



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*PROGRAMA DE EXPRESIÓN CORPORAL
EN EDUCACIÓN INFANTIL BASADO EN
EL APRENDIZAJE GLOBALIZADO*

Autora: Ángela Martín Ruiz

Tutores: Víctor M. López Pastor y Miriam Molina Soria



“¿Podría darse un milagro más grande
que el de ser capaces de mirar a través de los ojos del otro?”

- Henry David Thoreau (1854) -

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este escrito se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como finalidad diseñar, poner en práctica y analizar un programa de Expresión Corporal (EC) basado en el Aprendizaje Globalizado en el aula. En este trabajo, también se presenta una fundamentación teórica, en la cual se destaca la importancia de trabajar la EC en Educación Infantil (EI) y se muestran diferentes recursos didácticos de EC, como las danzas del mundo, el teatro de sombras, la luz negra y los cuentos motores; por último, se analiza la importancia de emplear un enfoque globalizador en dicha etapa educativa.

El programa diseñado se ha puesto en práctica con alumnos del primer curso del segundo ciclo de EI. En él se desarrollan siete sesiones en las que se trabajan los recursos mencionados. Posteriormente, se evalúa su funcionamiento utilizando los instrumentos de evaluación, como el diario del profesor, la lista de control, los círculos de aprendizaje reflexivo y una autoevaluación del docente.

Los resultados obtenidos han sido favorables. La incorporación de actividades basadas en EC junto al trabajo con el centro de interés ha provocado un aumento de su motivación, interés y ganas por la realización de las sesiones. Además, el alumnado se ha mostrado desinhibido, ha conocido los diferentes recursos de EC y disfrutando de ellos, ha podido adquirir los objetivos propuestos. En consecuencia, mediante este programa se ha promovido la capacidad expresiva y comunicativa del alumnado, favoreciendo también sus aspectos psicomotrices. Como maestra en formación, el desarrollo y evaluación del proyecto ha supuesto un crecimiento a nivel personal y profesional. Tras conocer los resultados obtenidos, el grado de satisfacción alcanzado ha sido alto, aumentando así mi interés por continuar con la formación docente.

PALABRAS CLAVE: expresión corporal, danzas del mundo, teatro de sombras, teatro de luz negra, cuentos motores, enfoque globalizador, centro de interés.

ABSTRACT

The present Work of End of Degree aims to design, implement and analyze a Body Expression (BE) Program based on Globalized Learning in the classroom. In this work, a theoretical foundation is also presented, in which the importance of working on BE in Early Childhood Education (ECE) is highlighted and different teaching resources of BE are shown, such as the dances of the world, the theatre of shadows, the black light and the tales engines; finally, it analyzes the importance of employing a globalizing approach in this educational stage.

The designed program has been implemented with students of the first year of the second cycle of ECE. In it seven sessions are developed in which the aforementioned resources are worked on. Subsequently, its performance is evaluated using the evaluation instruments such as the teacher's diary, checklist, reflective learning circles and a teacher self-assessment.

The results obtained have been favorable. Incorporating BE based activities with work with the center of interest has caused an increase in their motivation, interest and desire for the implementation of the program in the lessons. In addition, the students have been uninhibited, they have known the different resources of BE and enjoying them, they have been able to acquire the proposed objectives. Consequently, the expressive and communicative capacity of students have been promoted through this program also favoring their psychomotor aspects. As a teacher education, the development and evaluation of the project has meant growth on a personal and professional level. After knowing the results obtained, the degree of satisfaction achieved has been high, thus increasing my interest in continuing with teacher education.

KEY WORDS: Body expression, Dances of the world, Shadow theatre, Black light theatre, Tales engines, Globalizing approach, Centre of interest.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
2. OBJETIVOS.....	11
3. JUSTIFICACIÓN.....	12
2.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE TÍTULO.....	12
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
4.1 LA EXPRESIÓN CORPORAL.....	16
4.1.1 La expresión corporal en educación infantil.....	17
4.2. RECURSOS DE EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL... 19	
4.2.1 Danzas del mundo para niños.....	19
4.2.2 Teatro de sombras	20
4.2.3. Teatro de luz negra.....	22
4.2.4 Cuentos motores en educación infantil	24
4.3. APRENDIZAJE GLOBALIZADO	26
5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	29
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	29
5.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	30
5.3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	31
5.4. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	32
5.5. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	32
5.5.1 Sesiones de danzas del mundo	33
5.5.2 Sesiones de teatro de sombras.....	35
5.5.3. Sesiones de teatro de luz negra	37
5.5.4. Sesión de cuento motor	38
5.6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	39
5.7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	40

5.7.1. Instrumentos de evaluación del programa de intervención	41
5.8. RECURSOS	42
5.8.1. Recursos temporales	42
5.8.2. Recursos espaciales	43
5.8.3. Recursos materiales	44
5.8.4. Recursos humanos	44
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	45
6.1. Resultados globales a tener en cuenta	45
6.1.1 Análisis individual del ACNEE	50
6.2. Resultados obtenidos de los círculos de aprendizaje reflexivos	51
6.2.1. Sesiones de danzas del mundo	51
6.2.2. Sesiones de teatro de sombras	52
6.2.2. Sesiones de luz negra	53
6.2.4. Sesión de cuento motor	54
6.3. resultados de la ficha de autoevaluación	55
7. CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	61
ANEXOS	66
ANEXO I. CUENTO MOTOR “UNA AVENTURA EN LA SELVA”	66
ANEXO II. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DISEÑADOS	68
ANEXO III. RECURSOS MATERIALES	71
Anexo III.I. Cuento infantil “El pedo más grande del mundo”	71
Anexo III.II Tarjetas de animales salvajes con dibujo y grafía	71
Anexo III. III. Material de luz negra	72
Anexo III. IV. Material del cuento motor	74

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias generales.	13
Tabla 2. Competencias específicas de mención.	13
Tabla 3. Propuestas para la experimentación con la sombra.	21
Tabla 4. Objetivos del programa.	30
Tabla 5. Contenidos del programa.	31
Tabla 6. Sesiones diseñadas para el programa de EC.	33
Tabla 7. Sesión 1, “Viajando por el mundo”	33
Tabla 8. Sesión 2, “Continuando el viaje”.	34
Tabla 9. Sesión 3, “¿Quién es quién?”.	36
Tabla 10. Sesión 4, “Somos animales salvajes”.	36
Tabla 11. Sesión 5, “¡ Jugamos con los colores!”.	37
Tabla 12. Sesión 6, “¿Son animales diferentes?”.	38
Tabla 13. Sesión 7, “Una aventura en la selva”.	38
Tabla 14. Medidas de atención a la diversidad.	39
Tabla 15. Técnicas e instrumentos de evaluación del programa.	41
Tabla 16. Horario de clase.	42
Tabla 17. Temporalización de sesiones.	43
Tabla 18. Recursos materiales.	44
Tabla 19. Recogida de información de lista de control.	47
Tabla 20. Recogida de información de la autoevaluación docente.	56
Tabla 21. Lista de control para evaluar el programa de EC.	68
Tabla 22. Ficha de autoevaluación docente con escala numérica.	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cuento infantil sobre el que se basa el proyecto	71
Figura 2. Tarjetas de animales salvajes	71
Figura 3. Siluetas partes del cuerpo de animales.....	72
Figura 4. Siluetas para trabajar conceptos grande-pequeño	72
Figura 5. Siluetas para trabajar conceptos largo-corto.	73
Figura 6. Siluetas de animales	73
Figura 7. Tarjetas de insignias.....	74
Figura 8. Cuento motor.....	74

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se basa en el diseño, la puesta práctica y el análisis de una propuesta globalizada en determinado centro de interés, mediante el cual se trabaja la Expresión Corporal (EC) en Educación Infantil (EI). La elección de este tema surge tras disfrutar, en primera persona, de la EC en diferentes ámbitos de mi vida. También a la aportación de experiencias positivas, así como a mi propio crecimiento a nivel personal. Además, con su diseño e implantación en un aula, se pretende desarrollar las competencias de título de maestra en EI.

En cuanto a la organización de este TFG, en primer lugar, aparecen los objetivos que se pretenden alcanzar con él, mientras que en el segundo apartado se muestra una justificación personal y, además, una justificación en función de las competencias de grado de EI que se demuestran en el TFG.

Posteriormente, en el cuarto capítulo aparece una fundamentación teórica, en la que se recoge información con el fin de abordar el tema tratado. En dicho apartado se fundamenta la importancia de la EC en esta etapa educativa, así como los diferentes recursos didácticos empleados en el programa y la repercusión de emplear el aprendizaje globalizado en dicha etapa. En quinto lugar, se presenta el programa de intervención de EC diseñado y llevado a cabo con alumnos de primer curso del segundo ciclo de EI.

En el sexto capítulo, se recogen los resultados obtenidos de la puesta en práctica del programa, así como el análisis de los mismos, mientras que en el séptimo capítulo se exponen las conclusiones obtenidas, estableciendo relación con los objetivos del TFG.

Por último, se muestra un listado de referencias bibliográficas utilizadas y citadas a lo largo del trabajo y una serie de anexos, en los cuales se muestran algunos de los materiales empleados en las sesiones.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este TFG son los siguientes:

1. Elaborar un programa de Expresión Corporal en Educación Infantil basado en el aprendizaje globalizado que trabaje diferentes recursos didácticos.
2. Poner en práctica el programa de Expresión Corporal y evaluar los resultados obtenidos.
3. Analizar la intervención mediante un sistema de evaluación formativa y compartida.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección de dicho tema se debe a los siguientes motivos. Principalmente, debido a que la EC ha estado muy presente a lo largo de mi vida en diferentes ámbitos. En primer lugar, he tenido experiencias positivas ligadas a la EC a lo largo de mi vida escolar y extraescolar. En segundo lugar, considero haber utilizado la EC como herramienta de reconocimiento y exteriorización de emociones y de aumento de autoestima, junto a un proceso de desarrollo personal.

Por otra parte, he mostrado aun mayor interés hacia este contenido después de haber cursado las asignaturas de *Expresión y comunicación corporal* en el grado de Educación Primaria y en el grado de Educación Infantil, en este último año. De ambas he obtenido experiencias positivas y he adquirido mayores aprendizajes. La presencia de ambas asignaturas me ha llevado a pensar en la importancia de trabajar la EC desde edades tempranas. La EC es un medio de comunicación que se debe trabajar en el sistema educativo, ya que lo empleamos en muchas situaciones de nuestra vida de manera consciente e inconsciente. De modo que, el niño deberá conocer su cuerpo como recurso expresivo y comunicativo.

Finalmente, he decidido trabajar mediante aprendizajes globalizados, puesto que este principio suele estar presente en toda la etapa de EI. Así pues, es importante trabajar basándonos en el centro de interés del niño, para conseguir un mejor resultado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a la predisposición y motivación encontrada.

En consecuencia, gracias a este trabajo tendré la oportunidad de poner en práctica mis conocimientos y de analizar las aplicaciones prácticas llevadas a cabo, obteniendo de esta manera experiencias enriquecedoras, lo que constituye todo un reto personal y profesional para mi futura docencia.

2.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE TÍTULO

Basándome en la *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Infantil*, a continuación, se muestran las competencias generales (véase tabla 1) y específicas (véase tabla 2) que se ven reflejadas en el presente trabajo.

Tabla 1.

Competencias generales.

COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADO	JUSTIFICACIÓN PERSONAL
<p>- La adquisición de conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:</p> <p>a. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo b. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación del currículum de Educación Infantil</p> <p>c. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>d. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum.</p>	<p>Previamente a la puesta práctica del proyecto, se han conocido las características del alumnado y las diferentes estrategias de aprendizaje que se emplean en el aula. Además, debemos adaptarnos a las dinámicas y al contexto educativo en el que nos encontramos.</p> <p>Por otro lado, debemos tener en cuenta el currículum de Educación Infantil en el cual aparece el contenido de EC, mediante el cual se van a basar las actividades diseñadas.</p> <p>También, tal y como señala el currículum de dicha etapa, es importante fomentar un aprendizaje globalizado y promover evaluaciones basadas en la observación sistemática.</p>
<p>- Desarrollo de habilidades que formen al estudiante a:</p> <p>a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje</p> <p>b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos</p>	<p>En el proyecto es importante dedicarle un tiempo al análisis de la práctica, para poder obtener las posibles mejoras y los aspectos positivos de la misma. De manera que, realizamos autocríticas para mejorar en futuras intervenciones.</p>
<p>- Desarrollo de habilidades que formen al estudiante para:</p> <p>a. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.</p> <p>b. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.</p>	<p>Para poder diseñar un proyecto sobre EC, primeramente es necesario investigar y recoger información sobre ello, de manera que se conozcan en profundidad algunos aspectos imprescindibles para la correcta práctica. Para ello, se ha realizado una búsqueda de recursos (libros y artículos) basados en diferentes autores.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Competencias específicas de mención.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE MENCIÓN.	JUSTIFICACIÓN PERSONAL.
DE FORMA BASICA	
2. Conocer los desarrollos de la psicología	En este caso, el presente trabajo se lleva a cabo

evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.	con alumnos de entre tres y cuatro años, por lo que primeramente es necesario conocer las características del grupo, así como su desarrollo evolutivo, de manera que las actividades están diseñadas teniendo en cuenta los aspectos mencionados.
4. Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.	Esta etapa se basa principalmente en la experimentación y el método lúdico, de modo que las actividades de EC han sido diseñadas teniendo en cuenta estos dos métodos de enseñanza.
5. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.	En las actividades propuestas se fomenta tanto el trabajo individual basado en la experimentación con su propio cuerpo, como las actividades colectivas, las cuales favorecen las relaciones con sus iguales.
9. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.	En todas las etapas educativas es necesario tener en cuenta la atención a la diversidad, de modo que es importante adaptarse a sus necesidades, a los ritmos de aprendizajes y al proceso madurativo del alumnado.
27. Conocer el desarrollo psicomotor y diseñar intervenciones destinadas a promoverle.	Todas las actividades promueven dicho desarrollo psicomotor mediante diferentes recursos de EC, como las danzas, el teatro de sombras, la luz negra y los cuentos motores.
36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.	Todas las actividades propuestas son evaluadas teniendo en cuenta la observación sistemática, de modo que, después de la puesta en práctica se realizan autoevaluaciones y ciclos de aprendizaje reflexivos.
DIDÁCTICO DISCIPLINAR	
29. Conocer los fundamentos de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.	Para el diseño de las actividades, se ha tenido en cuenta el área III del currículo de EI, así como los argumentos de diferentes autores, los cuales destacan aspectos relacionados con la EC.
31. Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.	El método lúdico está presente a lo largo de todo el presente trabajo, ya que el juego es un aspecto esencial para conseguir el desarrollo integral del alumnado.
32. Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten las habilidades motrices.	En cada una de las actividades se promueven las habilidades motrices en menor o en mayor medida.
TRABAJO FIN DE GRADO	
1. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.	Previamente a la puesta práctica del proyecto diseñado, se ha conocido la dinámica habitual del

	aula y la gestión correcta del grupo-clase.
2. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.	El vínculo, la interacción y el dialogo con el alumnado favorece el proceso de enseñanza aprendizaje, así el buen clima de aula.
3. Tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.	Se realizan varias evaluaciones para realizar el seguimiento del proceso individual. En este caso se emplean diferentes instrumentos de evaluación.
4. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.	Se tienen en cuenta los conocimientos adquiridos a lo largo del grado de Educación Infantil, de manera que podamos obtener una óptima práctica docente.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.	Se realizan reflexiones tanto de manera individual como con otros docentes sobre las diferentes puestas prácticas, con el objetivo de mejorar la propia labor docente.
9. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado	Se promueven actividades de EC de trabajo individual, en las cuales es necesaria la autonomía personal del alumnado, así como las actividades grupales.

