambleas en ella y posteriormente realizar la acción motriz en el aula de psicomotricidad.

Todos ellos han sido empleados en la puesta en práctica dado que, salvo el aula de referencia, todos ellos son espacios comunes que no siempre están disponibles.

En tercer y último lugar, respecto a los **recursos humanos** empleados podemos destacar: la alumna de prácticas que desempeña el papel de maestra principal durante el desarrollo de estas sesiones, y la maestra de Educación Infantil que desempeña el papel de maestra de apoyo.

4.10. SESIONES

Las sesiones mostradas a continuación se dividen en tres momentos: 1. Asamblea inicial (momento de encuentro); 2. Fase de acción motriz y 3. Asamblea final (Vuelta a la calma). He decidido realizar esta estructura porque, bajo mi punto de vista, permite:

- Que el alumnado vincule los contenidos trabajados con la práctica.
- Reflexionar acerca de lo que se va a llevar a cabo (asamblea inicial) y lo que se ha llevado a cabo (asamblea final), pudiendo también durante estos momentos reflexionar acerca de sus sensaciones, sentimientos o acerca de la ayuda que ha ofrecido a los demás durante su realización.
- Contrastar las respuestas del alumno con retraso madurativo, entre los momentos de asamblea donde es más necesario el lenguaje oral y los momentos de acción motriz en los que puede emplear otro tipo de lenguajes como el corporal.

SESIÓN 1. ÁFRICA

Asamblea inicial

En esta asamblea el maestro/a tratará con los alumnos los siguientes aspectos:

- Si han bailado alguna vez y cómo eran esos bailes.
- Si conocen músicas o bailes tradicionales de Segovia o El Espinar (localidad en la que viven).
- Si conocen músicas de otros lugares.

Tras esta conversación y puesta en común de experiencias relativas a músicas de diferentes lugares se enseñarán fotos de África, uno de los continentes que se están trabajando en el aula. Pensaremos entre todos cómo puede ser

Ilustración 1. Mbela



la música de ese lugar.

Se enseñan imágenes de diferentes instrumentos empleados en múltiples lugares de África: Mbela, Ngombi, Balafón y Djembe, etc.

Se localizarán estos instrumentos en diferentes lugares de África y escucharemos cómo suenan. Posteriormente los relacionaremos con algunos que conozcamos y a los que se asemejan: Arpa, guitarra, xilófono y tambor.

Haremos especial hincapié en el Djembe, que se asemeja bastante a un tambor, instrumento muy empleado en la música de la localidad.

Ilustración 2. Balafón



Ilustración 3. Ngombi



Ilustración 4. Djembe



Fase de acción motriz	
<p>Como primera toma de contacto, en círculo imitaremos la percusión del Djembe con el propio cuerpo (percusión corporal) experimentaremos ritmos variados. Posteriormente, por parejas o pequeños grupos, saldremos al centro del círculo y bailaremos al ritmo que marquen los demás niños.</p>	
Experimentación individual	<p>En esta experimentación previa deberán realizar una serie de pasos de forma libre con música africana.</p> <p><u>Condición:</u> Debe existir cierta variedad, por lo que se dará al alumnado unas indicaciones o pautas: Pasos en el suelo, de pie, saltos y giros (sobre sí mismos, o empleando diferentes partes del cuerpo). El maestro/a realizará algunos ejemplos.</p>
Experimentación grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide la clase en 4 grupos, formando, cada uno, una pequeña coreografía (3-4 pasos). En esta fase, cada alumno pondrá en común sus pasos realizados durante la fase de experimentación individual previa. 2. Se organiza al alumnado en dos grandes grupos, uniendo dos agrupaciones anteriores. Entre todos decidirán qué pasos quieren realizar y formarán una pequeña coreografía de unos 4-5 pasos. <p><u>Puesta en común:</u> Ambos grupos mostrarán a sus compañeros las coreografías creadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Toda la clase realizará una coreografía conjunta (combinando los pasos experimentados en las diferentes agrupaciones). 4. A continuación, tendrán que adaptarla a otra melodía. Deberán tener en cuenta para esta nueva representación los sentimientos que les transmite y que quieren reflejar y el ritmo de la nueva melodía.
Asamblea final	
<p>Se reflexionará acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lo realizado durante la sesión (reflexión acerca de los contenidos) · El proceso creativo individual y grupal. · Los sentimientos experimentados en ambas coreografías. · Los sentimientos experimentados ante ambas melodías. · Si se han dado procesos de cooperación, ayuda mutua, etc. 	

SESIÓN 2. ASIA

Asamblea inicial	
<p>En esta asamblea recordaremos todo aquello que vimos en la primera sesión, relacionada con África.</p> <p>Tras esta conversación a modo de recordatorio de lo experimentado durante la sesión anterior, hablaremos de Asia continente que estamos trabajando actualmente en el aula. Enseñaremos fotos de diferentes lugares y pensaremos entre todos cómo puede ser la música de esos lugares (alegre, tranquila, etc.)</p> <p>Centraremos la atención en dos lugares concretos: India y Japón, países que aparecen en la novela “la vuelta al mundo en 80 días” de Julio Verne, eje de la unidad trabajada en el aula.</p> <p>Se enseñarán imágenes de bailes tradicionales de cada uno de esos países. Observaremos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Movimientos, especialmente la parte del cuerpo que se mueve más o predomina en ese baile o si emplean algún elemento para bailar además del propio cuerpo.• Vestimenta: traje tradicional.• Música empleada: ritmo y melodía.	
Fase de acción motriz	
Experimentación individual	<p>En esta experimentación previa deberán realizar una serie de pasos de forma libre con música hindú.</p> <p><u>Condición:</u> Deben ser “similares” a los observados en los vídeos. No tienen que ser iguales, se valorará la creación individual de cada alumno, realizando pasos nuevos. El maestro o maestra podrá ayudar a los niños con ejemplos.</p>
Puesta en común	<p>Haremos en círculo una puesta en común de pasos experimentados, reinterpretando y adaptando a nuestras posibilidades los pasos observados en los videos.</p>
Experimentación grupal	<p>1. Se divide la clase en 4 grupos, formando, cada uno, una pequeña coreografía (3 pasos). En esta fase, cada alumno pondrá en común sus pasos realizados durante la fase de experimentación individual previa. Se trata de que entre todos elijan los pasos que más les han gustado o llamado la atención, se pongan de acuerdo en el orden y los adapten al ritmo de la canción.</p>

	<p>2. Se organiza al alumnado en dos grandes grupos, uniendo dos agrupaciones anteriores. Entre todos decidirán qué pasos quieren realizar y formarán una pequeña coreografía de unos 4-5 pasos. El procedimiento y objetivo es el mismo que en la fase anterior.</p> <p><u>Puesta en común:</u> Ambos grupos mostrarán a sus compañeros las coreografías creadas.</p> <p>3. Toda la clase realizará una coreografía conjunta (combinando los pasos experimentados en las diferentes agrupaciones).</p> <p>4. A continuación, tendrán que adaptarla a otra melodía, en este caso, una melodía japonesa mucho más tranquila. Deberán tener en cuenta para esta nueva representación los sentimientos que les transmite y que quieren reflejar y el ritmo de la nueva melodía.</p>
Asamblea final	
<p>Se reflexionará acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lo realizado durante la sesión (reflexión acerca de los contenidos). · El proceso creativo individual y grupal. · Los sentimientos experimentados durante la sesión. · Si se han dado procesos de cooperación, ayuda mutua, etc. 	

