



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

TRABAJO FIN DE GRADO

*EL DESARROLLO DE LA AUTOMOTIVACIÓN A
TRAVÉS DE LA DRAMATIZACIÓN EN
EDUCACIÓN FÍSICA*

Autor/a: Laura Rodríguez de Guzmán Borrego

Tutor/a académico/a: María Teresa Archilla Prat

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo principal, justificar y profundizar en la importancia de la educación emocional como parte fundamental del desarrollo integral del alumnado en la etapa de Educación Primaria en el área de Educación Física. Se lleva a cabo a través de diferentes técnicas expresivas como el mimo y el cine mudo. Es una herramienta con un gran potencial educativo que ayuda al aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. Se desarrolla una propuesta didáctica centrada en el alumnado de 2º de Educación Primaria en un colegio y se analizan los resultados en función de los parámetros analizados, con los instrumentos de evaluación propuestos. Además, los resultados muestran indicios claros del impacto positivo de la propuesta en el desarrollo emocional del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, Educación Física, Educación emocional, Automotivación, Dramatización.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. COMPETENCIAS	2
3. OBJETIVOS	3
4. JUSTIFICACIÓN	4
5. MARCO TEÓRICO	5
5.1. La educación emocional en Educación Primaria	5
5.2. La automotivación, un aspecto clave para el aprendizaje autónomo.....	9
5.3. El juego dramático como contenido de Educación Física.....	11
5.4. Beneficios del juego dramático en el desarrollo emocional y corporal	13
5.5. Técnicas expresivas: cine mudo y mimo	14
5.6. Cómo aparece el juego dramático y la representación en el currículo de EF en Primaria	17
5.7. La evaluación como herramienta para implicar al alumnado.....	19
6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	23
6.1. Título.....	23
6.2. Justificación.....	23
6.3. Objetivos	26
6.4. Contextualización.....	26
6.5. Metodología	28
6.6. Diseño de la Situación de Aprendizaje	29
6.7. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	32
6.8. Evaluación.....	33
7. RESULTADOS Y PROCESO DE INTERVENCIÓN.....	34
7.1. Aprendizajes conseguidos en el alumnado	34
7.1.1. Desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas y creativas	34
7.1.2. Autoconocimiento, identificación y expresión propia	35
7.1.3. Autoevaluación y automotivación del alumnado	36
7.2. Idoneidad de materiales para fomentar la motivación.....	38
7.3. Validez de la propuesta	39
8. LIMITACIONES O INCONVENIENTES	40
9. CONCLUSIONES	41
10. BIBLIOGRAFÍA.....	43
11. ÍNDICE DE ANEXOS.....	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. 2

Tabla 2. 27

Tabla 3. 30

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante), que se presenta a continuación plantea desarrollar la automotivación a través de la dramatización en el área de Educación Física, con el propósito de introducir al alumnado en el reconocimiento y la expresión de las emociones mediante actividades dramáticas y expresivas, tanto a nivel individual como grupal, con la intención de que los alumnos conozcan nuevos contenidos y despierten el interés por la Expresión Corporal.

El presente documento está organizado de la siguiente manera:

En primer lugar, se observan las competencias del título y de la mención de Educación Física y las que se consiguen con el desarrollo de este TFG. Además, se detallan los objetivos que se persiguen con la realización de este trabajo, centrados en una propuesta didáctica relacionada con la educación emocional y la dramatización, dirigida al alumnado de Educación Primaria. De esta manera, se refleja el motivo e interés por el cual se ha seleccionado esta temática como contenido educativo dentro del área de Educación Física.

Por otro lado, el marco teórico se desarrolla de forma fundamentada mediante referencias bibliográficas que ponen en valor el carácter formativo de la educación emocional y los beneficios de su aplicación a través de la dramatización en Educación Primaria. Este apartado se estructura en varios bloques temáticos: en primer lugar, se aborda la educación emocional en la etapa de Primaria; a continuación, se profundiza en la automotivación como aspecto clave para favorecer el aprendizaje autónomo; posteriormente, se analiza el juego dramático como contenido dentro del área de Educación Física y sus beneficios en el desarrollo emocional y corporal del alumnado. También se explican dos técnicas expresivas concretas, el mimo y el cine mudo, se analiza su presencia en el currículo de Educación Física en Educación Primaria y, por último, se reflexiona sobre la evaluación como herramienta que favorece la implicación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

En la propuesta de intervención: se describen los elementos clave necesarios para llevar a cabo la educación emocional y la dramatización de manera práctica en un aula con niños y niñas. Además, se analiza y valora la utilidad de la propuesta y los aprendizajes en cuanto al desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas, el conocimiento y gestión de las propias emociones y las de los demás, la automotivación y la capacidad de autoevaluarse de forma reflexiva y autónoma.