Fuente: elaboración propia.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se desarrolla la fundamentación teórica sobre la que se sostiene el proyecto diseñado. A lo largo de dicha fundamentación nos encontramos con diferentes apartados. El primero de ellos hace referencia a la EC, relacionándola así con la etapa de EI y mostrando diferentes recursos como son: las danzas del mundo, el teatro de sombras, la luz negra y los cuentos motores. El segundo apartado se centra en el aprendizaje globalizado, teniendo en cuenta para ello el concepto de centro de interés.

4.1 LA EXPRESIÓN CORPORAL

Muñoz (2008) define la EC como aquella técnica que, a través del cuerpo, trata de interpretar las sensaciones y sentimientos. Por otro lado, Motos (1983) la contempla como el “conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica” (p.51). Mientras que, Castañer (2000) la define como el lenguaje del silencio.

Igualmente, De Andrés (1993) y Arteaga (2003) señalan que la EC es un lenguaje propio que se utiliza para el desarrollo potencial de la capacidad expresiva del ser humano, promoviendo el conocimiento personal, la comunicación interpersonal y la exteriorización de los sentimientos internos del individuo configurado a través de gestos, expresiones faciales, posturas y movimientos expresivos. Además, Aragonese y López-Pastor (2015) añaden que se trata de la capacidad que poseen los cuerpos para expresarse ante el mundo exterior por medio de miradas, contacto corporal y orientación espacial.

Larraz (2008) señala que la EC solicita la creatividad y la sensibilidad, desarrolla el poder expresivo del cuerpo y permite la construcción de una motricidad expresiva. También posibilita acceder a otra forma de lenguaje y permite apropiarse de la realidad de forma poética y estética, para construir una representación simbólica de la misma, comunicable a los demás.

La EC, en definitiva, es la capacidad que tenemos de expresar y comunicar emociones, ideas, pensamientos y sensaciones mediante el movimiento corporal. De ahí que

mediante la EC se trabajen tres dimensiones principalmente, mencionadas por Learreta *et al.* (2005), que son la expresiva, la comunicativa y la creativa. En consecuencia, estos mismos autores destacan una serie de objetivos que se promueven al trabajar la EC:

- Desarrollar la espontaneidad y la imaginación.
- Respetar las producciones de los demás, asumiéndolas como reflejo de una identidad propia.
- Valorar el cuerpo y el movimiento como depositario y emisor de afectividad, emociones y sentimientos.
- Aceptarse con respeto y profundizar en el conocimiento de uno mismo desde las tres dimensiones.
- Utilizar el cuerpo y el movimiento para favorecer el desarrollo personal y como medio de mejorar la propia calidad de vida.
- Reconocer y emplear el cuerpo y sus posibilidades como medios de expresión artística y cultural.
- Mejorar las habilidades sociales a través de la comunicación no verbal.

Además, los contenidos de EC se alejan de los contenidos más tradicionales de Educación Física, favoreciendo una conceptualización más hedonista y creativa, en la que se incluye a todos, los más hábiles y los menos, que pretenden promover los aspectos expresivos y comunicativos del movimiento (Learreta *et al.*, 2005).

Finalmente, Viciano y Arteaga (2004) consideran que la capacidad expresiva se valora en base a tres categorías: (1) conocimiento personal: desinhibición, conocimiento personal expresivo-segmentario y conocimiento-adaptación personal al entorno, (2) comunicación interpersonal: comunicación verbal y no verbal, y (3) comunicación introyectiva: información sobre nuestro yo interno.

4.1.1 La expresión corporal en educación infantil

La EC es un contenido que está presente en el *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*; concretamente en el *área III: lenguajes: comunicación*

y *representación*. Tal y como señala este Decreto, el lenguaje corporal posee una intención comunicativa y representativa. El niño desarrolla la sensibilidad, disminuye la inhibición y muestra afectividad, mediante movimientos corporales, gestos y actitudes. A través del lenguaje corporal, el plástico y el musical estimulan “la imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones y su percepción de la realidad” (Decreto 122/2007, p.14).

Sánchez y Coterón (2010) realizan una breve reflexión sobre este término, en la cual consideran que la EC en el ámbito escolar puede aportar valores de creatividad y de comprensión estética a la formación y desarrollo personal del individuo. Además, consideran que este tipo de educación ha de trabajarse mediante la educación motriz junto a una metodología en la que los niños reciban los estímulos, que utilicen sus sentidos y asimilen las impresiones para posteriormente poder exteriorizarlas. Mediante la EC el niño “transmite sus sentimientos, actitudes y sensaciones” (Lacárcel, 2011, p.4); por ello, a través de este contenido “el alumnado será capaz de conocer su propio cuerpo, así como de formar su identidad y de favorecer su autonomía personal” (Ramírez, 2009, p.8). Además, siguiendo a Bolaños (2006):

La expresión corporal colabora en el conocimiento del cuerpo, en sus partes y sus movimientos, en el dominio de conceptos espaciales y temporales y de la relación de los objetos con su propio cuerpo; en el desarrollo de la creatividad, respondiendo así a una necesidad de tipo intelectual. (p.238).

Para garantizar los mejores resultados en EC, Ortega (2010) recoge varios requisitos a tener en cuenta por el docente: (1) favorecer un ambiente de libertad, en el cual el niño pueda expresarse; (2) promover el disfrute del niño mediante la exploración y la elaboración; (3) aproximar a los niños tanto al rol creativo como al rol de espectador; y (4) crear actitudes de valoración y respeto hacia los demás.

La EC es una experiencia que mejora el crecimiento, el desarrollo y la maduración del niño, dado que su práctica proporciona el descubrimiento del propio cuerpo en movimiento (Stokoe, 1982).

El trabajo de EC aporta grandes beneficios en el alumnado. Primeramente, como destacan Sánchez y Coterón (2012), “la infancia es la edad dorada de la creatividad” (p.41), de modo que es importante desarrollarla mediante experiencias motrices. En

segundo lugar, la EC les permite conocer y respetar su propio cuerpo y el de los demás, así como saber las posibilidades que les ofrece; favorece el desarrollo de su personalidad, trabajando su autoestima; estimula el desarrollo de la autonomía personal, el cual es un aspecto primordial a tener en cuenta en la etapa de EI. Por último, se fomentan las relaciones sociales, promoviendo el aprendizaje cooperativo.

4.2. RECURSOS DE EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

4.2.1 Danzas del mundo para niños

Según Madrona *et al.* (2012) la danza se puede definir como la capacidad de mover el cuerpo de forma más o menos estética, con un cierto ritmo y frecuencia; cuyo objetivo varía desde la expresión y comunicación de emociones, sensaciones o historias, hasta la promoción de la actividad físico-deportiva o el simple disfrute. Por otro lado, Fernández (1999) la entiende como un “medio capaz de expresar las emociones y los sentimientos mediante la sucesión de movimientos organizados que dependen de un ritmo” (p.17). Asimismo, Castañer (2000) la considera un proceso creativo y artístico que nos permite crear un mensaje estético cargado de emoción y de ideas a través de los gestos del cuerpo.

Para Muela y Señor (1997), las danzas del mundo son consideradas como un reflejo de idiosincrasia de cada pueblo, que se ha difundido y modificado a lo largo del tiempo. De modo que al conocerlas y bailarlas establecemos lazos con diferentes culturas, favoreciendo así la tolerancia hacia las mismas. Para su enseñanza no es necesaria la preparación física, por lo que son ideales para desarrollar en la escuela. Asimismo, son actividades lúdicas en las que interviene el desarrollo psicomotriz y expresivo, de manera que se promueva el conocimiento del propio cuerpo.

Igualmente, Sampayo (2007) define las danzas del mundo como un movimiento del cuerpo que se realiza con ritmo, teniendo en cuenta la melodía. La comunicación que se da en las danzas es no verbal, de modo que se abre un abanico de posibilidades expresivas, físicas, psíquicas y emocionales, favoreciendo la diversión, la cooperación y la confianza en uno mismo.

Velázquez (2001) hace alusión a las danzas del mundo infantiles como un recurso que ayuda a los niños a conocer, aceptar y valorar las diferentes culturas existentes, puesto que se tratan de una actividad lúdica que permite a los niños acercarse a otras culturas y hacerles más tolerantes hacia ellas.

Además, Zamora (2005) considera que mediante las danzas del mundo se pueden reforzar varios contenidos como son: el esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial, la coordinación global, el control y el dominio de sí mismo, la relajación, la atención, el ritmo, la riqueza musical, la creatividad, el compañerismo y la diversión.

4.2.2 Teatro de sombras

Tal y como señala Godall (1998) la sombra está formada por tres elementos principales: (1) el foco luminoso, ya sea natural o artificial, (2) el cuerpo de proyección (puede ser opaco, translúcido o transparente) y (3) la superficie de proyección, la cual dependiendo de su textura o inclinación, modificará la sombra.

Esta misma autora considera que la mejor superficie es la pantalla translúcida, ya que favorece la comunicación y se observa una doble percepción de la sombra; el que realiza la sombra puede verla en la pantalla y el espectador que percibe la silueta en movimiento.

Siguiendo a Pallarés *et al.* (2017):

El teatro de sombras es una técnica que permite lograr la total expresión para los niños y niñas de una forma muy completa; además de ser un gran facilitador para trabajar otros aspectos, ya que debido a su gran multidisciplinariedad, se consigue en el alumnado un desarrollo integral. (p.64)

En la Tabla 3 presentamos una serie de propuestas para experimentar con la sombra, que plantea Godall (1998), en su clasificación de juegos de interior.

Tabla 3.

Propuestas para la experimentación con la sombra

JUEGOS DE INTERIOR	
Juegos con luz fija	Regular el tamaño de las sombras según la proximidad del acto al foco de luz. Observar el color de las sombras al utilizar filtros de acetato o celofán en el proyector de luz. Crear decorados y efectos especiales mediante objetos translúcidos y transparentes
Juegos con luz móvil	Observar cómo, teniendo el cuerpo fijo, la luz móvil genera el movimiento de la sombra y el efecto contraluz.
Juegos con el cuerpo	Realizar la sombra colocados de perfil, ya que la silueta es más expresiva. Construir varios niños, una sola sombra. Buscar la precisión del movimiento. Explorar la presencia o ausencia de diferentes segmentos corporales, observando así la modificación de la sombra. Controlar la expresividad del gesto y de la posición (movimientos lentos o rápidos).

Fuente: Godall (1998).

Por otro lado, Barba-Martín (2002) y Martín y López-pastor (2007) destacan cuatro técnicas principales a considerar en la realización del teatro de sombras:

- Experimentar con el tamaño de la sombra, jugando con la distancia respecto al foco y el telón.
- Jugar con el grosor de la sombra, dependiendo de si la colocación es frontal o es de perfil.
- Mira hacia el telón cuando se representa, así ver el efecto que provoca y poder modificarlo.
- Evitar la superposición de varias personas, excepto si se busca crear ese efecto.

En consecuencia, tanto Pallarés (2013) como Martín (2005) consideran el teatro de sombras como un recurso que favorece la integración de los alumnos más tímidos en la dinámica del grupo, al no sentirse marginados ni infravalorados por su mayor o menor habilidad en la realización de las sesiones. Esto ocurre al disminuir la inhibición de los alumnos, que por sus características físicas, psicológicas o incluso sociales, son

incapaces de mostrarse en público de la misma manera que bajo la protección del teatro de sombras.

Tal y como destaca Pallarés (2013) el teatro de sombras ofrece grandes posibilidades motrices al permitir el desarrollo de los recursos expresivos del cuerpo, el conocimiento de uno mismo y la relación con el mundo que les rodea. Además, al ser un recurso poco habitual en el aula, puede ser un elemento que favorezca su motivación. De tal manera que el alumnado mostrará mayor interés por la realización de las actividades. Según García (2009), para el niño pequeño “la sombra es algo mágico e inquietante que se sale en cierto modo de la lógica adulta y puede resultar un buen vehículo expresivo-narrativo para él” (p.8).

La utilización del teatro de sombras en el ámbito educativo puede tener grandes ventajas: por un lado, es necesario poco material, de modo que se puede llevar a cabo en cualquier contexto y circunstancia; por otro lado, hace que el alumnado esté menos desinhibido y, por último, acoge una gran variedad de posibilidades a la hora de trabajarse y admite diferentes niveles de dificultad, de manera que se puede adaptar a cualquier etapa educativa (Martín y López-Pastor, 2007). Además, López-Pastor *et al.* (2017) introducen el teatro de sombras en el dominio de acción motriz con intenciones artístico-expresivas, cuya finalidad es el desarrollo de la EC, centrándose en la representación y en la simbolización. También consideran que en estas propuestas aparece el componente afectivo-social, debido a la importancia que ejerce el rol del espectador.

4.2.3. Teatro de luz negra

El teatro negro es una representación escénica, que se lleva a cabo en un espacio oscuro, mediante la cual se experimenta con materiales sensibles a la luz ultravioleta (De Pedraza y Torrent, 2013). Estas autoras consideran que este recurso es un espectáculo capaz de transportar al espectador a un mundo fantástico.

Conejo (2012) y De Pedraza y Torrent (2013) señalan los siguientes elementos escénicos necesarios, para el óptimo desarrollo del teatro de luz negra:

- *Cuerpo*: el vestuario ha de ser negro y si es posible ajustado al cuerpo. Se pueden añadir elementos y accesorios fluorescentes o blancos, sobre el vestuario

negro, con el fin de resaltar dichos colores. Además, se puede destacar los rasgos faciales a través de pinturas fluorescentes. De modo que, el espectador ve una serie de objetos o personajes luminosos en movimiento, pero no a quienes los manejan. En consecuencia, los movimientos deben ser limpios y precisos, según el efecto que queramos alcanzar, pueden ser lentos y pausados (Hoster, 1998).