SESIÓN 3. AMÉRICA

Asamblea inicial
<p>En esta asamblea recordaremos aquello que vimos en la sesión anterior, relacionada con Asia.</p> <p>Tras esta conversación a modo de recordatorio de lo experimentado durante la sesión anterior, hablaremos de América continente que estamos trabajando actualmente en el aula. Enseñaremos fotos de Estados Unidos país que se está trabajando con el alumnado en el aula. Pensaremos cómo puede ser la música de ese lugar.</p> <p>Se enseñarán imágenes de bailes tradicionales del país, concretamente del country. Observaremos:</p>

<ul style="list-style-type: none"> · Movimientos, especialmente la parte del cuerpo que se mueve más o predomina en ese baile o si emplean algún elemento para bailar además del propio cuerpo. · Vestimenta: traje tradicional. · Música empleada: ritmo y melodía. 	
Fase de acción motriz	
Experimentación previa	<p>En esta experimentación previa deberán realizar una serie de pasos de forma libre con música country.</p> <p><u>Condición:</u> Deben ser “similares” a los observados en los vídeos. No tienen que ser iguales, se valorará la creación individual de cada alumno, realizando pasos nuevos. El maestro o maestra podrá ayudar a los niños con ejemplos.</p>
Puesta en común	<p>Haremos en círculo una puesta en común de pasos experimentados, reinterpretando y adaptando a nuestras posibilidades los pasos observados en los videos.</p> <p>En esta puesta en común los niños participarán voluntariamente.</p>
Experimentación grupal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide la clase en 4 grupos, formando, cada uno, una pequeña coreografía (4 pasos). Se podrán emplear los pasos realizados en la puesta en común inicial con la condición de que los alumnos añadan al menos un paso nuevo. 2. Se organiza al alumnado en dos grandes grupos, uniendo dos agrupaciones anteriores. Entre todos decidirán qué pasos quieren realizar y formarán una pequeña coreografía de unos 4-5 pasos. <p><u>Puesta en común:</u> Ambos grupos mostrarán a sus compañeros las coreografías creadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Toda la clase realizará una coreografía conjunta (combinando los pasos experimentados en las diferentes agrupaciones).
Asamblea final	
<p>Se reflexionará acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lo realizado durante la sesión (reflexión acerca de los contenidos) · El proceso creativo individual y grupal. 	

- Los sentimientos experimentados durante la sesión.
- Si se han dado procesos de cooperación, ayuda mutua, etc.

SESIÓN 4. EUROPA

Asamblea inicial

En esta asamblea recordaremos todo aquello que hemos visto hasta el momento, repasando lo lugares visitados por el protagonista de la novela “la vuelta al mundo en 80 de días” eje de la unidad llevada a cabo en el aula.

Tras esta conversación a modo de recordatorio, hablaremos de Europa donde finaliza el viaje (qué países conocemos de Europa, dónde está España, etc.). Centraremos la atención en España, tratando los siguientes aspectos:

- Qué bailes tradicionales conocen de España
- Si los han visto alguna vez y cómo son

Se enseñarán imágenes de bailes tradicionales de distintas zonas de España (Jotas, chotis, sardana y sevillanas). Observaremos:

- Movimientos, especialmente la parte del cuerpo que se mueve más o predomina en ese baile o si emplean algún elemento para bailar además del propio cuerpo.
- Vestimenta: traje tradicional.
- Música empleada: ritmo y melodía.

La intención es que se compare con lo experimentado en sesiones anteriores.

Fase de acción motriz

Experimentación previa	<p>En esta experimentación previa deberán realizar una serie de pasos de forma libre con música hindú.</p> <p><u>Condición:</u> Deben ser “similares” a los observados en los vídeos. No tienen que ser iguales, se valorará la creación individual de cada alumno, realizando pasos nuevos. El maestro o maestra podrá ayudar a los niños con ejemplos.</p>
Puesta en común	<p>Haremos en círculo una puesta en común de pasos observados en los diferentes vídeos, reinterpretándolos y adaptándolos a nuestras posibilidades. Se hará hincapié en el aporte de pasos con la zona del cuerpo más empleada en cada uno de ellos, restando importancia a la imitación y otorgándosela a la creatividad de cada alumno.</p>

Experimentación grupal	<p>1. Se divide la clase en 4 grupos, asignando a cada grupo uno de estos bailes. Cada grupo deberá poner en común lo experimentado en la fase anterior. La maestra ayudará a cada grupo a realizar los diferentes pasos elegidos por el alumnado. Deberán realizar una pequeña coreografía de unos 4 pasos (un paso por alumno).</p> <p><u>Puesta en común:</u> Los cuatro grupos mostrarán a sus compañeros las coreografías creadas.</p> <p>2. Se realizará una coreografía grupal. Mezclaremos todas las danzas.</p>
Asamblea final	
<p>Se reflexionará acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lo realizado durante la sesión (reflexión acerca de los contenidos) · El proceso creativo individual y grupal. · Los sentimientos experimentados durante la sesión. · Si se han dado procesos de cooperación, ayuda mutua, etc. 	

4.11. EVALUACIÓN

Entre los procedimientos de obtención de información, la observación directa y sistemática se ha convertido en un instrumento fundamental, permitiéndome realizar un seguimiento de la propuesta.

Estas observaciones se han llevado a cabo en tres momentos:

- Evaluación inicial: A través de actividades como las asambleas previas de cada sesión, que nos permiten advertir los conocimientos previos del alumnado procurando ajustar las actividades a las necesidades e intereses del alumnado y, generando así, un aprendizaje significativo.
- Evaluación continua: Este tipo de evaluación tiene una función formativa y se pretende con ella mejorar la respuesta educativa. Durante todas las actividades se han recogido aquellas dificultades o problemas surgidos durante las dinámicas (registro anecdótico), teniéndolas en cuenta de cara a otras sesiones.
- Evaluación final: Este tipo de evaluación tiene una función sumativa. A través de ella se pretende valorar si se han alcanzado los objetivos definidos en la

unidad. Se han planteado por ello, una serie de criterios de evaluación vinculados a los objetivos planteados:

- ✓ Respeta las aportaciones de los compañeros.
- ✓ Se acerca al conocimiento de algunos aspectos importantes relativos a diferentes culturas y países.
- ✓ Expresa sus conocimientos previos sobre algunos aspectos culturales relativos a diferentes países.
- ✓ Intenta verbalizar y reflexionar conceptos trabajados y adquiridos sobre los diferentes lugares visitados por el protagonista de *La vuelta al mundo en 80 días*.
- ✓ Muestra interés por descubrir y experimentar gestos y movimientos como recursos corporales para su expresión y comunicación.
- ✓ Es capaz de representar danzas y bailes tradicionales individuales o en grupo pertenecientes a diferentes culturas o países, adaptándolos a sus propias posibilidades.

Respecto al alumno con retraso madurativo, se llevó a cabo un registro de su modo de intervenir durante las asambleas llevadas a cabo cada día en el aula, en las que predominaba el lenguaje oral. Se observaron aspectos relativos a su participación e interacción con sus compañeros y al lenguaje empleado en cada una de ellas (ANEXO I).

De la misma forma se llevó a cabo una observación de la actividad del alumno durante la realización de otras actividades de la unidad (ANEXO III). Estas actividades, todas ellas fichas, quedan recogidas en el ANEXO V.

Estas observaciones han permitido recoger de alguna forma la necesidad de incluir en la unidad actividades que dieran la posibilidad a este alumno emplear otros lenguajes como el lenguaje corporal, aumentando su interacción con el resto de alumnos y trabajando los mismos contenidos que estos. Podemos decir que justifican la puesta en práctica de la propuesta realizada.

Posteriormente, para comprobar la eficacia de las actividades de la propuesta, se llevó a cabo una valoración de la participación del alumno durante las sesiones de la misma, valorando aspectos como: su participación, autonomía durante la realización de las mismas e interacción con sus compañeros (ANEXO II).

Por último, en la valoración de esta propuesta se consideró fundamental realizar una observación de la actitud del resto de alumnos respecto al niño con retraso madurativo. Esta observación se llevó a cabo a través de una escala numérica que permitiera, no sólo observar si se producía una interacción entre los alumnos, sino que, además, permitiera observar si se producían cambios o una evolución en ellas (ANEXO IV).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antes de comenzar este análisis es conveniente señalar aquellos aspectos que se han tenido en cuenta antes de realizar las observaciones.

En primer lugar se realizaron dos encuentros, uno con la especialista de Audición y Lenguaje, y otro con la especialista en Pedagogía Terapéutica. Este encuentro fue determinante, ya que facilitó información acerca del alumno relativa a aspectos como: su entrada en el Centro, su evolución a lo largo de la Etapa de Educación Infantil, las medidas tomadas durante esos años, cómo es el trabajo con el alumno cuando no se encuentra en el aula, etc.

En estos encuentros se recabaron algunos datos acerca de la situación del alumno como los niveles en los que presentaba un retraso notable respecto a sus compañeros (cognitivo, comunicativo, social y en su autonomía) y aquellos en los que mantenía un desarrollo normalizado (corporal).

Tras este primer contacto con el personal de Atención Temprana del Centro y la información recabada acerca del alumno, se decidió contactar con la maestra de psicomotricidad. Durante este encuentro se corroboró la información proporcionada por las especialistas y se recogieron algunos aspectos de interés de cara a la consecución de la propuesta como: su participación activa durante las clases de psicomotricidad, el entusiasmo e interés que mostraba el alumno durante las mismas, etc.

La información recabada en estos encuentros fue determinante de cara a la realización de las observaciones posteriores: Anexos I, II, III y IV. De la misma forma, fue determinante de cara a la consecución de la propuesta ya que permitió su adaptación a las necesidades, intereses y capacidades del alumno.

Una vez realizada esta pequeña contextualización, se da paso al análisis de datos. Estos datos son los que han permitido llegar a las conclusiones recogidas en el apartado siguiente. Con este análisis se pretende comprobar si se han cumplido los objetivos tanto de la propuesta como de este TFG.

Para ello se valorarán los siguientes aspectos:

- Interés ante las actividades
- Intervenciones voluntarias y participación
- Autonomía
- Interacción con el resto de alumnos

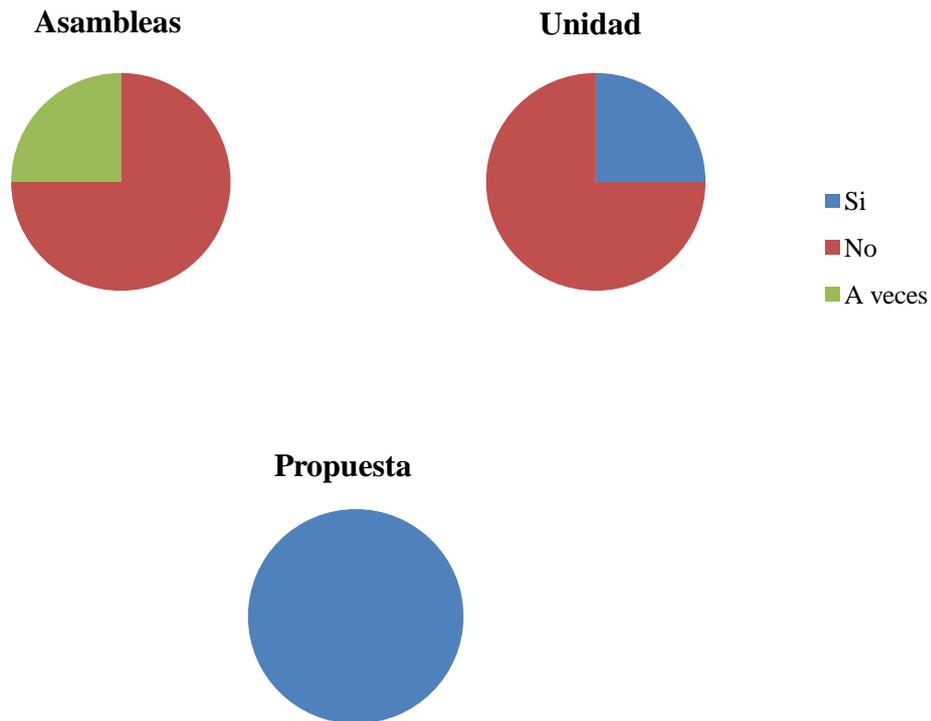


Figura 3. Interés del alumno respecto a las actividades.

Respecto a la valoración del interés del alumno durante la realización de las actividades, se puede apreciar en los gráficos que:

- Durante la realización de las **asambleas** el alumno no suele mostrar interés. El 75% de las ocasiones no muestra interés y el 25% muestra interés de forma intermitente, coincidiendo con el empleo de imágenes en el proyector del aula.
- Durante el desarrollo de las actividades de la **unidad** se puede apreciar como el interés del alumno aumenta. Este aumento coincide con la puesta en práctica de una actividad plástica en la que el alumno se siente cómodo experimentando con diferentes materiales (actividad manipulativa).

- Durante la realización de las actividades de la **propuesta** aumenta su interés significativamente. Responde positivamente el 100% de las ocasiones. Este hecho coincide con el empleo durante las asambleas de las sesiones de imágenes y videos que llaman su atención y la posibilidad de participar sin emplear necesariamente el lenguaje oral.

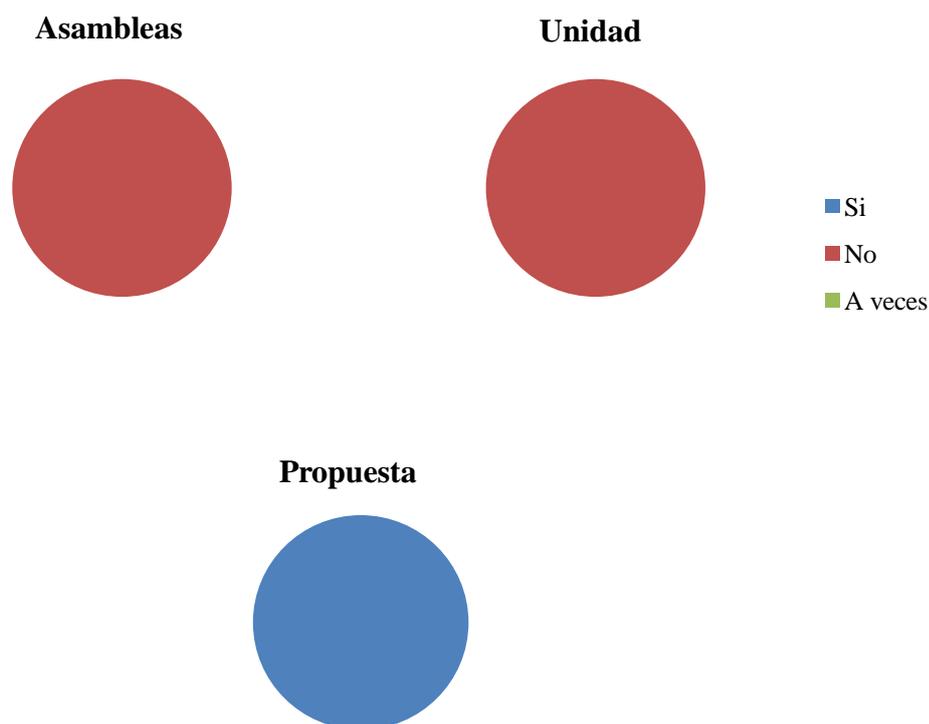


Figura 4. Intervenciones voluntarias y participación del alumno.

Respecto a la valoración de las intervenciones voluntarias y la participación del alumno durante la realización de las actividades, se puede apreciar en los gráficos que:

- Durante la realización de las **asambleas** el alumno no interviene ni participa voluntariamente. Sólo participa cuando la maestra se dirige a él y le formula preguntas directas a las que responde empleando palabras-frase.
- Durante la explicación de las actividades de la **unidad** se puede observar que, al igual que en las asambleas, el alumno no participa ni interviene en ningún momento.
- Durante la realización de las actividades de la **propuesta** el alumno interviene de forma voluntaria el 100% de las ocasiones. Este hecho coincide, al igual que

el aumento del interés del alumno, en que se da la posibilidad de participar sin emplear necesariamente el lenguaje oral.

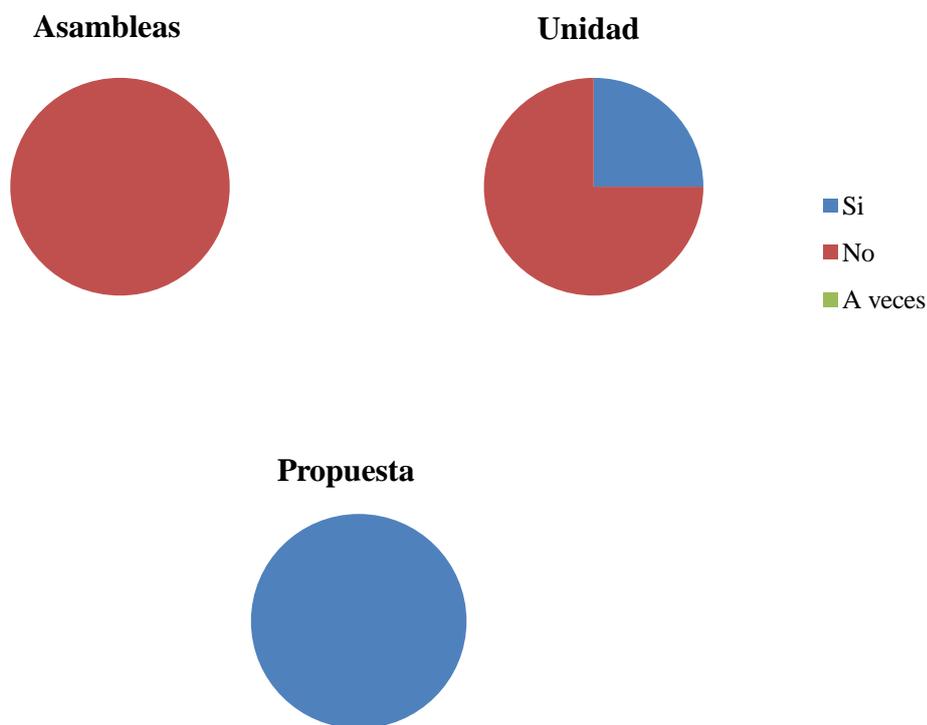


Figura 5. Autonomía del alumno durante la realización de las actividades.