- *Espacio*: la caja negra, es decir, el escenario ha de estar completamente negro: techo, paredes y suelo. Si no fuese posible, es necesario que la pared del fondo sea negra. Por otro lado, se tiene en cuenta la luz negra, en este caso se trata de un foco de luz V que debe estar situado en el suelo.
- *Materiales o elementos escénicos*: se debe optar por materiales que se puedan mover fácilmente (cartón, telas, cartulinas, goma espuma) y que sean blancos o fluorescentes, de modo que los espectadores puedan apreciarlos. También se puede utilizar elementos de uso cotidiano, siempre y cuando tengan las mismas características mencionadas.
- *Música o banda sonora*: la música ha de tener coherencia con la narración y representación, de modo que no se debe emplear simplemente como elemento decorativo, ya que un uso inadecuado de la misma puede romper la magia del espectáculo. Por un lado, para el actor, la música colabora en el correcto desarrollo del trabajo expresivo. Por otro lado, para el espectador, la música y la escena están relacionadas, favoreciendo la creación de sentimientos y emociones.

Basándonos en López-Pastor y Hernández (2014) y González *et al.* (2016) algunos de los objetivos del teatro de luz negra son:

- Aprender los principios y las técnicas básicas del teatro de luz negra.
- Buscar y experimentar con las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo, mediante el gesto y el movimiento.
- Conseguir la desinhibición para desarrollar la creatividad.
- Adaptar la respuesta motriz para representar sentimientos, personajes, acciones, objetos.

- Promover la comunicación artística y la relación actor/espectador.

Apoyándonos en Jiménez (2006), la luz negra es un recurso innovador y motivador para los niños. Esto se debe al uso de colores vivos, que consiguen llamar su atención. Además, según Pérez *et al.* (2012), la utilización del teatro de luz negra favorece el desarrollo de la creatividad, promoviendo situaciones de exploración y comunicación o expresión corporal, sin llegar a exponerse directamente delante del espectador. Por lo que, es considerado es un recurso enriquecedor para el ámbito educativo o creativo.

Tal y como destacan De Pedraza y Torren (2013):

Para la aplicación práctica, la técnica del teatro negro abre un abanico de múltiples posibilidades de trabajo con referencia a diferentes finalidades (educativas, lúdico-recreativas, higiénico-saludables, sociales). Es extremadamente difícil separar en ámbito de actuación un proceso que involucra tantos componentes. (p.23)

López-Pastor *et al.* (2016) consideran que es necesario diseñar propuestas que requieran de la capacidad expresiva y del trabajo en equipo. También proponen que mediante la luz negra se potencia el dominio de acción motriz con intenciones artístico-expresivas, teniendo en cuenta una finalidad representativa de carácter estético.

4.2.4 Cuentos motores en educación infantil

Ruiz-Omeñaca (2011) define el cuento motor como:

Narración breve, con un hilo argumental sencillo que nos remite a un escenario imaginario en el que los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se puedan sentir identificados. (p.19)

Este autor señala las siguientes características del cuento motor:

- El cuento posee carácter narrativo
- Está preparado para ser leído de principio a fin.
- Mantiene un hilo argumental en el que se desarrollan una sucesión de acontecimientos.
- Mantiene la estructura habitual: introducción, nudo y desenlace.

- Genera situaciones en las que los participantes imitan a los personajes del propio cuento.
- Propicia una acción motriz significativa.
- Implica a la globalidad personal, a partir de la corporeidad y la motricidad.

Aragoneses y López-Pastor (2015) añaden que el argumento debe ser imaginario y sencillo al mismo tiempo que se desarrollan diversas habilidades motrices, juegos o actividades.

Para Del Barrio *et al.* (2011) los objetivos que buscan los cuentos motores son:

- Favorecer el desarrollo lingüístico e intelectual del niño.
- Desarrollar la personalidad del niño.
- Explorar la imaginación y la creatividad.
- Favorecer la atención y la escucha activa.
- Entrenar la memoria.
- Comprender el mundo que le rodea. El niño, mediante el cuento, puede llegar a entender las relaciones humanas.
- Satisfacer su desarrollo integral mediante actividades con espíritu lúdico.
- Fomentar la lectura y crear hábitos de lector.
- Comunicar y comprender diferentes valores

Según estos mismos autores para el desarrollo óptimo de un cuento motor hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El niño ha de ser el protagonista.
- Es necesario crear un ambiente en el cual el niño pueda favorecer su capacidad expresiva.
- El profesor debe haber leído el cuento previamente para no perjudicar la dinámica.

- El material ha de estar preparado y colocado anteriormente por el profesor.
- El profesor será participe en la práctica del cuento motor.
- El espacio en el que se va a desarrollar el cuento motor se debe conocer y preparar con antelación.
- La duración de las sesiones será de unos 40 o 50 minutos.
- La estructura de la sesión será primeramente una parte previa, después una parte de animación, posteriormente la parte principal y por último, una vuelta a la calma en la cual se desarrollan propuestas de respiración o relajación.
- En los cuentos tendrán que estar reflejados los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación.
- Al finalizar el cuento motor, es recomendable realizar una reflexión con los niños.
- El cuento motor es interdisciplinar, por lo que se puede relacionar con otras áreas del currículo o con otras actividades.

Por otro lado, Ruiz-Omeñaca (2011) destaca que mediante los cuentos motores se desarrollan los siguientes contenidos: el esquema corporal, el equilibrio, la coordinación dinámica general y la coordinación viso-motriz.

4.3. APRENDIZAJE GLOBALIZADO

La etapa de EI se basa en el principio de globalización, el cual adquiere una enorme importancia teniendo en cuenta las características evolutivas del alumnado. Este principio permite desarrollar capacidades y adquirir aprendizajes significativos, partiendo de diferentes situaciones educativas que se dan en el aula (Decreto 122/2007).

Como sabemos, en la normativa nacional (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil) y en la autonómica (Decreto 122/2007), las áreas de la experiencia tienen un

enfoque globalizado. Por ello, todos los contenidos están relacionados entre sí, partiendo de lo próximo y lo cotidiano. De modo que, hay que ofrecerles actividades cercanas a sus intereses. Finalmente, estableciendo esta relación entre contenidos, se promueve el desarrollo íntegro del alumno.

Para Zabala (1989), el concepto “globalización” hace referencia a la manera en la que nos acercamos a los conocimientos de la realidad y cómo esta es percibida. Además, destaca que el objetivo de la globalización es “hablarnos de cómo son las cosas y los acontecimientos en la realidad: globales y a su vez unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos sumamente interrelacionados” (p.4). Igualmente, García y Arranz (2011) señalan que “el niño capta la realidad como un todo: poniendo en juego procedimientos afectivos, psicomotrices, comunicativos, cognitivos, de imaginación, creatividad y de atención” (p.181).

García y Arranz (2011) defienden que el principio de globalización implica un aprendizaje, el cual se obtiene como resultado de múltiples conexiones entre los conocimientos nuevos y los ya conocidos. Igualmente, Zabala (1999) lo considera como:

Una manera de concebir la enseñanza, una visión que hace que en el momento de planificar el currículum en el aula, la organización de los contenidos de cada una de las diferentes unidades de intervención tenga que articularse a partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global. (p.32)

Asimismo, el enfoque globalizador asigna pautas para ordenar y construir los conocimientos, de modo que los aprendizajes tengan un fin concreto con sentido e intencionalidad (Zabala, 1989). Igualmente, en relación con el proceso de enseñanza, Salguero (2011) considera que, mediante este enfoque, los niños tendrán menos dificultades para abordar las experiencias de aprendizaje, promoviendo los mecanismos afectivos, intelectuales y expresivos. De modo que, la enseñanza está rodeada de una perspectiva globalizadora, la cual favorece el análisis de los problemas, las situaciones y los acontecimientos en un contexto y en su globalidad (Zabala, 1989).

Para conseguir esa globalización en la etapa de EI es necesario trabajar mediante centros de interés, los cuales se basan en “una temática que promueva la motivación del alumnado y permita la adquisición de contenidos de diferentes áreas, teniendo en cuenta

un proceso de observación, asociación y expresión” (Zabala, 1999, p.25). Por otra parte, Torres (2000) define los centros de interés como ideas entorno a las que desembocan las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo. Además, Molina y López-Pastor (2017) añaden que los centros de interés pretenden despertar “una mayor implicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El maestro tiene la labor de orientar las intervenciones de los niños a través de estos centros de interés, de manera que se formen aprendizajes significativos (Salguero, 2011).

5. DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El siguiente programa de intervención es un plan globalizado de EC en EI, apoyado en el proyecto del aula “Los animales salvajes”. Dicho proyecto se basa en el cuento infantil “El pedo más grande del mundo” (Ordoñez y Fäy, 2017), a partir del cual me he guiado para la realización de este programa.

El proyecto va dirigido al alumnado del primer curso del 2º ciclo de EI (3 años) del CEIP La Atalaya. Este centro público se encuentra situado en el municipio de Palazuelos de Eresma (Segovia). La clase cuenta con un total de 17 alumnos, de los cuales ocho son niños y nueve son niñas. En esta aula, contamos con un alumno cuyos padres proceden de Marruecos, pero él tiene nacionalidad española. En su ámbito familiar se habla árabe, excepto el hermano que es el único que habla español. Después de haber sido valorado por el equipo de Atención Temprana, se considera que presenta un retraso simple de lenguaje y un trastorno de la comunicación y del lenguaje significativo. Por ello, han decidido trabajar con él fuera del aula con el maestro de Pedagogía Terapéutica y con la maestra de Audición y Lenguaje, ya que consideran que esto requiere una atención más individualizada. El alumno no tiene gran variedad de vocabulario, por lo que en ocasiones no comprende las indicaciones de los maestros y es necesario aplicar medidas ordinarias (acompañar las explicaciones con gestos, captar su atención, utilizar imágenes, etc.). Además, cuenta con un retraso articulatorio.

En el grupo contamos con dos alumnos con dificultades en la motricidad fina y gruesa y en la capacidad lógico-matemática. En estos casos, se facilitan apoyos, tanto por parte de la docente, adaptándose a su ritmo de aprendizaje, como de los compañeros, trabajando de manera cooperativa.

5.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Los objetivos del proyecto están basados en el *Decreto 122/2007*. A continuación, se muestran los objetivos de etapa, los objetivos generales de área y los objetivos didácticos que se pretenden conseguir en el programa de intervención (Tabla 4):

Tabla 4.

Objetivos del programa.

Objetivos de etapa	Objetivos generales de área	Objetivos didácticos
<p>a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.</p> <p>b) Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.</p> <p>e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social.</p> <p>f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes formas de expresión.</p> <p>g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas y en el movimiento, el gesto y el ritmo.</p>	<p>Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</p> <p>1. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.</p> <p>2. Tener la capacidad de iniciativa y planificación en distintas situaciones de juego, comunicación y actividad. Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social y recurso de ocio y tiempo libre</p> <p>Área II: Conocimiento del entorno.</p> <p>3. Identificar las propiedades de los objetos y descubrir las relaciones que se establecen entre ellos a través de comparaciones.</p> <p>Conocer algunos animales y sus características.</p> <p>Área III: Lenguajes: comunicación y representación.</p> <p>4. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación.</p>	<p>1. Trabajar la EC mediante danzas del mundo, teatro de sombras, luz negra y cuentos motores, de manera globalizada a través del proyecto del aula “Los animales salvajes”.</p> <p>2. Desarrollar las habilidades físicas básicas: saltar, andar, correr y reptar</p> <p>3. Diferenciar adjetivos calificativos (largo-corto, gordo-flaco y grande-pequeño) a través del recurso de luz negra y de cuentos motores.</p> <p>4. Promover el ritmo y el movimiento.</p>

Fuente: elaboración propia.

5.3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Los contenidos del proyecto están basados en el *Decreto 122/2007*. A continuación, se muestran los contenidos generales de área y los contenidos del proyecto (ver tabla 5):

Tabla 5.

Contenidos del programa.

Contenidos generales de área	Contenidos del proyecto
<p>Área I: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valoración de sus posibilidades y limitaciones motrices, perceptivas y expresivas y las de los demás. -Coordinación y control de las habilidades motrices de carácter fino, adecuación del tono muscular y la postura a las características del objeto, de la acción y de la situación. -Descubrimiento y confianza en sus posibilidades de acción, tanto en los juegos como en el ejercicio físico. -Gusto y participación en las diferentes actividades lúdicas y en los juegos de carácter simbólico. -Comprensión, aceptación y aplicación de las reglas para jugar 	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de la coordinación dinámica general y la coordinación óculo-manual. -Afianzamiento de las habilidades físicas básicas; desplazamientos (saltar, andar, correr y reptar). -Desarrollo del equilibrio. -Conocimiento del esquema corporal. -Participación activa en las actividades y desarrollo del interés hacia ellas.
<p>Área II: Conocimiento del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Propiedades de los objetos de uso cotidiano: color, tamaño, forma. -Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación. -Iniciación a la clasificación de animales en función de algunas de sus características. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de conceptos espaciales: grande-pequeño, gordo-flaco, largo-corto, en medio de. -Conocimiento de las características de los animales salvajes.
<p>Área III: Lenguajes: comunicación y representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria, de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos (agudo-grave) -Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación. -Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros. -Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos y otros juegos de expresión corporal individuales y compartidos. -Dramatización de cuentos. -Representación de danzas y baile en grupo con ritmo y espontaneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición de las técnicas del teatro de sombras y de luz negra. -Desarrollo del ritmo y el movimiento. -Uso del propio cuerpo para expresarse de manera no verbal: EC. -Afianzamiento de diferentes sonidos corporales. -Comparación de sonidos agudos y graves.

Fuente: elaboración propia.

5.4. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La metodología que se lleva a cabo está basada en el *Decreto 122/2007*. Según este decreto:

La intervención educativa se adecuará al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje del niño y de la niña. Es esencial dar tiempo a los procesos de maduración individual, sin afán de acelerar el curso normal del desarrollo y del aprendizaje. (p.8)

Por otra parte, cabe destacar que las actividades propuestas se desarrollan mediante un método lúdico. Tal y como señala el *Decreto 122/2007*:

El juego proporciona un auténtico medio de aprendizaje y disfrute; favorece la imaginación y la creatividad; posibilita interactuar con otros compañeros y permite al adulto tener un conocimiento del niño, de lo que sabe hacer por sí mismo, de las ayudas que requiere, de sus necesidades e intereses. (p. 8)

En dicha normativa autonómica también se refleja la importancia de fomentar la relación entre iguales, ya que de esta manera se promueven actitudes de cooperación y colaboración. Además, se favorece la evolución del aprendizaje.