Respecto a la autonomía del alumno durante la realización de las actividades, se puede apreciar en los gráficos que:

- Durante la realización de las **asambleas** no se desenvuelve de forma autónoma. Dado su notable retraso a nivel lingüístico, se comunica mediante palabras-frase lo que dificulta notablemente su capacidad a la hora de exponer una idea.
- Durante el desarrollo de las actividades de la **unidad**, al igual que en el primer gráfico, su autonomía aumenta (25%) coincidiendo con la puesta en práctica de una actividad plástica. Durante su realización el alumno se vale por sí mismo y no precisa ayuda ni supervisión constante.
- Durante la realización de las actividades de la **propuesta** su autonomía es total (100%). El alumno no necesita ayuda ni supervisión durante la realización de las actividades.

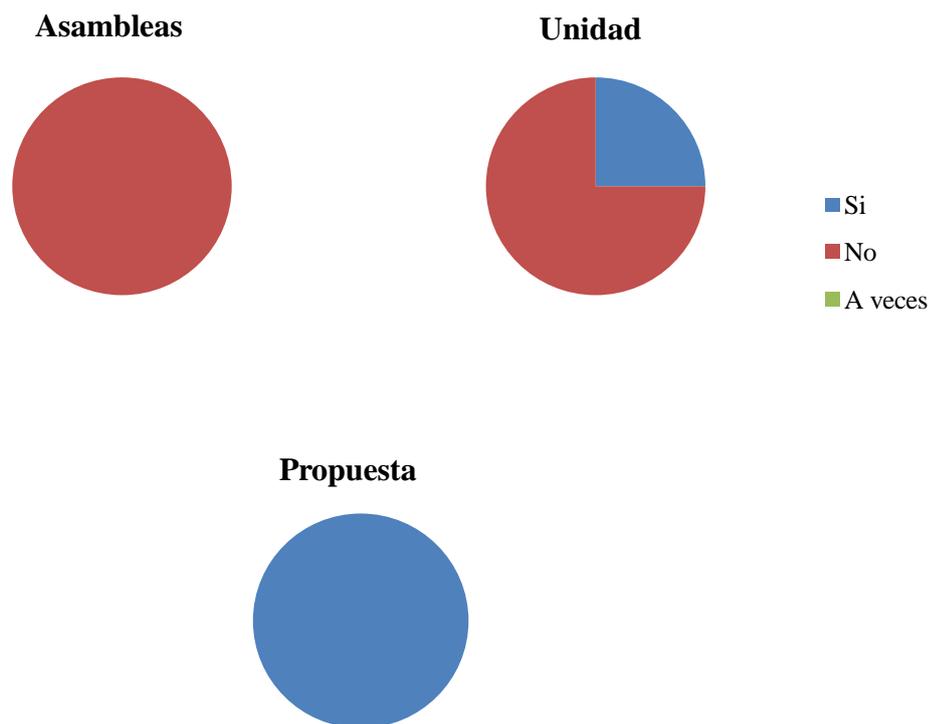


Figura 6. Interacción mantenida por el alumno durante el desarrollo de las actividades.

Respecto a la interacción con el resto de alumnos durante la realización de las actividades, se puede apreciar en los gráficos que:

- Durante la realización de las **asambleas** no interactúa en ninguna ocasión con el resto de alumnos. Suele mantenerse al margen, fuera del círculo generalmente y evitando, incluso, el contacto ocular (salvo si se dirigen a él).
- Durante el desarrollo de las actividades de la **unidad** aumenta la interacción con el resto de alumnos (25%) coincidiendo de nuevo con el desarrollo de una actividad plástica en la que el alumno se siente más cómodo y en la que puede expresarse sin necesidad de emplear el lenguaje oral.
- Durante la realización de las actividades de la **propuesta** su interacción es total (100%). Muestra a sus compañeros los movimientos experimentados e incluso aporta ideas al grupo.

Respecto a la interacción establecida entre el alumno con retraso madurativo y el resto de alumnos, no sólo se puede apreciar que es en las sesiones de danza donde aumenta considerablemente sino que, además, a lo largo de su puesta en práctica se da un incremento de la misma:

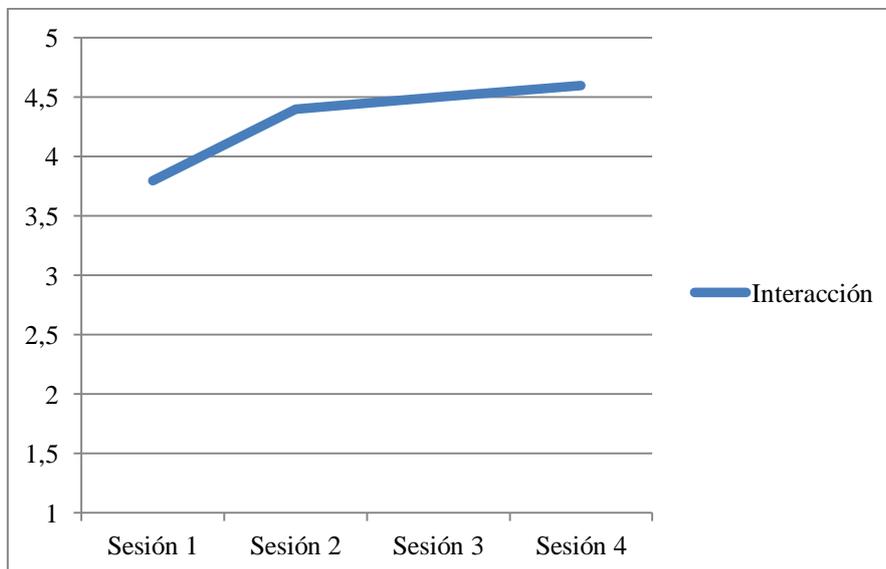


Figura 7. Evolución de la interacción durante las sesiones.

Durante las sesiones también se puede apreciar como el resto de alumnos aumentan la actitud positiva respecto a la presencia y participación del alumno con retraso madurativo y de las actitudes de ayuda y colaboración, elementos esenciales de cara a la interacción, socialización e inclusión del alumno con retraso madurativo:

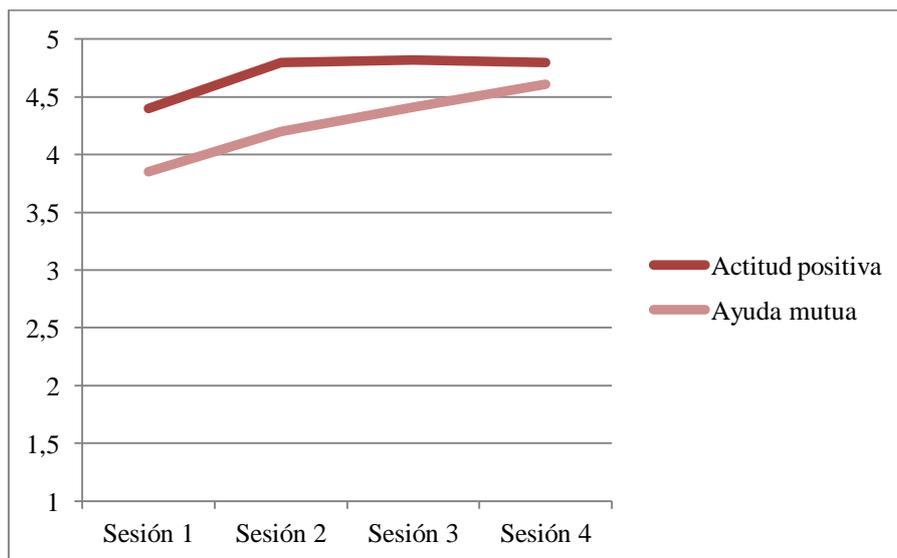


Figura 8. Evolución de la actitud positiva y la ayuda mutua durante las sesiones.

CONCLUSIONES

Tras la realización y puesta en práctica de este TFG se ha llegado a una serie de conclusiones que permitirán:

- Dar respuesta a los objetivos planteados.
- Plantear una serie de actuaciones o medidas que podrían llevarse a cabo con el alumno tras los resultados obtenidos.

La diversidad presente en la sociedad se refleja de igual manera en las aulas. Existen diversos intereses, ritmos de aprendizaje, capacidades, culturas, etc. Esta diversidad forma parte de nosotros y, como tal, se ha de tener en cuenta en las aulas. Como maestros y maestras debemos adaptar nuestra respuesta educativa a las características del alumnado.

Los alumnos con discapacidad psíquica forman parte de esta diversidad y, como tal, se han de tener en cuenta sus características. De esta forma se determinará la metodología y los recursos necesarios para atender las necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Gómez, 2005).

En el aula en el que se llevó a cabo esta propuesta se emplea un método de aprendizaje propuesto por una editorial (Santillana). Este método se basa en una metodología por proyectos. Tal y como se ha señalado en el apartado de metodología, no podemos considerarlo un proyecto de aprendizaje como tal, ya que a pesar de mantener ciertos rasgos de dicha metodología, no se adapta a los intereses y necesidades del alumnado y su planteamiento no es flexible.

Esta forma de trabajo genera ciertas dificultades a la hora de tener en cuenta las características individuales de cada alumno:

- Plantea una única forma de trabajo: la ficha. Este hecho reduce las posibilidades de encontrar recursos y otra forma de trabajo que se ajuste a las características de los alumnos. Además, reduce la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje basado en la experiencia y en el que el alumno sea el protagonista y es un planteamiento de trabajo individual lo que reduce la posibilidad de interacción entre los alumnos.
- El planteamiento de las fichas se basa en las características que, en teoría, deberían tener los alumnos a los 5 años de edad, es decir, en muchas

ocasiones las fichas son demasiado sencillas o, por el contrario, demasiado complejas. Por esta misma razón, no tienen en cuenta la posible presencia en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales.

- Las actividades previas o de contextualización se basan generalmente en la realización de asambleas en las que predomina el empleo del lenguaje oral. No se tiene en cuenta, por tanto, las posibles dificultades que pudieran presentar algunos alumnos en este ámbito.

Todas estas circunstancias hacen de la unidad una experiencia alejada de las posibilidades del alumno con retraso madurativo y por tanto imposibilitan el alcance de una respuesta educativa que permita al alumno trabajar simultáneamente los mismos contenidos que el resto de alumnos y aumentar la interacción con ellos.

Su trabajo en el aula se basaba esencialmente en la selección de aquellas fichas más cercanas a su nivel cognitivo. A pesar de ello, se precisaba ayuda y supervisión constante por parte de la maestra. Esta selección daba lugar a un trabajo diferenciado entre este alumno y sus compañeros ya que, ante la imposibilidad de realizar la misma ficha, se le proporcionaba una diferente.

Es el profesorado el que debe valorar si la puesta en práctica de un método de estas características es beneficiosa para sus alumnos o, por el contrario, debe tener en cuenta otras opciones o metodologías. De igual manera, si decide llevar a cabo un método de estas características deberá decidir si lo lleva a cabo tal y como está planteado o lo complementa con actividades que faciliten otras formas de trabajo o en las que se empleen otros recursos, ofreciendo al alumnado una variedad de experiencias que permita a todos ellos encontrar la que más se ajuste a sus necesidades. Reflejo de la última posibilidad señalada es la intervención llevada a cabo en este trabajo.

Tal y como se muestra en el apartado anterior, la respuesta del alumno ante las actividades planteadas en la propuesta ha estado determinada por varios factores:

En primer lugar, la posibilidad de emplear otro tipo de comunicación. El alumno ha mostrado una mejor respuesta ante las actividades que plantean alternativas al lenguaje oral como el lenguaje corporal, presente en la propuesta, y el lenguaje artístico, presente en una de las actividades observadas relativa a la unidad. Este hecho ha contribuido a aumentar la interacción entre los alumnos, uno de los objetivos planteados.

En segundo lugar, la flexibilidad de las actividades planteadas. El alumno ha podido adaptar a sus posibilidades cada actividad ya que no se exigía un resultado concreto, sino que se pretendía que el alumnado experimentara con el propio cuerpo y su movimiento, adaptando lo visualizado a sus posibilidades de acción y reinterpretando cada danza.

En tercer lugar, y muy relacionado con el aspecto anterior, el predominio de la experimentación. Se pretendía que el alumno fuera el protagonista de la actividad. No se trataba de una mera visualización de cada danza sino que a partir de la misma el alumno pudiera generar sus propias experiencias dando lugar a un aprendizaje significativo. Tanto la flexibilidad como el predominio de la experimentación han contribuido significativamente a la consecución de los objetivos, ya que ha permitido al alumno trabajar de forma simultánea con todos sus compañeros los mismos contenidos.

En cuarto lugar, el empleo de las nuevas tecnologías. Se tuvo muy en cuenta en el planteamiento de las sesiones la respuesta positiva del alumno ante el empleo de soportes visuales y la importancia que ejerce el aprendizaje por imitación en su día a día.

En quinto lugar, la posibilidad de trabajar en grupo. Al trabajar de forma conjunta no sólo se propiciaba una mayor interacción entre los alumnos sino que, además, se daba lugar al empleo de actitudes de ayuda mutua, cooperación, etc.

La presencia de todos estos factores, ha facilitado la inclusión del alumno durante su desarrollo, trabajando de forma simultánea con el resto de alumnos y aumentando considerablemente la interacción con ellos, objetivo principal de esta propuesta. Por otro lado, cabe señalar que su puesta en práctica no sólo ha beneficiado a este alumno sino que, además, el resto de alumnos se ven enriquecidos con su participación activa y obtienen de esta propuesta un aprendizaje experiencial que les ha permitido conocer ciertos rasgos relativos a los países trabajados en la unidad.

Con este tipo de actividades se pueden disminuir o hacer menos patentes las diferencias entre los alumnos. Si se generan situaciones de aprendizaje flexibles, todos los alumnos pueden llevar a cabo la misma actividad y trabajar los mismos contenidos adaptándolos a sus capacidades e intereses.

En esta línea, podemos valorar la posibilidad de llevar a cabo una metodología por proyectos como alternativa al trabajo con método de aprendizaje propuesto por una

editorial. Esta metodología se basa en la flexibilidad mencionada, adaptándose de forma continua al alumnado y además favorece un aprendizaje basado en la experiencia por lo que, en este caso, se adaptaría a las características de todo el alumnado, permitiendo la inclusión del alumno con retraso madurativo.

Es interesante valorar la posibilidad de emplear un Sistema Aumentativo y/o Alternativo de la Comunicación (SAAC). Tal y como defiende el Gobierno de Aragón (2015) “los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad”, es decir, la finalidad de estos sistemas es aumentar la comunicación de las personas que poseen dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, a través de otras alternativas como:

Tabla 5. *Clasificación de sistemas empleados en los SAAC.*

Sistemas sin ayuda	
Sistema	Definición
Gestos de uso común	Gestos empleados generalmente para acompañar al habla.
Gestos idiosincrásicos	Gestos desarrollados en niños con déficit de comunicación útiles de cara a la comunicación con su entorno más cercano (familia).
Códigos gestuales	Sistemas muy elementales y limitados creados o adaptados con finalidad educativa o terapéutica.
Sistemas gestuales pedagógicos	Surgen a partir del lenguaje de signos, pero se diferencian de este en que emplean la gramática y sintaxis propia de la lengua oral.
Lenguas de signos	Modalidad no vocal del lenguaje humano, desarrollado de forma natural por el colectivo de personas sordas.
Sistemas con ayuda	
Signos tangibles	Objetos, partes de objetos, miniaturas o fichas de palabras relacionados con aquello que se quiere representar se utilizan como signos para la

	comunicación.
Signos gráficos	Imágenes fotográficas o dibujos que guardan una relación directa con el significante al que hacen referencia.
Sistemas pictográficos	Dibujos lineales muy simples y neutros.
Sistemas logográficos	Número reducido de signos básicos, pictográficos o ideográficos, a partir de los cuales se crean signos compuestos cuyo significado procede de la combinación de los signos que lo forman.
Sistemas ortográficos	Se compone de 28 elementos (letras) cuya combinación permite emitir todos los mensajes. Generalmente están destinados a las personas con discapacidad motora pudiendo deletrear sus mensajes mediante tableros o dispositivos de comunicación con voz.