Así pues, teniendo en cuenta los principios metodológicos mencionados, se puede decir que la metodología que se emplea en las actividades es semi-dirigida, ya que se indican una serie de pautas en el desarrollo de las actividades, pero se da determinada libertad en la ejecución de las mismas. En este caso, el rol que adquiere la docente es mera guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.5. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El proyecto consta de siete sesiones de EC; basadas en el cuento “El pedo más grande del mundo” (Ordoñez y Fäy, 2017). Dos de ellas dedicadas a las danzas del mundo, dos a luz negra, dos a teatro de sombras y, por último, una a cuentos motores (ver tabla 6).

Tabla 6.

Sesiones diseñadas para el programa de EC.

Número de sesión	Título de la sesión	Contenido de EC
Sesión 1	“Viajando por el mundo”	Danzas del mundo
Sesión 2	“Continuando el viaje”	Danzas del mundo
Sesión 3	“¿Quién es quién?”	Teatro de sombras
Sesión 4	“Somos animales salvajes”	Teatro de sombras
Sesión 5	“¡Jugamos con los colores!”	Luz negra
Sesión 6	“¿Son animales diferentes?”	Luz negra
Sesión 7	“Una aventura en la selva”	Cuento motor

Fuente: elaboración propia

Todas ellas siguen la misma estructura de sesión (López-Pastor, 2004):

- *Asamblea inicial* (entre 5 y 10’): se recuerda la sesión anterior, se explica lo que se va a hacer en la nueva sesión y se explica y recuerdan las normas.
- *Actividad motriz*: se desarrollan los contenidos de educación física a través de las actividades programadas.
- *Asamblea final* (5’): se realiza una puesta en común para tratar lo que se ha hecho en la sesión. Además, se hacen preguntas reflexivas a los alumnos para ver si han adquirido los conocimientos propuestos.

5.5.1 Sesiones de danzas del mundo

Se van a llevar a cabo dos sesiones sobre danzas del mundo. Las actividades tienen como hilo conductor el cuento “El pedo más grande del mundo”, en el que se realiza un gran viaje y se visitan cuatro continentes (Europa, África, Asia y Oceanía).

Tabla 7.

Sesión 1, “Viajando por el mundo”.

SESIÓN 1 “VIAJANDO POR EL MUNDO”	
DANZAS DEL MUNDO	
Asamblea inicial (5 minutos)	Se muestra el cuento “El pedo más grande del mundo” a través del cual se va a iniciar la primera actividad del proyecto. En este caso, empezamos

	<p>trabajando sobre el elefante, ya que es el primer personaje que aparece en el cuento.</p> <p><i>“¿Queréis saber dónde viven los elefantes? Para poder saberlo, tenemos que irnos de viaje, pero primero tenemos que conocer que animales hay en Europa y así poder ir a otro lugar”</i></p> <p>Explicamos al alumnado que vamos a comenzar un viaje para conocer los animales salvajes que hay en el mundo. Comenzamos hablando sobre Europa. Mediante bits de inteligencia conoceremos los diferentes animales que viven en nuestro continente (lince ibérico, águila imperial, oso pardo), cómo se desplazan y que sonidos reproducen.</p> <p>Después, hablaremos sobre África, siendo el siguiente lugar al que vamos a viajar. Mostraremos los animales de este continente (elefante, jirafa, cebra, leopardo, gorila, mono, gacela, hipopótamo y rinoceronte) mediante los bits de inteligencia. Además, conoceremos como se desplazan y que sonidos emiten.</p>
<p>Actividad motriz (20 minutos)</p>	<p><i>“Ahora que ya conocemos los animales que hay en Europa, ¿qué os parece si nos movemos como ellos?”</i></p> <p>Empezamos con una danza europea. En este caso, se utiliza “El Cascanueces” de Tchaikovsky. El baile consta de movimientos espontáneos y libres asociados al desplazamiento de los diferentes animales de Europa que la docente indique.</p> <p>Después de haber hecho la danza europea, comenzamos la actividad relacionada con África.</p> <p><i>“¿Os acordáis de que los elefantes viven en África? ¿Queréis que viajemos allí? Para viajar hasta África, tenemos que coger un avión. ¿Haber como hacen los aviones? (imitación del avión). ¡Ahora sí que estamos en África chicos y chicas!</i></p> <p><i>Entonces, ya podemos bailar como lo hacen los animales de allí”</i></p> <p>Se realiza la danza del continente africano. La canción que se utiliza es “Amawolé” de Chanson africaine. La danza consta de la ejecución de movimientos asociados a los desplazamientos que realizan los animales de África. Por lo que, el alumnado moverá libremente por el espacio realizando el desplazamiento del animal que la docente indique.</p>
<p>Asamblea final (5 minutos)</p>	<p>Se recuerda brevemente las diferentes actividades que se han realizado a lo largo de la sesión y que aspectos se han trabajado en ella. Se realizan las siguientes preguntas: <i>¿cómo nos hemos movido para viajar de un lugar a otro? ¿En qué animales nos hemos convertido? ¿Cómo lo hacíamos?</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8.

Sesión 2, “Continuando el viaje”.

SESIÓN 2 “CONTINUANDO EL VIAJE”	
DANZAS DEL MUNDO	
Asamblea inicial	Comenzamos haciendo un recordatorio de la sesión anterior.

(5 minutos)	<p><i>“Chicos y chicas, vamos a continuar el gran viaje. Como ya sabéis, el último viaje que hicimos fue a África, pero es que ahora tenemos que irnos a Asia y a Oceanía para conocer más animales.”</i></p> <p>Mediante los bits de inteligencia se muestra a los niños los animales de Asia (elefante, lobo, serpiente, león/leona y tigre). También los sonidos que reproducen y cómo se desplazan.</p> <p>Después, se hace lo mismo con los animales de Oceanía (cocodrilos, pantera, loro y tucán).</p>
Actividad motriz (20 minutos)	<p><i>“Chicos y chicas, como todavía estamos en África, tenemos que viajar primero a Asia y para poder ir hasta allí, tenemos que ir en barco (imitación de cómo se va en barco).”</i></p> <p><i>“¡Ya hemos llegado! Pues ahora vamos a ver qué tal se mueven los animales de Asia.”</i></p> <p>Se realiza el baile de Asia con la canción “Zemer atik”. El baile consta de la realización de diferentes desplazamientos, indicados por la docente, de los animales de Asia.</p> <p>Posteriormente, cambiamos de continente con la misma dinámica.</p> <p><i>“El gran viaje ya se está acabando, pero ahora tenemos que irnos a Oceanía. Para poder llegar hasta allí, tenemos que coger otra vez el barco (imitación de cómo se va en barco).”</i></p> <p><i>“Ya estamos aquí chicos y chicas, así que ahora tenemos que movernos como los animales que viven aquí”.</i></p> <p>Se realiza el baile de Oceanía con la canción “Te vaine marea”. Al igual que en las sesiones anteriores, el baile consiste en realizar movimientos asociados al desplazamiento, guiados por la docente, de los animales de Oceanía.</p>
Asamblea final (5 minutos)	<p>Se recuerda lo que se ha hecho a lo largo de la sesión y que aspectos se han trabajado en ella. Se realizan preguntas: <i>¿Cómo nos hemos movido de un lugar a otro? ¿Cómo se movían los animales (poner ejemplos de los animales trabajados)?</i></p>

Fuente: elaboración propia.

5.5.2 Sesiones de teatro de sombras

Se llevarán a cabo dos sesiones sobre teatro de sombras. La primera de ellas estará centrada en la experimentación del niño con el teatro de sombras y la segunda consta de actividades relacionadas con algunos aspectos trabajados en el cuento. Se trabajan los animales, los sonidos del cuerpo y las emociones.

Tabla 9.

Sesión 3, “¿Quién es quién?”.

SESIÓN 3 “¿QUIEN ES QUIÉN?”	
TEATRO DE SOMBRAS	
Asamblea inicial (5 minutos)	Se recuerda la sesión anterior y se habla sobre las normas de funcionamiento del teatro de sombras, así como el respeto al material y a los compañeros. Se realiza una explicación de la sesión de hoy.
Actividad motriz (20 minutos)	<p>En primer lugar, salen al telón de uno en uno a saludar al resto de compañeros. Cada niño hace un saludo original y dice su nombre.</p> <p>Dividimos la clase por equipos de 4 o 5 niños. Un equipo se coloca detrás del telón y el resto tiene que adivinar quién es cada compañero. En esta actividad, además se comparan los conceptos grande y pequeño con la propia sombra de los niños.</p> <p>A continuación, se trabaja el concepto “en medio de”. Por equipos se colocan detrás del telón. El resto tiene que adivinar qué persona se encuentra en medio de otras dos personas u otros dos objetos.</p> <p>Después, se trabaja la superposición. Por equipos van pasando detrás del telón y el resto tienen que adivinar cuántos niños hay superpuestos.</p> <p>A lo largo de la sesión, se utilizan ciclos de reflexión-acción para reflexionar sobre lo que ha ocurrido y así conocer las técnicas del teatro de sombras (lejanía y cercanía, calidad del movimiento, superposición).</p>
Asamblea final (5 minutos)	Se recuerda lo que se ha hecho en la sesión y que aspectos se han trabajado en ella. Se realizan preguntas a los niños: <i>¿Qué ocurría cuando estábamos más cerca de la luz? ¿Y más lejos de ella? ¿Qué pasaba cuando parecía que solo había un niño en el telón? ¿Cuántos había? ¿Los hemos podido contar?</i>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10.

Sesión 4, “Somos animales salvajes”.

SESIÓN 4 “SOMOS ANIMALES SALVAJES”	
TEATRO DE SOMBRAS	
Asamblea inicial (5 minutos)	Se recuerda la sesión anterior y se explica brevemente la de hoy. Se vuelven a mencionar las normas de funcionamiento del teatro de sombras, así como la importancia de respetar el material y a los compañeros.
Actividad motriz (20 minutos)	<p>Por parejas, los niños representan el animal que aparezca en el bit de inteligencia. Se realizan dos rondas, ya que contamos con 17 animales en total. El resto adivinan que animal están representando.</p> <p>Posteriormente, en parejas y tríos trabajamos los diferentes sonidos del cuerpo que realizan los personajes del cuento (pedo, roncar, estornudar, llorar, aplaudir, zapatear, masticar).</p>

	A continuación, por equipos de cuatro o cinco niños, se representa una emoción (alegría/felicidad, tristeza, enfado, miedo). El objetivo es llegar a la conclusión de que las emociones no las podemos identificar si no las vemos.
Asamblea final (5 minutos)	Se recuerda lo que se ha hecho en la sesión y que aspectos se han trabajado. Se realizan preguntas a los niños: <i>¿Ha sido difícil adivinar que animales había detrás del telón? ¿Podíamos ver si los niños de detrás del telón estaban tristes, contentos, enfadados? ¿Por qué?</i>

Fuente: elaboración propia.

5.5.3. Sesiones de teatro de luz negra

En este caso, se llevarán a cabo dos sesiones. Ambas se desarrollan en torno al cuento infantil, pero la primera de ellas se basa en la experimentación con el recurso de luz negra.

Tabla 11.

Sesión 5, “¡Jugamos con los colores!”.

SESIÓN 5 “¡JUGAMOS CON LOS COLORES!”	
LUZ NEGRA	
Asamblea inicial (5 minutos)	Se recuerda la sesión anterior. Se habla brevemente sobre el uso de la luz negra, así como del respeto al material y a los compañeros. Además, se explica brevemente en qué consiste la sesión.
Actividad motriz (20 minutos)	<p>El alumnado va vestido completamente de negro y con guantes blancos para que resalten con la luz negra.</p> <p>En primer lugar, por equipos (teniendo en cuenta que son cuatro equipos) van saliendo a experimentar con la luz. Para ello, se miran el cuerpo, descubriendo que hay partes de nuestro cuerpo que destacan y además, se mueven libremente (realizar movimientos con las manos, acercarse o alejarse de la luz, realizar movimientos en diferentes alturas, hacer desaparecer las manos y hacerlas aparecer, etc.).</p> <p>Una vez lo hayan hecho los cuatro equipos, se van a introducir otros elementos, como camisetas fosforita. Así pues, se mueven por el espacio libremente al ritmo de la música.</p> <p>Por último, se facilita a cada alumno una cartulina con la parte del cuerpo de algún animal (orejas de elefante, cola de la cebra, etc.) El resto de los alumnos adivinan a que animal pertenece esa parte del cuerpo.</p>
Asamblea final (5 minutos)	Se recuerda lo que se ha hecho en la sesión. Se realizan preguntas a los niños: <i>¿qué ocurría al movernos? ¿Qué destacaba en nuestro cuerpo? ¿Qué pasaba cuando nos hemos puesto las camisetas?</i>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12.

Sesión 6, “¿Son animales diferentes?”.

SESIÓN 6 “¿SON ANIMALES DIFERENTES?”	
LUZ NEGRA	
Asamblea inicial (5 minutos)	Se recuerda que se hizo en la sesión anterior y se explica brevemente lo que se va a hacer hoy. Se mencionan las normas y se recuerda el respeto hacia el material y a los compañeros.
Actividad motriz (20 minutos)	Se elige un fragmento del cuento “El pedo más grande del mundo” y se trabaja sobre aspectos que aparecen en el cuento. Se trabajan conceptos como grande-pequeño (se proporciona a los niños una cartulina con siluetas de animales y se comparan, por ejemplo, un elefante y un loro.); el concepto largo-corto (se compara con dos serpientes de diferentes longitudes); gordo-flaco (con siluetas como el oso y la jirafa). Por último, de uno en uno muestran diferentes animales mediante siluetas de cartulina a la vez que reproducen el sonido del animal e imitan el modo en el que se desplazan. El alumnado lleva colocado en su barriga la silueta del animal, de modo que el resto puede ver como se mueve. Cada alumno tiene una cartulina con un animal diferente. De esta manera, se puede destacar si el animal reproduce un sonido grave o agudo.
Asamblea final (5 minutos)	Se habla sobre lo que se ha hecho y sobre lo que han aprendido de la sesión. Se realizan preguntas a los niños: <i>¿Qué pasaba cuando se movían los animales? ¿Qué pasaba cuando nos alejábamos del foco? ¿No se veían como se movían los animales verdad?</i>

Fuente: elaboración propia.

5.5.4. Sesión de cuento motor

Tabla 13.

Sesión 7, “Una aventura en la selva”.

SESIÓN 7 “UNA AVENTURA EN LA SELVA”	
CUENTO MOTOR	
Asamblea inicial (5 minutos)	Se recuerda lo que hicimos a lo largo del proyecto, se explican las normas sobre el uso correcto del material y el respeto a los compañeros y se explica brevemente la sesión de hoy. Se les explica que hoy vamos a vivir una aventura y se van a convertir en exploradores de la selva; tienen que ayudar a los animales y así conseguir insignias.
Actividad motriz (20 minutos)	Se narra el cuento motor que se muestra en el Anexo I.
Asamblea final	Se recuerda lo que hemos hecho en la sesión de hoy y que aspectos hemos trabajado. Se realizan preguntas a los niños: <i>¿Qué teníamos que hacer</i>

(5 minutos)	<i>cuando nos encontrábamos alguna piedra o algún palo en el camino? ¿Cómo hemos ayudado al avestruz? ¿Qué hemos hecho para llamar al elefante? ¿Cómo hemos pasado todos por el río para no mojarnos los pies? ¿Qué ha ocurrido cuando empezaba a llover?</i>
-------------	---

Fuente: elaboración propia.