Fuente: Adaptado de Polonio, Castellanos y Viana (2008)

Por último, cabe señalar la importancia de llevar a cabo un seguimiento del alumno que permita establecer las medidas más adecuadas teniendo en cuenta su evolución. Dada su corta edad (5 años) aún el diagnóstico puede no ser definitivo y sus características y necesidades pueden variar, determinando así la respuesta educativa necesaria.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aparicio, E., Martínez-Salanova, E., Vargas, D., y otros (2014). Debate: inclusión social y comunicación: la inclusión, mediante el arte, de personas con discapacidad funcional. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3(2), 53-66.
- Ballesta, A., Vízcaíno, O. y Díaz, J. (2007). Arte y capacidades diversas. *Revista síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down*, (93), 46-51.
- Calvo, M. (1997). Deporte y actitud ante la minusvalía psíquica. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (9), 389-402.
- Castañón, M. (2001). La danza en la musicoterapia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (42), 77-90.
- Conde, R. (2014). Evolución del concepto de discapacidad en la sociedad contemporánea: de cuerpos enfermos a sociedades excluyentes. *Praxis sociológica*, (18), 155-175.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Esteve, A., López, V. (2014). La expresión corporal y la danza en Educación Infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (9), 3-26.
- Ferreira, M. y Rodríguez, S. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151-172.
- García Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: INDE.
- García Ruso, H. (2002). La danza en la escuela y la formación de los profesores. *Contextos educativos: Revista de Educación*, (5), 173-184.
- Gobierno de Aragón. (2015). Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Recuperado de: <http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para atender y entender la diversidad en el aula. *Pulso: Revista de Educación*, (28), 199-214.
- González, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario de la facultad de derecho*, (5), 81-105.
- González-Gil, F. y Martín, M. (2014). Educación para todos: Formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 11-28.
- Ilizástigui, L. (2005). Integración y escuela: hacia la diversidad. *Summa psicológica UST*, 2(2), 71-76.
- Lagardera, F., Puig, N. y García, M. (2002). *Cultura deportiva y socialización*. Madrid: Alianza.
- López Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (14).

- López, C., Hospital. V. y Hernández F. (1998). Educación física especial: actitud y formación de los docentes en Primaria. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, (51), 70-79.
- López, E. (septiembre, 2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. En Cardona, M., Chiner, E., Giner, A. (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Simposio o conferencia llevada a cabo en el XVI Congreso Nacional/II internacional de Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, Alicante.
- Muñoz Díaz, J., Antón, M. (2006). Las discapacidades físicas: integración en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (98).
- Muñoz, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, (335), 153-162.
- Muñoz, J. y Antón M. (2006). Las deficiencias psíquicas. Intervención educativa en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (101).
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Castilla la Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Pérez, I. (2004). Música terapia ocupacional: ¿Qué es lo que nos une? *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia*, (1).
- Perez-Castro, J. y Urdampilleta, A. (2012). Expresión corporal y danza dentro de la educación física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Lecturas: Educación física y Deportes*, (167).
- Pérez-Roux, T. (2010). Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (16), 91-111.
- Polonio, B., Castellanos, M. y Viana, I. (2008). *Terapia Ocupacional en la Infancia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Qurtuba editores (Ed.). 2011. *Educación Infantil: Trabajo por Proyectos ¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo*. Madrid: Santillana
- Salvador, J. (1989). *Estudio epidemiológico del Síndrome de Down en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Salvador, J. (1989). *Estudio epidemiológico del Síndrome de Down en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora: Papeles de Filosofía*, 30(1), 143-161.
- Toboso-Martín, M. (2013). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50(2), 681-706.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado de www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframspa.shtm
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado maestro- o maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid* (4).

Recuperado de

[http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaINFANTIL\(v4\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaINFANTIL(v4).pdf)

ANEXOS

**ANEXO I. HOJAS DE EVALUACIÓN
RELATIVAS A LAS INTERVENCIONES DEL
ALUMNO DURANTE LAS ASAMBLEAS**

Nombre: (no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la asamblea 1		
ITEMS A EVALUAR	Sí/No/Av	Observaciones
PARTICIPACIÓN		
Muestra interés por lo que se comenta o se trata	Av	Le llamaban la atención las imágenes que comentábamos
Se mantiene en círculo junto a sus compañeros	Av	Suele coincidir con el interés mostrado hacia la conversación o tema tratado.
Mantiene contacto ocular con los compañeros y/o la maestra	Av	Sólo cuando se dirigen a él
Sigue la conversación de los demás	No	
Propone temas de conversación	No	
Interviene de forma voluntaria	No	
Nº de veces que interviene	2	No de forma voluntaria
LENGUAJE EMPLEADO		
Se comunica mediante monosílabos	No	
Se comunica mediante palabras-frase	Si	
Es capaz de construir frases completas	No	
Existe coherencia en las ideas que expone	-	No expone ideas
Es capaz de argumentar una idea	No	
Emplea elementos no verbales y paraverbales (gestualidad, expresión facial, entonación, etc.) para hacerse entender.	Si	Emplea gestos

Nombre: (no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la asamblea 2		
ITEMS A EVALUAR	Sí/No/Av	Observaciones
PARTICIPACIÓN		
Muestra interés por lo que se comenta o se trata	No	
Se mantiene en círculo junto a sus compañeros	No	Suele coincidir con el interés mostrado hacia la conversación o tema tratado
Mantiene contacto ocular con los compañeros y/o la maestra	Av	Sólo cuando se dirigen a él
Sigue la conversación de los demás	No	
Propone temas de conversación	No	
Interviene de forma voluntaria	No	
Nº de veces que interviene	1	No de forma voluntaria
LENGUAJE EMPLEADO		
Se comunica mediante monosílabos	No	
Se comunica mediante palabras-frase	Si	
Es capaz de construir frases completas	No	
Existe coherencia en las ideas que expone	-	No expone ideas
Es capaz de argumentar una idea	No	
Emplea elementos no verbales y paraverbales (gestualidad, expresión facial, entonación, etc.) para hacerse entender.	Si	Emplea gestos

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la asamblea 3		
ITEMS A EVALUAR	Sí/No/Av	Observaciones
PARTICIPACIÓN		
Muestra interés por lo que se comenta o se trata	No	Si le interesa especialmente el tema del que se habla
Se mantiene en círculo junto a sus compañeros	No	
Mantiene contacto ocular con los compañeros y/o la maestra	Av	Sólo cuando se dirigen a él
Sigue la conversación de los demás	No	
Propone temas de conversación	No	
Interviene de forma voluntaria	No	
Nº de veces que interviene	1	No de forma voluntaria
LENGUAJE EMPLEADO		
Se comunica mediante monosílabos	No	
Se comunica mediante palabras-frase	Si	
Es capaz de construir frases completas	No	
Existe coherencia en las ideas que expone	-	No expone ideas
Es capaz de argumentar una idea	No	
Emplea elementos no verbales y paraverbales (gestualidad, expresión facial, entonación, etc.) para hacerse entender.	Si	Emplea gestos

Nombre: (no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la asamblea 4		
ITEMS A EVALUAR	Sí/No/Av	Observaciones
PARTICIPACIÓN		
Muestra interés por lo que se comenta o se trata	No	
Se mantiene en círculo junto a sus compañeros	Av	Suele coincidir con el interés mostrado hacia la conversación o tema tratado.
Mantiene contacto ocular con los compañeros y/o la maestra	Av	Sólo cuando se dirigen a él
Sigue la conversación de los demás	No	Solo interviene respondiendo a las cuestiones que le realiza la maestra
Propone temas de conversación	No	
Interviene de forma voluntaria	No	
Nº de veces que interviene	2	
LENGUAJE EMPLEADO		
Se comunica mediante monosílabos	No	
Se comunica mediante palabras-frase	Si	
Es capaz de construir frases completas	No	
Existe coherencia en las ideas que expone	-	No expone ideas
Es capaz de argumentar una idea	No	
Emplea elementos no verbales y paraverbales (gestualidad, expresión facial, entonación, etc.) para hacerse entender.	Si	Emplea gestos

**ANEXO II. HOJAS DE EVALUACIÓN
RELATIVAS A LAS INTERVENCIONES DEL
ALUMNO DURANTE LAS SESIONES DE LA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Sesión África

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la sesión de la propuesta relativa a África.

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Elabora de forma autónoma sus propios movimientos.	Si	Experimenta con las diferentes partes del cuerpo
Es capaz de seguir el ritmo de las canciones propuestas.	Av	En ocasiones se centra más en el movimiento que en la coordinación movimiento-música
Realiza movimientos diferenciados (saltos, giros, desplazamientos).	Si	
Participa de forma activa en la puesta en común de pasos experimentados.	Si	
Participa de forma activa en la creación de las coreografías grupales.	Si	
Se muestra desinhibido.	Si	
Muestra interés por la actividad.	Si	
Interviene de forma voluntaria	Si	
Nº de veces que interviene	1	

Sesión Asia

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la sesión de la propuesta relativa a Asia.

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Elabora de forma autónoma sus propios movimientos.	Si	Experimenta con las diferentes partes del cuerpo que más se emplean en cada danza
Es capaz de seguir el ritmo de las canciones propuestas.	Si	
Realiza movimientos diferenciados (saltos, giros, desplazamientos).	Si	
Participa de forma activa en la puesta en común de pasos experimentados.	Si	
Participa de forma activa en la creación de las coreografías grupales.	Si	
Se muestra desinhibido.	Si	
Muestra interés por la actividad.	Si	
Interviene de forma voluntaria	Si	
Nº de veces que interviene	3	

Sesión América

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la sesión de la propuesta relativa a América.

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Elabora de forma autónoma sus propios movimientos.	Si	Experimenta con las diferentes partes del cuerpo
Es capaz de seguir el ritmo de las canciones propuestas.	Si	
Realiza movimientos diferenciados (saltos, giros, desplazamientos).	Si	
Participa de forma activa en la puesta en común de pasos experimentados.	Si	
Participa de forma activa en la creación de las coreografías grupales.	Si	
Se muestra desinhibido.	Si	
Muestra interés por la actividad.	Si	
Interviene de forma voluntaria	Si	
Nº de veces que interviene	3	

Sesión Europa

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante la sesión de la propuesta relativa a Europa.

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Elabora de forma autónoma sus propios movimientos.	Si	Experimenta con las diferentes partes del cuerpo
Es capaz de seguir el ritmo de las canciones propuestas.	Si	
Realiza movimientos diferenciados (saltos, giros, desplazamientos).	Si	
Participa de forma activa en la puesta en común de pasos experimentados.	Si	
Participa de forma activa en la creación de las coreografías grupales.	Si	
Se muestra desinhibido.	Si	
Muestra interés por la actividad.	Si	
Interviene de forma voluntaria	Si	
Nº de veces que interviene	4	

**ANEXO III. HOJAS DE EVALUACIÓN
RELATIVAS A LAS INTERVENCIONES DEL
ALUMNO DURANTE LAS ACTIVIDADES
PROPUESTAS EN LA UNIDAD LLEVADA A
CABO EN EL AULA**

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante las actividades planteadas en la unidad (Actividad 1)

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Es autónomo en su realización	No	Precisa ayuda y supervisión constante
Es capaz de resolver lo planteado en la ficha	Av	Se seleccionan aquellas fichas más cercanas a su nivel cognitivo
Participa de forma activa en la explicación de las fichas	No	
Se muestra desinhibido	No	
Muestra interés por la actividad	No	Se distrae de forma continua
Interactúa durante su realización con los compañeros	No	

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante las actividades planteadas en la unidad (Actividad 2)

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Es autónomo en su realización	Si	Es una actividad plástica
Es capaz de resolver lo planteado en la ficha	Si	Ante las actividades plásticas se siente más seguro
Participa de forma activa en la explicación de las fichas	No	
Se muestra desinhibido	Si	
Muestra interés por la actividad	Si	
Interactúa durante su realización con los compañeros	Si	Enseña a sus compañeros el resultado de sus producciones

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante las actividades planteadas en el unidad (Actividad 3)

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Es autónomo en su realización	No	Precisa ayuda y supervisión constante
Es capaz de resolver lo planteado en la ficha	No	
Participa de forma activa en la explicación de las fichas	No	
Se muestra desinhibido	No	
Muestra interés por la actividad	No	Se distrae continuamente
Interactúa durante su realización con los compañeros	No	Sus interacciones no tienen relación con lo que está realizando

Nombre: *(no se indicará en este trabajo para preservar su identidad)*

Motivo de la observación: Valorar la intervención del alumno durante las actividades planteadas en la unidad (Actividad 4)

ITEMS A EVALUAR	Si/No/Av	Observaciones
Es autónomo en su realización	No	Precisa ayuda y supervisión constante
Es capaz de resolver lo planteado en la ficha	No	
Participa de forma activa en la explicación de las fichas	No	
Se muestra desinhibido	No	
Muestra interés por la actividad	No	Se distrae de forma continua
Interactúa durante su realización con los compañeros	No	

**ANEXO IV. HOJAS DE EVALUACIÓN
RELATIVAS A LA ACTITUD DEL RESTO DE
ALUMNOS RESPECTO AL ALUMNO CON
RETRASO MADURATIVO DURANTE LAS
SESIONES**

*Sesión África***Alumnos** (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)

ITEMS A EVALUAR	Alumnos (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Interactúa con el	4	5	5	4	2	2	4	4	3	3	2	5	4	4	5	5	5	4	2
Tiene en cuenta sus aportaciones en las coreografías grupales	5	5	5	4	2	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	3
Tiene en cuenta sus aportaciones en las puestas en común de pasos experimentados	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Muestra una actitud positiva ante su presencia y participación	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	3
Muestra actitudes de ayuda	4	5	5	5	1	3	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	4	5	2
Motivo de la observación: Valorar la actitud tomada por el resto de alumnos hacia el alumno con retraso madurativo.																			

1: Nada; 2: Poco; 3: Normal; 4: Bastante; 5: Mucho

*Sesión Asia***Alumnos** (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)

ITEMS A EVALUAR	Alumnos (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Interactúa con el	5	-	5	5	3	4	-	5	-	5	2	5	4	4	5	5	5	4	-
Tiene en cuenta sus aportaciones en las coreografías grupales	5	-	5	5	3	5	-	5	-	5	4	5	4	5	5	5	5	5	-
Tiene en cuenta sus aportaciones en las puestas en común de pasos experimentados	5	-	5	5	3	5	-	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	-
Muestra una actitud positiva ante su presencia y participación	5	-	5	5	4	5	-	5	-	5	4	5	4	5	5	5	5	5	-
Muestra actitudes de ayuda	4	-	5	5	1	3	-	4	-	5	3	5	4	5	5	5	4	5	-
Motivo de la observación: Valorar la actitud tomada por el resto de alumnos hacia el alumno con retraso madurativo.																			

1: Nada; 2: Poco; 3: Normal; 4: Bastante; 5: Mucho

*Sesión América***Alumnos** (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)

ITEMS A EVALUAR	Alumnos (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Interactúa con el	5	5	5	5	3	4	4	-	4	5	-	5	4	5	5	5	5	5	4
Tiene en cuenta sus aportaciones en las coreografías grupales	5	5	5	5	4	4	4	-	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Tiene en cuenta sus aportaciones en las puestas en común de pasos experimentados	5	5	5	5	4	4	4	-	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Muestra una actitud positiva ante su presencia y participación	5	5	5	5	5	4	5	-	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Muestra actitudes de ayuda	4	5	5	5	2	4	4	-	4	5	-	5	4	5	5	5	4	5	4
Motivo de la observación: Valorar la actitud tomada por el resto de alumnos hacia el alumno con retraso madurativo.																			