5.6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tal y como señala López-Pastor (2004), la atención a la diversidad hace referencia a dos vías de acción en el aula: (a) la atención hacia los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEE); y, (b) la atención a la diversidad de todo el alumnado, presente en todo grupo-clase. Este autor destaca cuatro aspectos a tener en cuenta en la propuesta de actuación: la organización de los tiempos de la sesión, los contenidos trabajados como condicionantes, la metodología y la evaluación.

En el caso del alumnado que presenta dificultades en la motricidad fina y gruesa, no es necesario realizar ninguna adaptación en las diferentes actividades. Todas las actividades se adaptan a las necesidades y al ritmo de aprendizaje del alumnado. Así pues, en la Tabla 14 se muestran las medidas que se van a tener en cuenta en ambos casos.

Tabla 14.

Medidas de atención a la diversidad.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
Aspectos de la propuesta de actuación	Alumno con trastorno del lenguaje	Todo el grupo-clase
Organización de los tiempos de sesión	La mayoría de las actividades se realizan en grupo, por lo que en este caso el alumno se encuentra integrado en todo momento en las actividades.	Por un lado, algunas de las actividades requieren trabajo de experimentación individual. De esta manera, el alumnado puede desarrollar las actividades teniendo en cuenta su propio ritmo de aprendizaje. Por otro lado, se fomentan los tiempos en parejas o grupos, por lo que se promueven la comunicación grupal y las relaciones con sus iguales.
Contenidos trabajados como condicionantes	Se emplean medidas ordinarias apoyadas, por un lado, en la	Se realizan actividades adaptadas a los intereses y capacidades de todos los

	utilización de bits de inteligencia, los cuales tienen dibujos para facilitar su comprensión y por otro, el apoyo del lenguaje verbal mediante gestos exagerados.	alumnos.
Metodología	Al emplear una metodología semi-dirigida, es posible que haya un gran abanico de respuestas abiertas por parte del alumnado. Además, algunas actividades requieren cooperación entre el alumnado.	
Evaluación	Para ambos casos se utiliza una evaluación formativa y compartida. Los instrumentos de evaluación utilizados se encuentran explicados en el epígrafe 5.7.1.	

Fuente: elaboración propia.

5.7. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La evaluación que se lleva a cabo en este programa de intervención es una evaluación formativa y compartida. La evaluación formativa según López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) es:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. La mejora tiene triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más, (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico. (p.40)

Además, se emplea una evaluación compartida, la cual López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) definen como:

Procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales. (p.45)

Por lo tanto, se evalúa el programa mediante sistemas de evaluación formativa y compartida, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los niños, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente. La evaluación de este programa está

basada en la observación directa y sistemática y se lleva a cabo un análisis de los resultados obtenidos mediante diferentes técnicas e instrumentos de evaluación.

5.7.1. Instrumentos de evaluación del programa de intervención

Según López-Pastor (2011) los instrumentos de evaluación han de cumplir los siguientes requisitos:

- a) *Variabilidad*: deben permitir recoger información de los diferentes ámbitos de conocimiento.
- b) *Concreción*: debe dar información concreta y precisa necesaria en cada momento.
- c) *Versatilidad*: han de adaptarse tanto a los marcos concretos ya definidos como a las situaciones abstractas que se puedan dar.
- d) *Transferible*: al igual que los aprendizajes han de transferirse a los diferentes contextos en lo que se han producido, los instrumentos han de acomodarse a esta situación e informar sobre el grado de transferencia de los aprendizajes.

Basándome en estos requisitos, las técnicas y los instrumentos de evaluación diseñados para la evaluación de este programa se muestran en la tabla 15.

Tabla 15.

Técnicas e instrumentos de evaluación del programa.

	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Evaluación de los niños	Observación directa	Diario del profesor
		Lista de control
	Fotografía	Teléfono móvil
Evaluación del programa y profesorado	Observación	Diario del profesor
	Autoevaluación del docente	Ficha de autoevaluación con escala numérica
	Círculos de aprendizaje reflexivo	Diario del profesor

Fuente: elaboración propia.

❖ Evaluación de los niños:

Diario del profesor: en este instrumento, se anotan observaciones sobre los comportamientos y situaciones que ocurrían durante la realización de las actividades.

Lista de control: se utiliza una ficha de observación para todo el proyecto (véase la Tabla 23 en Anexo II). En este caso se evalúa mediante los indicadores *Sí, No, A Veces*. Los ítems se van rellenando a medida que se van realizando las diferentes sesiones.

❖ Evaluación del profesorado:

Autoevaluación del docente: se emplea una ficha de autoevaluación con escala numérica (véase la Tabla 24 en Anexo II), siendo el 1 muy poco y 5 mucho. En ella se analizan algunos aspectos del docente, así como las diferencias entre lo planificado en el programa y lo ocurrido finalmente.

❖ Evaluación del programa:

Según López-Pastor (2008) es conveniente realizar círculos de aprendizaje reflexivo, cuya estructura es: planificación, acción y reflexión. Por lo que posteriormente se analiza la puesta práctica, de manera que los aprendizajes sean significativos para las sesiones siguientes. Dichos datos son recogidos en el diario del profesor.

5.8. RECURSOS

5.8.1. Recursos temporales

El proyecto se llevará a cabo al inicio del tercer trimestre, más concretamente, se desarrollará desde el día 21 de abril hasta el día 21 de mayo. Para el diseño de este programa se tiene en cuenta el horario de la clase (ver Tabla 16):

Tabla 16.

Horario de la clase.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:15/10:00	Bienvenida	Asamblea	Bienvenida	Asamblea	Asamblea
	Psicomotricidad		Psicomotricidad		
10:00/11:00	Asamblea	Lógico-	Asamblea	Lógico-	Apoyo

	Dibujo de noticia	matemática		matemática	
		Inglés	Proyecto	Inglés	
11:00/11:45	Apoyo	Aseo Almuerzo	Aseo Almuerzo	Aseo Almuerzo	Aseo Almuerzo
RECREO					
12:15/13:15	Relajación	Religión	Relajación	Relajación	Relajación
	Proyecto		Rincones	Proyecto	Proyecto o rincones.
13:15/13:40	Rincones	Estimulación del lenguaje		Rincones	Cuento

Fuente: elaboración propia.

Las sesiones programadas tienen una duración de 30 minutos. Dentro de ellas, se dedican cinco minutos a la asamblea inicial, 20 minutos a la actividad motriz y otros cinco minutos para realizar la asamblea final. Estas sesiones se van a llevar a cabo los miércoles, excepto la tercera, que se van a realizar dos sesiones (lunes y miércoles) y la última semana, que se añade también el viernes (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Temporalización de sesiones.

DÍA DE LA SESIÓN	Nº DE SESIÓN
Día 21 de abril	Sesión 1
Día 28 de abril	Sesión 2
Día 3 de mayo	Sesión 3
Día 5 de mayo	Sesión 4
Día 12 de mayo	Sesión 5
Día 19 de mayo	Sesión 6
Día 21 de mayo	Sesión 7

Fuente: elaboración propia.

5.8.2. Recursos espaciales

Las sesiones se van a poner en práctica en la propia aula del alumnado, puesto que debido a la situación de pandemia en la que nos encontramos no se puede utilizar la sala de psicomotricidad.

5.8.3. Recursos materiales

Los materiales utilizados a lo largo del programa se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 18.

Recursos materiales (Anexo III).

RECURSOS MATERIALES	
Cuento infantil “El pedo más grande del mundo”	
Danzas del mundo	Tarjetas de los animales salvajes (dibujo y grafía) Canciones de cada continente: <ul style="list-style-type: none">- Europa: El cascanueces (Tchaikovsky)- Africa: Amawole (Chanson africaine)- Asia: Zemer Atik- Oceanía: Te vaine marea
Teatro de sombras	Tarjetas de los animales salvajes (dibujo y grafía) Foco de luz y telón
Luz negra	Lámparas de luz, pintura de colores de neón, camisetas y cartulinas fosforitas (para representar cada animal).
Cuento motor	Periódicos, aros, cuerdas, ladrillos, globos, cartón, huella del elefante, piel de serpiente, insignias.

Fuente: elaboración propia.

5.8.4. Recursos humanos

Los recursos humanos necesarios son la tutora y la maestra en prácticas.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se lleva a cabo un análisis de los datos obtenidos sobre la puesta en práctica del programa de EC basado en el aprendizaje globalizado. Dichos datos han sido recogidos mediante la observación sistemática a través de varios instrumentos de evaluación tales como la lista de control, el diario del profesor y la autoevaluación docente. Así pues, los datos recogidos en los diferentes instrumentos de evaluación han facilitado la extracción de resultados junto a un análisis completo y en profundidad.

6.1. RESULTADOS GLOBALES A TENER EN CUENTA

Como se observa en la Tabla 19, los resultados obtenidos han sido bastante positivos. A continuación, se va a llevar a cabo un análisis de los resultados dividiéndolo en tres bloques: ítems actitudinales, ítems de aspectos psicomotrices e ítems sobre recursos didácticos de EC.

En cuanto al bloque de ítems actitudinales puede comprobarse que todos los alumnos han mostrado interés y predisposición en la realización de las actividades y, además, han desarrollado un correcto comportamiento en la aceptación de las normas, al cumplir con lo pautado. Por otro lado, una gran mayoría se desenvuelve en un entorno adecuado, mientras que tres niños en concreto (3, 8, 11) destacados con sombreado gris, solo lo cumplen en ocasiones, debido a su inseguridad y timidez en las distintas actividades de EC.

En relación con el bloque de aspectos psicomotrices, cabe destacar que gran parte del alumnado es capaz de realizar los diferentes desplazamientos sin dificultad, a excepción de dos alumnos destacados con sombreado azul (11,15), los cuales ya mostraban previamente un retraso motor reflejado en acciones como reptar y saltar sin un elemento de apoyo. Sucede de igual forma en el desarrollo del equilibrio, la coordinación general y óculo-manual.

En cuanto a los ítems relacionados con los recursos de EC, he de destacar que la mayoría del alumnado conoce y disfruta de las técnicas del teatro de sombras y de luz negra. Bien es cierto, que algunos de ellos solo lo cumplen a veces (1, 3, 7, 9, 11, 15),

debido a la falta de atención que muestran en ciertas ocasiones. Por otra parte, todos son capaces de realizar gestos asociados a las acciones del cuento motor, excepto el niño, destacado con sombreado rosa (7), que presenta un trastorno en el lenguaje. En ocasiones, este mostraba dificultades por comprender lo que se estaba narrando en el cuento; el alumno optaba por imitar los movimientos corporales que ejecutaban el resto de compañeros, disfrutando así de la actividad.

Tabla 19

Recogida de información de lista de control.

ESCALA DE LA LISTA DE CONTROL Y SU TRACUCCIÓN NÚMÉRICA: SI=2, A VECES= 1 Y NO=0																		
Aspectos a evaluar	NIÑOS																	Σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Muestra destrezas en la realización de las habilidades físicas básicas:	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	33
• Reptar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
• Andar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
• Correr	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	32
• Saltar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
• Gatear	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
Desarrolla correctamente el ritmo y el movimiento.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2	30
Se muestra desinhibido.	2	2	1	2	0	2	2	0	2	2	1	0	2	2	2	2	2	26
Se expresa correctamente de manera no verbal.	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	0	0	2	2	2	2	2	26
Conoce algunas técnicas de luz negra.	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	29
Conoce las diferentes técnicas del teatro de sombras.	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	29
Es capaz de realizar los gestos asociados a las acciones del cuento motor.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	33
Conoce su esquema corporal.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34

Muestra destrezas de equilibrio.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	30
Presenta una coordinación general adecuada.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	32
Muestra destrezas en la coordinación óculo-manual.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	32
El niño se desenvuelve de manera adecuada en su entorno.	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	30
El niño participa y muestra interés hacia las actividades.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
El niño respeta el material, a los compañeros y a la docente.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	34
Σ	34	35	31	36	33	36	34	32	34	36	22	32	36	36	27	36	36	566 (max. 612)
Observaciones:																		

Fuente: elaboración propia.

A continuación, vamos a analizar con más detalle los aspectos que tienen las valoraciones más altas y las más bajas.

Como muestran los datos, el aspecto relacionado con la desinhibición refleja una puntuación baja (26 sobre 34) en comparación con el resto. Esto se debe a que contamos con cinco alumnos que muestran actitudes de timidez e inseguridad en este tipo de actividades, aunque algunos de ellos iban perdiendo la vergüenza a medida que iba avanzando el programa. En cambio, los alumnos 5, 8 y 12 no consiguieron superar dicha inhibición. Por otra parte, el ítem referido a expresarse de manera no verbal también presenta un sumatorio más bajo (26 sobre 34). En este caso, son seis niños los que no consiguen la puntuación plena. La mayoría de ellos coinciden con el ítem anterior, por lo que aquellos niños que se no se mostraban desinhibidos, tampoco eran capaces de expresarse de manera no verbal. En cambio, el alumno número 1 sí que se muestra desinhibido, pero solo a veces se expresa correctamente de manera no verbal. Esto se debe a que nos encontramos con un alumno inquieto y con impulsividad, por lo que en ocasiones se expresaba con el cuerpo acompañándolo con palabras o sonidos.

Por otro lado, tal y como muestran los datos, los aspectos con una puntuación más alta son los relacionados con las habilidades físicas básicas (andar, correr, gatear), ya que todos estos desplazamientos los tienen correctamente adquiridos. También es necesario destacar el ítem que hace referencia al conocimiento del esquema corporal, ya que todo el alumnado lo tiene interiorizado. Además, los dos últimos ítems de la tabla también tienen una puntuación plena, ya que todos ellos han mostrado actitudes positivas hacia la realización de actividades y han respetado todas las normas establecidas.

En este párrafo vamos a analizar casos concretos de alumnos con puntuación llamativamente bajas. Así pues, los datos muestran que el alumno número 11 recoge la puntuación más baja (22 de 36). En este caso, nos encontramos con un alumno que presenta dificultades a nivel motriz, tal y como se refleja en los datos, de manera que no es capaz de reptar, ni de realizar saltos sin un elemento de apoyo; tampoco muestra destrezas en el equilibrio, en coordinación general y en coordinación óculo-manual. Además, como se muestra en la tabla, solo a veces conoce las técnicas del teatro de sombras y luz negra, ya que nos encontramos con un alumno que en ciertas ocasiones muestra dificultades de atención. Es importante destacar que se trata de un alumno

introvertido, por lo que ha tenido más problemas para desenvolverse en este tipo de actividades.