1: Nada; 2: Poco; 3: Normal; 4: Bastante; 5: Mucho

*Sesión Europa***Alumnos** (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)

ITEMS A EVALUAR	Alumnos (Se asigna a cada alumno un número para preservar su identidad)																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Interactúa con el	5	5	5	5	3	4	4	5	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Tiene en cuenta sus aportaciones en las coreografías grupales	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Tiene en cuenta sus aportaciones en las puestas en común de pasos experimentados	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Muestra una actitud positiva ante su presencia y participación	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	-	5	5	5	5	5	5	5	4
Muestra actitudes de ayuda	5	5	5	5	3	4	4	5	4	5	-	5	5	5	5	5	4	5	4
Motivo de la observación: Valorar la actitud tomada por el resto de alumnos hacia el alumno con retraso madurativo.																			

1: Nada; 2: Poco; 3: Normal; 4: Bastante; 5: Mucho

ANEXO V. ACTIVIDADES DE LA UNIDAD

Actividad 1. La escritura jeroglífica

1. OBJETIVOS

Objetivos generales (Decreto 122/2007):

- Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.

Objetivos específicos:

- Conocer algunos aspectos importantes sobre la cultura del antiguo Egipto.

2. CONTENIDOS

Contenidos generales (Decreto 122/2007):

- Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno, respetando y valorando la diversidad.

Contenidos específicos:

- El antiguo Egipto: La escritura jeroglífica.

3. RECURSOS MATERIALES

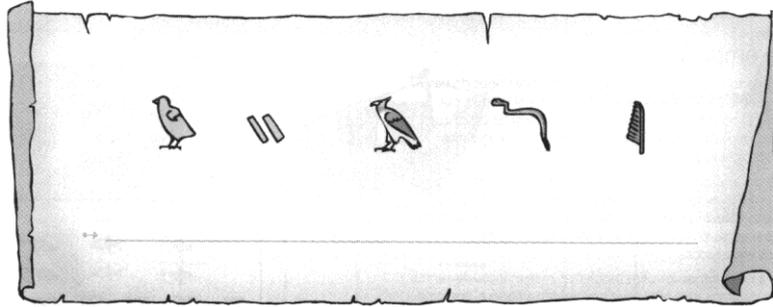
- No fungibles: Libro de texto
- Fungibles: Pinturas, lápiz y goma.

4. DESARROLLO

Los alumnos deberán escribir la letra que corresponde a cada uno de los signos de la escritura jeroglífica que aparece. Conseguirán de esta forma descifrar el jeroglífico.

LA ESCRITURA JEROGLÍFICA

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	X	Y	Z		



Actividad 2. El collar egipcio

1. OBJETIVOS

Objetivos generales (Decreto 122/2007):

- Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.
- Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.

Objetivos específicos:

- Conocer algunos aspectos importantes sobre la cultura del antiguo Egipto.
- Mostrar iniciativa y satisfacción en las producciones propias e interés por comunicar y compartir los resultados con los demás.
- Explorar y utilizar de forma creativa diferentes técnicas, materiales y útiles.

2. CONTENIDOS

Contenidos generales (Decreto 122/2007):

- Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno, respetando y valorando la diversidad.
- Expresión plástica.

Contenidos específicos:

- El antiguo Egipto: La escritura jeroglífica.
- Iniciativa y satisfacción en las producciones propias e interés por comunicar y compartir los resultados con los demás.
- Exploración y utilización creativa de técnicas, materiales y útiles.

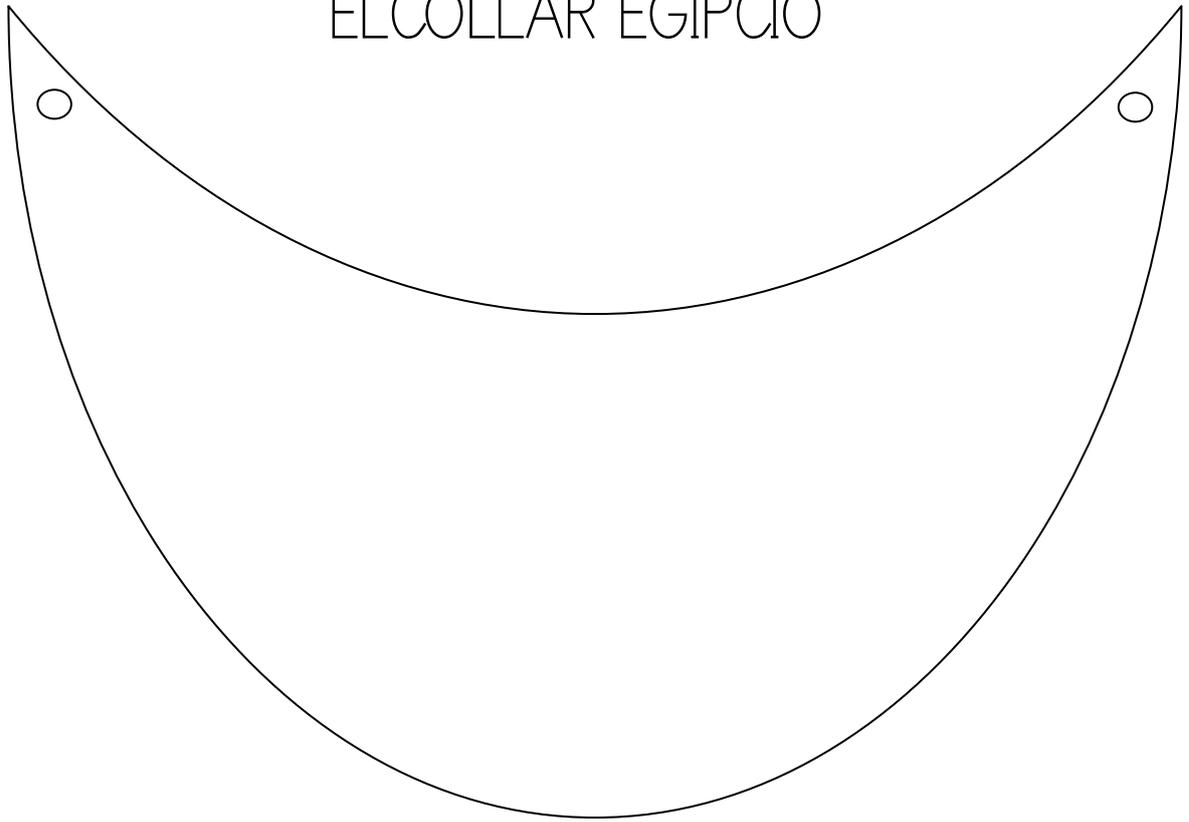
3. RECURSOS MATERIALES

- Fungibles: Pinturas, lápiz, goma, purpurina, pintura de dedos y gomets de diferentes formas y colores.

4. DESARROLLO

Los alumnos deberán decorar empleando diferentes técnicas y materiales el collar. Una vez decorado se recortará y se añadirá un cordón para poder utilizarlo.

EL COLLAR EGIPCIO



Actividad 3. Las vacas sagradas

1. OBJETIVOS

Objetivos generales (Decreto 122/2007):

- Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.

Objetivos específicos:

- Conocer distintos aspectos relativos a la India y su cultura.

2. CONTENIDOS

Contenidos generales (Decreto 122/2007):

- Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno, respetando y valorando la diversidad.

Contenidos específicos:

- India: Las vacas sagradas.

3. RECURSOS MATERIALES

- No fungibles: Libro de texto
- Fungibles: Pinturas, lápiz y goma.

4. DESARROLLO

Los alumnos deberán leer o escuchar las oraciones y colorear aquellas casillas que sean verdaderas. Posteriormente, completarán el collar de flores de la vaca sagrada.

LAS VACAS SAGRADAS



Las personas cuidan mucho a las vacas.

Se valora mucho su leche.

Las personas comen su carne.

Las vacas viven en granjas.

Las personas las adoran.

Actividad 4. La escritura china

1. OBJETIVOS

Objetivos generales (Decreto 122/2007):

- Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida.

Objetivos específicos:

- Conocer distintos aspectos sobre China y su cultura.

2. CONTENIDOS

Contenidos generales (Decreto 122/2007):

- Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres del entorno, respetando y valorando la diversidad.

Contenidos específicos:

- China: La escritura china

3. RECURSOS MATERIALES

- No fungibles: Libro de texto
- Fungibles: Lápiz y goma.

4. DESARROLLO

Los alumnos deberán contar los elementos de cada conjunto y escribir en la etiqueta redonda el número. Posteriormente, en la etiqueta cuadrada, deberán escribir el número en chino ayudándose de la

LA ESCRITURA CHINA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
一	二	三	四	五	六	七	八	九	十