El niño número 15 también presenta una de las puntuaciones más bajas (27 de 26), debido a los mismos motivos que el alumno 11. Dicho niño en ocasiones mostraba dificultades de relación social, al querer tener el mando sobre ellos. Bien es cierto que en este caso el alumno no muestra dificultades en expresarse de manera no verbal y se desenvolvía con desinhibición, por lo que la diferencia de puntuación entre ellos es principalmente por estos dos aspectos.

En cuanto al resto del alumnado, los datos muestran sumatorios bastante altos (en torno a 31 y 36 puntos sobre 36). Esto refleja que la mayoría de ellos han adquirido todos los aspectos evaluados.

Por último, teniendo en cuenta el centro de interés, considero que los aprendizajes adquiridos por parte del grupo-clase han sido favorables, tal y como refleja el sumatorio global de la lista de control, con una puntuación de grupo de 566 (sobre un máximo 612). La utilización de recursos de EC poco comunes en el aula ha provocado en ellos ciertas actitudes positivas, como las ganas de seguir experimentando con la capacidad expresiva de su cuerpo. Esto incentiva la participación activa de cada uno de ellos mientras disminuye su inseguridad e inhibición.

6.1.1 Análisis individual del ACNEE

Tal y como se ha comentado anteriormente, en este apartado nos referimos a un niño que muestra una situación de trastorno del lenguaje (ver apartado 5.6.), con el que las medidas ordinarias empleadas han funcionado correctamente. La exageración de movimientos en las explicaciones y el apoyo visual, cuando ha sido necesario, ha hecho que el alumno comprendiese las actividades y se involucrase en ellas.

A pesar de que, en muchas ocasiones por falta en su vocabulario, no sabía exactamente el animal que era, él quería participar en todo momento. También, a la hora de adivinar los animales representados, en muchas ocasiones decía “*a mí sí*” refiriéndose a que él lo sabía. El alumno se mostró activo en todas las sesiones y sus ganas de jugar aumentaban a medida que se iban desarrollando las mismas.

Tal y como se recoge en el diario del profesor, el niño verbalizaba de manera espontánea comentarios como: “*Yo viaje con animales*”, “*Viaje en avión mundo*”, “*¿Hoy teatro?*” o “*Yo soy explorador con animales*”.

Desde mi punto de vista, nos encontramos con un niño con muchas ganas de aprender, por lo que debemos estimularle y motivarle con actividades que despierten su interés y su curiosidad, al igual que con el resto de sus compañeros.

6.2. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS CÍRCULOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVOS

Como ya se explica en epígrafe 5.7.1, para evaluar el programa se emplean círculos de aprendizajes reflexivos, también conocidos como ciclos de reflexión-acción. A través de esta técnica se realiza un análisis posterior sobre la puesta práctica llevada a cabo.

Mediante esta técnica de evaluación vamos a analizar lo ocurrido en cada una de las sesiones. A través de ella se han obtenido unos resultados muy completos a tener en cuenta para próximas intervenciones, así como para potenciar la capacidad de reflexión como docente, de manera que pueda mejorar las competencias docentes.

6.2.1. Sesiones de danzas del mundo

En ambas sesiones el alumnado mostró bastante interés por la realización de las actividades, lo que fue un punto a favor para el desarrollo óptimo de las mismas. El alumnado se encontraba entusiasmado por emprender el gran viaje por el mundo conociendo los diferentes animales. Además, al trabajar basándonos en su centro de interés (los animales salvajes) su motivación era mayor.

En cuanto a la organización del tiempo, he de destacar que la primera sesión llevó más tiempo del programado, ya que la asamblea inicial duró diez minutos, al tener que introducir el proyecto y presentar los animales de los diferentes continentes mediante los bits de inteligencia. Por el contrario, en la segunda sesión, el tiempo de la asamblea inicial sí que fue el planteado, debido a que hice lo posible para ajustarme a él, teniendo en cuenta lo ocurrido en la sesión anterior. En relación con el tiempo de implicación motriz, he de destacar que en ambas sesiones fueron los 20 minutos programados.

Mientras se desarrollaba la parte de actividad motriz me fui dando cuenta de que simplemente el desplazamiento de cada animal podría ser más monótono y nos podría llevar menos tiempo, de modo que decidí realizar una variante. En este caso, fui introduciendo movimientos de lentitud y rapidez, para así poder jugar con los desplazamientos.

Por otro lado, como ya se ha comentado anteriormente, las sesiones se llevaron a cabo en el propio aula del grupo, de manera que contábamos con un espacio más reducido. La limitación del espacio fue un hándicap que perjudicó a los aspectos psicomotrices del alumnado; además, en algunas ocasiones se produjeron pequeños conflictos debido a la falta de espacio para la ejecución de los desplazamientos. A pesar de ello, la maestra y yo apartamos lo máximo posible el mobiliario para ampliar el espacio. Desde mi punto de vista, este fue el problema más significativo de las sesiones, ya que si se hubiese realizado en una sala de psicomotricidad la implicación motriz del alumnado sería más enriquecedora.

6.2.2. Sesiones de teatro de sombras

En este caso se va a llevar a cabo un análisis individual de las sesiones, ya que el desarrollo de cada una de ellas es diferente.

Previamente al comienzo de la primera sesión, se colocó el telón y el foco de luz, mientras el alumnado no estaba en el aula, de modo que al entrar en ella el factor sorpresa se apoderó de ellos, generando así mucha curiosidad e intriga por saber qué era lo que estaba colocado, ya que era un material que nunca han visto. Esta incertidumbre provocó en ellos un aumento de su motivación y de ganas por realizar la sesión. El alumnado estaba muy sorprendido y lo mostraban a través de comentarios como: *“hala, estamos en el cine”* *“¿Cuándo jugamos con esto?”*.

En la primera actividad de esta primera sesión, al realizar el saludo individual, fueron varios los alumnos que mostraban inhibición, debido a que se encontraban solos ante el público. En estos casos decidí salir con ellos a escena para acompañarlos en su presentación, aportándoles así la confianza que necesitaban. Posteriormente, a medida que avanzaba la sesión, la mayoría de estos alumnos fueron desinhibiéndose, hasta el punto de querer salir al telón en el resto de las actividades, pero con la presencia de más compañeros. Por otro lado, en la segunda actividad, al salir en equipos de trabajo, el

alumnado conocía a la perfección la sombra de todos sus compañeros. Hubiese sido interesante modificar su sombra, añadiendo elementos, pero debido al COVID-19 no fue posible. De modo que, al finalizar la sesión y observar que el alumnado estaba receptivo con las sombras, decidí coger del público a unos cinco o seis niños, que pasaron a estar detrás del telón y continuar jugando. No obstante, aparecía solamente uno de ellos, complicándose así la tarea de adivinar. Además, en una ocasión salieron al telón dos alumnas cuya sombra era muy similar, por lo que enriquecieron la dinámica.

En la segunda sesión los resultados obtenidos fueron muy positivos. La dinámica llevada a cabo con las emociones fue muy enriquecedora. Para mi sorpresa, ellos mismos se dieron cuenta de que no era posible el reconocimiento de los rasgos faciales al representar las emociones en el teatro de sombras, guiándoles con preguntas sencillas.

Las técnicas del teatro de sombras fueron mencionándose a medida que surgía cada una de ellas. Bien es cierto que, mientras ellos se movían de manera espontánea detrás del telón, yo iba guiándoles a través de comentarios como: *“¡hala! Mirad lo que ocurre cuando este niño se acerca a la luz”* *“¿y si ahora se aleja?”* *“¿Qué ocurre si nos ponemos de perfil?”* (Ellos no sabían colocarse por sí solos de perfil con las indicaciones verbales, por lo que tuve que mostrarles como era dicha colocación), *“¿Cuántos niños creéis que hay? Ah, que decís que solo hay uno o dos niños, y en realidad mirad los que hay”* (en este caso, era complicado hacerles ver la técnica de superposición, ya que los niños colocados unos tras otros asomaban la cabeza para ver su sombra, pero a pesar de eso, la dinámica la hicimos varias veces y finalmente, conseguimos que conociesen dicha técnica).

6.2.2. Sesiones de luz negra

Al igual que las sesiones anteriores, el alumnado mostraba gran interés por saber qué se iba a hacer. Lo primero que ellos vieron fueron los focos de luz, de modo que ellos mismo verbalizaban: *“parecen lámparas, ¿y para qué son?”*. Para ellos, la utilización de la luz negra era totalmente innovadora.

Previamente al comienzo de la sesión, pintamos las manos de los alumnos con ayuda de la maestra, la pintura se secaba bastante rápido y apenas manchaba. En este caso nos encontramos con un grupo que acata muy bien las normas, por lo que recordamos que no podíamos tocar a los compañeros con las manos pintadas.

En cuanto a la primera sesión, el alumnado comenzó a experimentar con su propio cuerpo. Ellos mismos estaban sorprendidos de ver sus manos de colores, aunque en algunos casos las palmas de las manos estaban mirando hacia ellos mismos, lo que hacía que el espectador no pudiese apreciarlas. Por ello repetía en varias ocasiones que las palmas de las manos debían estar mirando hacia los compañeros. Además, el vestuario del alumnado no era completamente negro, por lo que muchas veces destacaban algunos detalles de su ropa, como los calcetines, las cremalleras, las gafas, etc., lo que provocaba aún más entusiasmo. Igualmente, la introducción de camisetas fosforitas fue asombrosa para ellos. Bien es cierto que, en este caso, al tener que moverse libremente por el espacio, algunos volvieron a mostrar inhibición e incluso uno de ellos lloró, porque no quería salir a hacerlo. Por otra parte, desde mi punto de vista, esta actividad de experimentación con camisetas fue muy monótona, ya que la misma dinámica se realizó en cada uno de los cuatro grupos, por lo que tal vez hubiese sido interesante realizar la experimentación en gran grupo, pudiendo observarse entre ellos. También, en relación con el tiempo de la sesión, he de destacar que se ha adecuado al programado inicialmente, a pesar de haber tenido que cambiar las camisetas de unos a otros.

En cuanto a la relación de la luz negra con su centro de interés, los animales, considero que todas ellas se desarrollaron tal y como estaba previsto. Para ellos eran actividades sencillas y de nuevo trabajábamos sobre los animales ya conocidos. No obstante, al tener colocada la silueta en la barriga y tener que realizar el desplazamiento en cuadrupedia o reptando, el elemento escénico dejaba de verse, por lo que tuve que situarlo en otra parte del cuerpo para que se apreciase con el foco de luz.

6.2.4. Sesión de cuento motor

Al igual que el resto de las sesiones, la actividad se ha llevado a cabo en el propio aula, por lo que de nuevo nos encontramos con el hándicap del espacio, ya que lo ideal hubiese sido hacer un recorrido, en el cual nos íbamos encontrando los diferentes materiales. Antes de realizar la sesión, el aula se iba a utilizar para otra actividad, de modo que, los materiales tuve que colocarlos rápidamente antes de comenzar la sesión. Mientras la maestra sacó al alumnado fuera del aula, con el fin de que el factor sorpresa estuviese presente.

Por otro lado, considero que la sesión favoreció el tiempo de compromiso motor en gran medida debido a la constante ejecución de habilidades físicas básicas (desplazamientos y saltos), equilibrio, coordinación general y óculo-manual. Además, los alumnos se sorprendían con cada acontecimiento que ocurría en el cuento y los diferentes retos propuestos fueron resueltos esperadamente.

Esta sesión fue la más agotadora desde el punto de vista de narradora, ya que había que narrarlo fluidamente con el fin de no perder la magia del cuento. A pesar de esto, el nivel de satisfacción fue elevado, tanto por mi parte como por parte del alumnado.

6.3. RESULTADOS DE LA FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

En la Tabla 20 presentamos los resultados de la ficha de autoevaluación docente, en la cual se van a analizar cada una de las competencias de la maestra en prácticas.

Los datos muestran que las explicaciones han sido claras y breves en todas las sesiones, como pude observar en todas ellas y anotar en mi cuaderno de prácticas. De manera que el alumnado ha comprendido a la perfección todas las actividades propuestas.

En cuanto a la organización de los espacios y materiales en general fue adecuada, tal y como muestran los datos. Bien es cierto que en la sesión del cuento motor (la 7), no fue el espacio idóneo. Esto se debió a la dificultad de distribuir el material por el aula, dado que no se podía quitar el mobiliario de la misma.

Tabla 20

Recogida de información de la autoevaluación docente (escala numérica 1-5).

Aspectos a evaluar	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	Σ	Observaciones
Las explicaciones son claras, breves y sencillas.	5	5	5	5	5	5	5	35	Las explicaciones han sido correctas, de modo que se ha favorecido la comprensión de cada una de las actividades.
La organización de los espacios y los materiales es adecuada.	5	5	4	4	4	4	3	29	El material ha sido llamativo e innovador para ellos, de manera que la motivación hacia la realización de las actividades, ha aumentado considerablemente. A pesar de la falta de espacio, he sido capaz de adaptarme a las situaciones, aprovechando así el mayor espacio posible para favorecer la implicación motriz del alumnado.
Agrupamientos	5	5	5	5	5	5	5	35	Los agrupamientos han sido adecuados. En ellos se ha buscado la heterogeneidad con el fin de enriquecer la dinámica de las sesiones.
Se aporta feedback cuando es necesario	4	4	5	5	5	5	5	33	El feedback se ha facilitado en aquellos momentos en los que era necesario.
Se mantiene el control del aula.	5	5	5	5	5	5	5	35	En este caso, no he tenido dificultades para llevar el control del aula, ya que es un grupo que conoce y respeta muy bien las normas impuestas por la maestra.
El tiempo de aprendizaje y de implicación motriz es adecuado.	4	4	4	4	3	3	5	27	Las sesiones de luz negra carecían de un mayor tiempo de implicación motriz. A pesar de ello, el límite de espacio en el escenario dificultaba los desplazamientos, ya que al alejarse de las lámparas de luz, el espectador dejaba de ver los elementos escénicos empleados.
Se favorece un buen clima de aula.	5	5	5	5	5	5	5	35	El clima positivo ha favorecido el disfrute del alumnado en cada una de las sesiones.
La programación y planificación de las sesiones es adecuada: se corresponde lo planificado con lo ocurrido en el aula.	5	5	4	4	5	5	4	32	Las sesiones 3, 4 y 7 no tienen una puntuación plena debido a que me iba adaptando a las necesidades y los intereses que mostraba el alumnado.
Σ	38	38	37	37	37	37	37	261	Sobre un máximo de 40 en el sumatorio de cada columna y 280 como sumatorio total
Observaciones: en todas las sesiones he adquirido diferentes roles a tener en cuenta. Entre ellos he de destacar el rol dinamizador y motivador, el rol de guía y orientador en la realización de actividades y el rol de mediador de aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo íntegro del niño.									

Fuente: elaboración propia

Los agrupamientos han sido correctos en todas las sesiones, ya que se ha tenido en cuenta la progresión de los mismos. Algunas actividades requerían agrupar a todo el grupo-clase, lo que fomentaba la socialización y la participación activa de todo el alumnado.

En relación con la aportación del feedback ha sido el correcto, tal y como demuestran los datos, favoreciendo así la motivación y el proceso de aprendizaje del alumnado en todo momento. Bien es cierto que en las sesiones 1 y 2 el feedback no fue tan necesario, ya que era una actividad que requería de cierta libertad en la ejecución de los diferentes desplazamientos. Además, a medida que iban transcurriendo las sesiones, la experiencia era mayor, por lo que podía observar más fácilmente en que momentos era necesario aportar dicho feedback.

En cuanto al control del aula, los datos demuestran que ha sido positivo en todas las sesiones. El control del grupo fue más fácil de dominar, ya que previamente conocía sus características, al haber estado en el periodo de prácticas con ellos.

Los datos demuestran que el tiempo de aprendizaje no fue idóneo en todas las sesiones, debido a que en algunas ocasiones no se ha ajustado a lo programado, ya que inicialmente se planificaron las sesiones para un tiempo aproximado de media hora. En cambio, a medida que iba realizando cada sesión, el tiempo se iba adecuando a lo planificado, ya que ejercí un mayor control del mismo. Además, en la sesión de luz negra, la manipulación con diferentes elementos escénicos (camisetas, fosforitas y pinturas), hizo que el tiempo de sesión fuese mayor. A pesar de ello, en todo momento se ha pretendido conseguir un mayor aumento de su motivación y de su interés.

Por otro lado, tal y como muestran los datos, la implicación motriz es el ítem con una puntuación más baja. Esto se debe a que las sesiones de teatro de sombras y, principalmente, de luz negra, requerían de un menor movimiento corporal. En cambio, en las sesiones de danzas del mundo y del cuento motor la implicación motriz fue mayor, ya que se requería de la ejecución de habilidades físicas básicas, coordinación general, equilibrio y coordinación óculo- manual.

El clima de aula que se vivió en las sesiones fue muy positivo. El alumnado se encontraba muy motivado en todas ellas, lo que provocó que su participación e

implicación fuese elevada. Además, al partir de su centro de interés, las ganas por aprender eran mayores.

En general, tal y como muestran los datos, el nivel de competencia docente en cuanto a lo programado ha sido muy positivo. Bien es cierto que, en algunas ocasiones se han añadido alguna variante no planificada, ya que la predisposición del alumnado así lo requirió.

En general, el nivel de competencia docente es muy alto (38-37 de 40), por lo que me siento muy satisfecha por ello. Como se observa en la tabla, en las dos primeras sesiones se ha obtenido la puntuación más alta, en cambio, aunque con poca diferencia, el resto de sesiones tienen una puntuación menor. Esto se debe a que en ellas el alumnado tenía cierta libertad de movimiento, por lo que no fue tan guiada como el resto de sesiones. Además, en ambas sesiones no fue necesario mucho material, en cambio, en el resto de ellas la organización del mismo podía perjudicar el desarrollo de la actividad. En el resto de las sesiones la puntuación ha sido menor. Como muestran los datos, estas se han visto perjudicadas por los ítems de organización de material y espacios, ya que en algunas de ellas era necesario mucho material; también, por la implicación motriz y, por último, por la correspondencia entre lo programado y lo ocurrido, debido a que algunas de las sesiones fueron modificadas teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

En conclusión, tal y como reflejan los datos, la puntuación global obtenida es alta (261 de un máximo de 280), por lo que es el nivel de competencias docentes es bastante alto. La puntuación no es plena debido a algunos factores, como la organización de materiales y espacios, por la imposibilidad de usar el aula de psicomotricidad. También se debe al tiempo de aprendizaje y al tiempo de implicación motriz, el cual se ha ido mejorando a medida que transcurrían las sesiones. Por otro lado, se debe a la correspondencia de lo planificación con lo ocurrido, ya que en algunas de las sesiones se añadieron algunas variantes de manera espontánea al observar el interés y la predisposición del alumnado. A pesar de ello, la implicación por parte del docente ha provocado en el alumnado una gran motivación y ganas por realizar las actividades propuestas, lo que conllevaba un mayor disfrute de las mismas. A su vez, la utilización de feedback se ha empleado con el fin de aportar al alumnado aprendizajes significativos.

7. CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones del TFG teniendo en cuenta los objetivos planteados inicialmente. Además, se exponen las limitaciones y las perspectivas a tener en cuenta.

El primero de los objetivos propuestos en este TFG es elaborar un programa de EC en EI basado en el aprendizaje globalizado, que trabaje con diferentes recursos didácticos (danzas del mundo, teatro de sombras, luz negra y cuentos motores). Este objetivo se ha cumplido plenamente ya que, como se muestra en el capítulo cinco, se ha diseñado el proyecto para el alumnado de primer curso del segundo ciclo de EI, teniendo en cuenta una metodología globalizada y basada en el centro de interés, apoyado en los fundamentos teóricos y prácticos que se han explicado previamente en el capítulo cuatro de fundamentación teórica.

El segundo objetivo hace referencia a poner en práctica el programa de EC y evaluar los resultados obtenidos. Este objetivo también se ha alcanzado, debido a que todas las sesiones diseñadas se han llevado a cabo con un grupo del primer curso de segundo ciclo de EI del CEIP La Atalaya, durante los meses de abril y mayo del 2021. Durante su desarrollo se han recogido datos a través del diario del profesor, la lista de control y la ficha de autoevaluación docente. El análisis posterior de dichos datos demuestra la viabilidad del programa.

Por último, el tercer objetivo, hace referencia a analizar la intervención mediante un sistema de evaluación, he de destacar que también se ha cumplido. Se ha podido llevar a cabo un análisis completo de los resultados obtenidos, centrados en el proceso de aprendizaje del alumnado y de la maestra en formación. Dicho análisis me ha aportado aprendizajes significativos, los cuales me van a permitir mejorar en futuras intervenciones.

En cuanto a las limitaciones surgidas en el presente trabajo, la principal se centra en los problemas encontrados respecto al espacio donde llevar a cabo las sesiones, al no poder utilizar la sala de psicomotricidad por las medidas COVID-19. Esto se debe a la creación de grupos estables de convivencia propuesta por el Ministerio de Sanidad (2020) y a la consiguiente adjudicación de espacios exclusivos para su uso. Por ese

motivo, las sesiones se han puesto en práctica en la propia aula del grupo. Dicha limitación perjudicaba a los aspectos psicomotrices del alumno, al no poder desplazarse por todo el espacio, debido a la presencia del mobiliario del aula. También fue un hándicap a la hora de distribuir el material necesario. Esto se reflejaba en la puesta en práctica del cuento motor, al tener que redistribuir constantemente el material. Además, en el caso de luz negra no se pudo conseguir una total oscuridad.

Como prospectiva considero que sería interesante poder aplicar el programa a diferentes grupos de EI, comprobando que resultados genera cada grupo y pudiendo realizar una comparación entre ellos. En estos casos, sería importante adaptar las actividades a las necesidades del grupo, teniendo en cuenta sus características, así como al alumnado que pueda presentar necesidades educativas especiales.

Otra posible línea de trabajo sería ampliar el programa, añadiendo más recursos didácticos de EC, como: danzas folklóricas, dramatización y mimo. De tal manera que se siga favoreciendo la capacidad comunicativa y expresiva del alumno, así como su implicación motriz, con el fin de promover un desarrollo integral del mismo.

La elaboración del presente trabajo ha sido un reto a nivel personal y profesional. En él he sido capaz de fusionar muchos de los conocimientos y de las competencias adquiridas a lo largo del Programa de Estudios Conjuntos de Educación Infantil y Primaria, aunque en este caso, más concretamente, aquellas destinadas a la etapa de infantil. Además, he tenido la oportunidad de llevar a cabo la propuesta en un centro educativo, lo que ha provocado un crecimiento a nivel profesional y ha reforzado mi vocación como docente, debido a las situaciones y a las experiencias positivas vividas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aragoneses, A. H. y López-Pastor, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: revista de educación física para la paz*, (10), 23-44. [file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-LaExpresionCorporalEnEducacionInfantil-5367747%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-LaExpresionCorporalEnEducacionInfantil-5367747%20(4).pdf)
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal. Ámbito pedagógico*. Grupo Editorial Universitario.
- Barba-Martín, J. J. (2011). Posibilidades para enseñar mediante el teatro de sombras. *Revista digital de Educación Física y Deporte Escolar*, (4), 45-48.
- Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. Euned.
- Castañer, M.. (2000). *Expresión corporal y danza*. Inde.
- Conejo, D. (2012). El teatro negro en la educación infantil: técnica y posibilidades de uso. *Clave XXI. Reflexiones y experiencias en educación*, (7), 1-9.
- De Andrés, M.N. (1993). *La expresión corporal en el segundo ciclo de educación infantil*. Amarú.
- De Pedraza, M. y Torrent, M. (2013). *Teatro negro: más allá del aula: aplicación práctica*. Inde.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Del Barrio, D., Bustamante, R., Calzado, M. A., Nievas, J. M., Palomo, S., Prieto, A., Quiroga, J. J., Rodríguez, V. M., Vega, M. y Veira, E. (2011). *Cuentos motores en Educación Física Primaria. Érase una vez en... Educación Física*. Inde.
- Fernández, M. (1999). *Taller de danzas y coreografías*. CCS
- García Gómez, A.M. (2009). ¿Cuál es la vida del teatro de sombras? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 12, 1-9. <https://www.eumed.net/rev/cccss/06/amgg2.htm>
- García, C. T. y Arranz, M. L. M. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Parainfo.

- Godall, T. (1998). La sombra. El reconocimiento de la propia expresión en el espacio exterior de uno mismo. *Publicaciones de la EUM de Melilla*, (28), 777-786.
- González, J., Hernández, B., Vaca, R. y Mayoral, R (2016). Teatro de luz negra. En López-Pastor, V.M., Pedraza González, M.A., Ruano Herranz, C. y Sáez Laguna, J. (coords.) (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física* (pp. 121-135). Miño y Dávila.
- Hoster, B. (1998). El taller de teatro negro y de animación. *Escuela Abierta*, (2), 239-254.
https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/4945/1/bhoster_ea2.pdf
- Jiménez, A. (2006). Luz negra. *Aula de infantil*, (34), 25-26.
- Lacárcel, B. (2011). La dramatización en Educación Infantil para la mejora de la innovación educativa. *Aula del Pedagogo*, (4), 1-9.
- Larraz, A. (2008). La Expresión Corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física. En Sánchez, J. Coterón, J. y A. Sánchez, *El movimiento expresivo. Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp. 47-60).
- Learreta Ramos, B., Ruano Arriagada, K. y Sierra Zamorano, M. A. (2005). *Los contenidos en expresión corporal*. Inde.
- Learreta Ramos, B., Ruano Arriagada, K. y Sierra Zamorano, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos*. Inde.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (ebook). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V.M. (2004). *La educación física en educación infantil: una propuesta y algunas experiencias*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2008). La importancia del trabajo colaborativo para el tratamiento de la motricidad infantil. Una propuesta integral a partir del aprendizaje inducido. *Revista española de pedagogía*, (239), 137-150.

https://www.jstor.org/stable/23766116?casa_token=JrUj5oCsSYoAAAAA%3A7jeMNUHBHqA1SBMjtTWdRW6Csbgl6rWkwPt3Ht66Hr_O0ZBWYNoAqi68jHCVIQNgSpyyMnXGj4ibjPRAsj9yq68cTCSuVt-lwby3oCrgnoAjPJ4Qja4&seq=1#metadata_info_tab_contents

López-Pastor, V.M., Pedraza González, M.A., Ruano Herranz, C. y Sáez Laguna, J. (2017). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V.M., Pedraza González, M.A., Ruano Herranz, C. y Sáez Laguna, J. (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V.M., y Hernández, B. (2014). Iniciación al teatro de luz negra. Una experiencia diferente y expresión corporal. *Alto rendimiento*, (19), 1-4.

Madrona, P. G., Marín, E. C. y López, P. D. (2012). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 12(2), 83-88.
<https://revistas.um.es/cpd/article/view/177821/149501>

Martín Rodríguez, S (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Wanceulen.

Martín, I., y López -Pastor, V. M. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: Un proyecto para el festival de navidad. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (12), 45-50.

Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020, 17 de septiembre). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el curso 2020-2021.
https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_16.03.2021_Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021.pdf

Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Humanitas.

Muela, F. J. y Señor, D. (1997). Danzas del mundo. *Eufonía: Didáctica de la música*, (6), 45-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188116>

- Muñoz, D. (2008). La expresión corporal en el área de la educación física. Batería de juegos. *EFDeportes: revista digital*, 13, (130), s.p.
<https://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm>
- Ordoñez, R. y Fäy, L (2017). *El pedo más grande del mundo*. Nube Ocho
- Ortega Martos, P. (2010). La expresión corporal en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (35), 1-8.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/PURIFICACION_ORTEGA_2.pdf
- Pallarés Molina, C. (2013). *El teatro de sombras* (Trabajo de Fin de Grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3200>
- Pallarés Molina, C., López-Pastor, V.M. y Bermejo Valverde, A. (2017). Teatro de sombras, diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica en educación infantil. *La Peonza: revista de educación física para la paz*, (9), 63-71.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746858>
- Pérez, R., Haro, M. y Fuentes, A. (2012). *Teatrúa e improvísalo: El teatro, la improvisación, el teatro de sombras y luces negras en la expresión corporal educativa y recreativa*. Editorial MAD, S.L.
- Ramírez Carmona, I. (2009). *90 juegos de expresión corporal y música*. Wanceulen.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), Boletín Oficial del Estado (BOE).
- Ruíz-Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en la Educación Infantil y en la Educación Física Escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear*. Wanceulen.
- Salguero, M. J. C. (2011). La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, (11), 189-195.

[file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-LaGlobalizacionEnEducacionInfantil-3629184%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-LaGlobalizacionEnEducacionInfantil-3629184%20(4).pdf)

Sampayo, S. (2007). *Bailar para adelgazar y divertirse*. LIBSA.

Sánchez, G. y Coterón, J. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Ediciones universidad de salamanca Aula*, 16, 113-134.

https://www.researchgate.net/profile/Javier-Coteron/publication/277269743_Educacion_artistica_por_el_movimiento_la_expresion_corporal_en_educacion_fisica/links/56444eaf08ae451880a712d2/Educacion-artistica-por-el-movimiento-la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.pdf

Sánchez, G. y Coterón, J. (2012). Un modelo de intervención para una motricidad expresiva y creativa. *Tándem*, (39), 37- 47.

Stokoe, P. (1982). *La expresión corporal y el niño*. Ricordi

Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

Velázquez, C. (2001). Los juegos y las danzas del mundo como recurso para una educación física intercultural. Una propuesta de educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (5), 48-58.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=202597>

Viciana, V. y Arteaga, M. (2004). *Las Actividades coreográficas en la escuela. Danzas, Bailes, Funky, Gimnasia-Jazz*. Inde.

Zabala Vidiella, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Graó.

Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4), 1-8.
<https://www.oposinet.com/wp-content/uploads/2017/10/El-enfoque-globalizador-Zabala.pdf>

Zamora, Á. (2005). *Danzas del mundo*. CCS.

ANEXOS

ANEXO I. CUENTO MOTOR “UNA AVENTURA EN LA SELVA”

“Érase una vez, unos niños que querían ser exploradores. *¿Os gustaría ser exploradores?* Tenían muchas ganas de conocer a los animales que vivían en la selva (los animales del cuento *El pedo más grande del mundo*), así que decidieron dar un gran paseo por la selva para ver si los veían.

Era un día soleado, se levantaron corriendo de la cama y se vistieron para poder comenzar las aventuras. Salieron de una pequeña casa, todos iban con los ojos bien abiertos y en silencio para poder escuchar a los animales. Lo primero que vieron fue una piedra grande que estaba justo ¡en la puerta de la casa! De modo que tuvieron que pasar por encima de ella. *Ahora pisamos los ladrillos y pasamos sobre ellos.*

Continuaron caminando pero, de repente, ¡escucharon el sonido de un león! *¿Cómo es el sonido del león?* Para que el león no se asustara, tuvieron que andar de puntillas para no hacer ruido y además, tenían que estar en silencio. *¡Uf, hemos conseguido que el león se vaya!*

Entonces, caminando por la selva vieron a una jirafa, como era tan alta, tenían que mirar hacia arriba para poder verla. Mientras caminaban se encontraron una huella *mmm, ¿de qué animal será? ¡Es de un elefante! ¿Pero, lo vemos por algún sitio? ¡No!* Para poder verlo, tenían que caminar con pasos gigantes y fuertes para que el elefante les escuchara. Finalmente, lo vieron a lo lejos.

Mientras continuaban andando por el camino, se encontraron muchos huevos (globos) que eran muy grandes. ¡Eran huevos de avestruz! Pobre avestruz, necesita ayuda para mover sus huevos. Si la ayudamos ganamos la insignia de “responsables” *¿Queréis ayudarla? Por equipos tenemos que llevar los globos encima de un cartón, cada equipo mueve los huevos de su color, los tenemos que llevar de uno en uno y dejarlos todos en una caja. ¡Conseguido chicos, hemos ganado nuestra insignia!*

¡Uuuf! Los exploradores estaban ya muy cansados y además estaba empezando a hacerse de noche. Entonces, caminaron y caminaron y llegaron a su pequeña casa. *¡Pero, para poder entrar en casa, tenemos que quitarnos la tierra de las zapatillas, así que zapateamos!* Después, se quitaron la ropa y se quedaron todos dormidos y ¡estaban roncando!

Llegó otro día de aventuras, el día estaba nublado, pero no estaba lloviendo. Se vistieron y salieron de casa. Justo en la puerta, había dos charcos de barro (aros) pero como llevaban puestas las botas de agua, pudieron saltar dentro de ellos. *Saltamos uno y luego otro.* Lo saltaron y continuaron el camino.

Mientras caminaban, encontraron en el suelo ¡piel de serpiente! Entonces pensaron “seguro que hay alguna serpiente cerca de nosotros”, *pero no tengáis miedo. Lo que vamos a hacer es movernos como ella para que crea que somos serpientes. ¡Muy bien chicos, lo hemos conseguido! Tenemos que continuar andando.*

De repente, se encontraron un palo (cuerda) muy largo en medio del camino *¡oh, oh!, no podemos pasar, así que tenemos que saltar el palo con los dos pies juntos.* Después de saltar el palo, miraron al cielo, vieron que había una enorme nube gris y ¡estaba empezando a llover! *Así que tenemos que coger papeles de periódicos para taparnos. Para ello, nos lo colocamos en la cabeza y nos movemos intentando que no se nos caiga, si se nos cae nos lo volvemos a poner en la cabeza. ¡Muy bien chicos! Hemos ganado la insignia de los “valientes”.*

Ya ha parado de llover, pero ahora está el suelo lleno de agua, tiene tanta agua que parece un río *¿Qué podemos hacer? ¡Ya lo sé! Si hacemos un camino con el papel de periódico podremos conseguir cruzarlo sin mojarnos mucho los pies. Para ello, pasamos sin pisar el suelo. ¡Conseguido! ¡Hemos ganado la insignia de los “Super-exploradores”.*

Ya de vuelta a casa, todos empezaron a estornudar, ¡se habían constipado! Al llegar a casa, volvieron a quitarse el barro de las zapatillas (zapateamos) y se bebieron un vaso de leche calentita. Así acababa su aventura, habíamos conseguido tres insignias pero nos faltaba la última, que era la insignia de los “grandes amigos”, pero eso ya es otra aventura. *Y colorín colorado este cuento se ha acabado”.*

ANEXO II. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DISEÑADOS

Tabla 21

Lista de control para evaluar el programa de EC.

ESCALA: SI, A VECES																	
Aspectos a evaluar	NIÑOS																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Muestra destrezas en la realización de las habilidades físicas básicas:																	
• Reptar																	
• Andar																	
• Correr																	
• Saltar																	
• Gatear.																	
Desarrolla correctamente el ritmo y el movimiento.																	
Se muestra desinhibido.																	
Se expresa correctamente de manera no verbal.																	
Conoce algunas técnicas de luz negra.																	
Conoce las diferentes técnicas del teatro de sombras.																	

Es capaz de realizar los gestos asociados a las acciones del cuento motor.																	
Conoce su esquema corporal.																	
Muestra destrezas de equilibrio.																	
Presenta una coordinación general adecuada.																	
Muestra destrezas en la coordinación óculo-manual.																	
El niño se desenvuelve de manera adecuada en su entorno.																	
El niño participa y muestra interés hacia las actividades.																	
El niño respeta el material, a los compañeros y a la docente.																	
Observaciones:																	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 22

Ficha de autoevaluación docente con escala numérica.

Aspectos a evaluar	Escala 1- 5	Observaciones
Las explicaciones son claras, breves y sencillas.		
La organización de los espacios y los materiales es adecuada.		
Agrupamientos		
Se aporta feedback cuando es necesario		
Se mantiene el control del aula.		
El tiempo de aprendizaje y de implicación motriz es adecuado.		
Se favorece un buen clima de aula.		
La programación y planificación de las sesiones es adecuada: se corresponde lo planificado con lo ocurrido en el aula.		
Observaciones:		

Nota: escala numérica: 1 (muy poco) y 5 (mucho)

Fuente: elaboración propia.

ANEXO III. RECURSOS MATERIALES

Anexo III.I. Cuento infantil “El pedo más grande del mundo”

Figura 1

Cuento infantil sobre el que se basa el proyecto



Fuente: Ordoñez y Du Fay (2017).

Anexo III.II Tarjetas de animales salvajes con dibujo y grafía

Figura 2

Tarjetas de animales salvajes



Fuente: elaboración propia

Anexo III. III. Material de luz negra

Figura 3

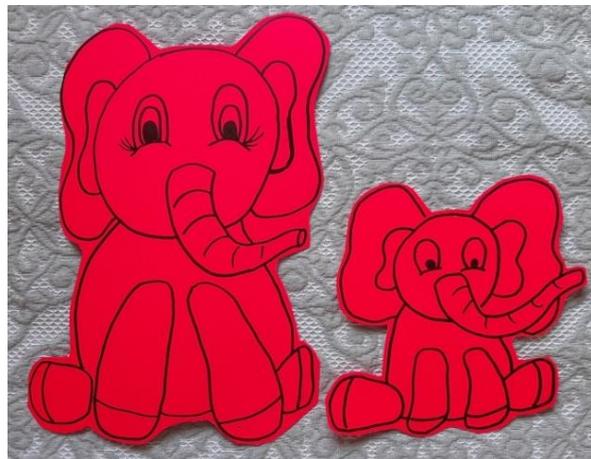
Siluetas partes del cuerpo de animales



Fuente: elaboración propia.

Figura 4

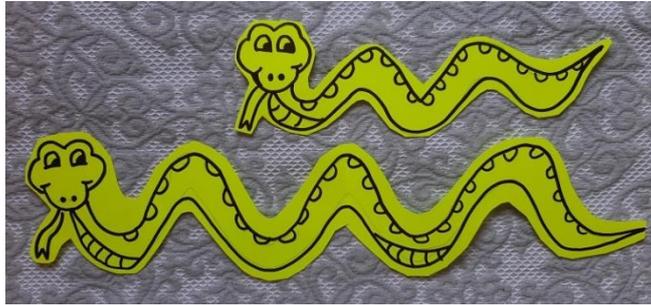
Siluetas para trabajar conceptos grande- pequeño



Fuente: elaboración propia

Figura 5.

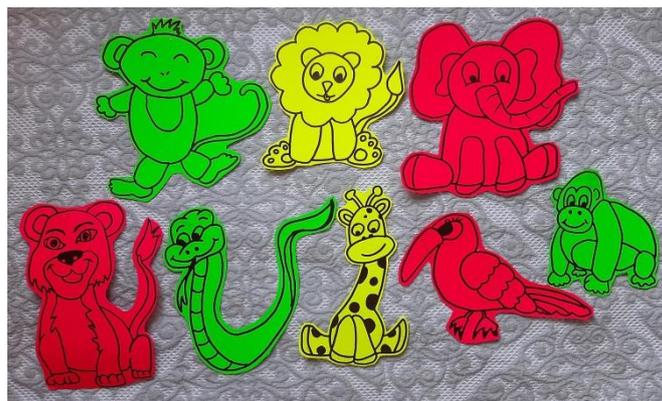
Siluetas para trabajar conceptos largo-corto.



Fuente: elaboración propia.

Figura 6

Siluetas de animales



Fuente: elaboración propia

Anexo III. IV. Material del cuento motor

Figura 7.

Tarjetas de insignias



Fuente: elaboración propia

Figura 8

Cuento motor

Una aventura en la selva



“Érase una vez, unos niños que querían ser exploradores. ¿Os gustaría ser exploradores? Tenían muchas ganas de conocer a los animales que vivían en la selva (los animales del cuento El pedo más grande del mundo), así que decidieron dar un gran paseo por la selva para ver si los veían.

Era un día soleado, se levantaron corriendo de la cama y se vistieron para poder comenzar las aventuras. Salieron de una pequeña casa, todos iban con los ojos bien abiertos y en silencio para poder escuchar a los animales. Lo primero que vieron fue una piedra grande que estaba justo por la puerta de la casa! De modo que tuvieron que pasar por encima de ella. Ahora pisamos los ladrillos y pasamos sobre ellos.

Continuaron caminando pero, de repente, escucharon el sonido de un león! ¿Cómo es el sonido del león? Para que el león no se asustara, tuvieron que andar de puntillas para no hacer ruido y además, tenían que estar en silencio. ¡Uf, hemos conseguido que el león se vaya!

Entonces, caminando por la selva vieron a una jirafa, como era tan alta, tenían que mirar hacia arriba para poder verla. Mientras caminaban se encontraron una huella mmm, ¿de qué animal será? ¡Es de un elefante! ¿Pero, lo vemos por algún sitio? ¡No! Para poder verlo, tenían que caminar con pasos gigantes y fuertes para que el elefante les escuchara. Finalmente, lo vieron a lo lejos.

Mientras continuaban andando por el camino, se encontraron muchos huesos (globos) que eran muy grandes. ¡Eran huesos de avestruz! Pobre avestruz, necesita ayuda para mover sus huevos. Si la ayudamos ganamos la insignia de “responsables” ¿Queréis ayudarla? Por equipos tenemos que llevar los globos encima de un cartón, cada equipo mueve los huevos de su color, los tenemos que llevar de uno en uno y dejarlos todos en una caja. ¡Conseguido chicos, hemos ganado nuestra insignia!

¡Uuuf! Los exploradores estaban ya muy cansados y además estaba empezando a hacerse de noche. Entonces, caminaron y caminaron y llegaron a su pequeña casa. ¡Pero, para poder entrar en casa, tenemos que quitarnos la tierra de las zapatillas, así

que zapateamos! Después, se quitaron la ropa y se quedaron todos dormidos y ¡estaban roncando!

Llegó otro día de aventuras, el día estaba nublado, pero no estaba lloviendo. Se vistieron y salieron de casa. Justo en la puerta, había dos charcos de barro (aros) pero como llevaban puestas las botas de agua, pudieron saltar dentro de ellos. Saltamos uno y luego otro. Lo saltaron y continuaron el camino.

Mientras caminaban, encontraron en el suelo ¡piel de serpiente! Entonces pensaron "seguro que hay alguna serpiente cerca de nosotros", pero no tengáis miedo. Lo que vamos a hacer es movernos como ella para que crea que somos serpientes. ¡Muy bien chicos, lo hemos conseguido! Tenemos que continuar andando.

De repente, se encontraron un palo (cuerda) muy largo en medio del camino ¡oh!, no podemos pasar, así que tenemos que saltar el palo con los dos pies juntos. Después de saltar el palo, miraron al cielo, vieron que había una enorme nube gris y ¡estaba empezando a llover! Así que tenemos que coger papeles de periódicos para taparnos. Para ello, nos lo colocamos en la cabeza y nos movemos intentando que no se nos caiga, si se

nos cae nos lo volvemos a poner en la cabeza. ¡Muy bien chicos! Hemos ganado la insignia de los "valientes".

Ya ha parado de llover, pero ahora está el suelo lleno de agua, tiene tanta agua que parece un río. ¿Qué podemos hacer? ¡Ya lo sé! Si hacemos un camino con el papel de periódico podemos conseguir cruzarlo sin mojarnos mucho los pies. Para ello, pasamos sin pisar el suelo. ¡Conseguido! ¡Hemos ganado la insignia de los "Super-exploradores".

Ya de vuelta a casa, todos empezaron a estornudar, ¡se habían constipado! Al llegar a casa, volvieron a quitarse el barro de las zapatillas (zapateamos) y se bebieron un vaso de leche calentita. Así acababa su aventura, habíamos conseguido tres insignias pero nos faltaba la última, que era la insignia de los "grandes amigos", pero eso ya es otra aventura. Y colorín colorado este cuento se ha acabado".

FIN

Fuente: elaboración propia