Finalmente, se lleva a cabo una valoración sobre los resultados obtenidos en la propuesta de intervención, de educación emocional a través de la dramatización en la etapa de Educación Primaria. Por lo que, se presentan aquellas limitaciones o modificaciones que han sido necesarias realizar durante el proceso de la puesta en práctica de esta Situación de Aprendizaje. Para concluir, se lleva a cabo una reflexión sobre la situación analizada conectando la fundamentación teórica y los antecedentes expuestos en el trabajo, comprobando la relación entre teoría y práctica.

2. COMPETENCIAS

A través de la realización de este TFG, se ha podido desarrollar y poner en práctica diversas competencias recogidas en el título de Grado en Educación Primaria. Además, la realización de la propuesta didáctica que se plantea, centrada en la educación emocional (a través de la dramatización en el área de Educación Física, ha contribuido a trabajar diferentes aspectos que se exponen a continuación. De esta manera, se ha profundizado en la bibliografía específica, realizando un diseño y evaluación de una propuesta, observando resultados de la misma. Seguidamente, se exponen las competencias que se alcanzan durante el desarrollo de este trabajo, así como la forma en la que se consigue.

Tabla 1.

Competencias docentes a conseguir.

Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	Esta competencia se desarrolla mediante la elaboración de una Situación de Aprendizaje que relaciona la dramatización y la 1 dentro del área de Educación Física y que ha sido puesta en práctica en un contexto real.
Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el	Se contempla la atención a la diversidad y principios DUA mediante actividades

alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.	flexibles y adaptadas, a través del trabajo cooperativo y la expresión emocional, adaptando los contenidos a distintos ritmos de aprendizaje.
Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.	A través de la dramatización, como tema principal se trabaja la gestión emocional, el control de impulsos y la empatía, lo que favorece la convivencia positiva y la resolución pacífica de conflictos.
Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.	Se ha profundizado en bibliografía específica para elaborar la propuesta didáctica que supone una metodología diferente en el área de Educación Física al incorporar la dramatización como medio para trabajar la educación emocional, y se promueven el aprendizaje cooperativo y la reflexión docente.
Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	Se trabaja esta competencia, incorporando recursos audiovisuales y digitales que facilitan la comprensión y expresión emocional a través de la dramatización.

Nota. Elaboración propia

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de este trabajo es justificar y profundizar en la importancia de la educación emocional como parte fundamental del desarrollo integral del alumnado en EF en la etapa de Educación Primaria. De esta manera, esta propuesta ha sido ajustada a un contexto real, en un colegio de la provincia de Segovia.

A continuación, para poder conseguir el objetivo general se presentan varios objetivos específicos que se persiguen con la elaboración del presente TFG, los cuales orientan tanto el marco teórico como el diseño práctico desarrollado en el mismo:

- Analizar y profundizar en la educación emocional y sus competencias y cómo se aborda la Expresión Corporal en Educación Primaria.
- Diseñar, aplicar, analizar y evaluar una propuesta didáctica innovadora que integre la educación emocional y la dramatización en Educación Física, dirigida a alumnado de segundo curso de Educación Primaria.
- Analizar y validar los materiales didácticos creados, relacionados con la dramatización, de manera que faciliten y mejoren el desarrollo de la educación emocional.

4. JUSTIFICACIÓN

La elección de este TFG parte de una motivación personal. Desde mis primeras experiencias en un aula como docente, observé cómo el aspecto emocional influye de manera directa en la actitud, la participación y el bienestar de todo el alumnado. Me di cuenta de que, cuando un niño o niña se siente comprendido, respetado y libre para expresarse, el aprendizaje fluye con mayor naturalidad. Además, desde pequeña he sentido una gran afinidad por las formas de expresión artística, especialmente la dramatización. Esta combinación, me llevó a querer investigar y diseñar una propuesta didáctica en la que pudiera unir la educación emocional (EE) y la Expresión Corporal (EC) a través de recursos creativos como el mimo y el cine mudo.

Considero que en el contexto educativo actual es necesario ofrecer al alumnado oportunidades reales para conocerse a sí mismos, reconocer lo que sienten, y aprender a comunicarlo con los demás. La dramatización y el juego expresivo permiten manejar las emociones, desarrollan la empatía y la creatividad, desde una perspectiva lúdica y significativa. Por eso, es necesario no solo responder a una necesidad pedagógica, sino también a un interés personal de que la educación debe atender de forma integral a los niños y niñas, incluyendo su desarrollo emocional.

Desde esta perspectiva nace la propuesta “Expresiones en silencio: luces, cámara y acción”, cuyo eje central es la EE a través del mimo y el cine mudo en el área de Educación Física (EF). El diseño y planificación de esta propuesta busca favorecer el desarrollo de competencias emocionales clave como la conciencia emocional o la automotivación en un entorno educativo seguro y estimulante. A través de esta Situación de Aprendizaje se analizará cómo los alumnos comprenden y expresan sus emociones mediante el lenguaje no verbal, así como el impacto de estas actividades en la mejora de

su competencia emocional y social. Como señala Bisquerra (2009), la EE debe ser concebida como un proceso sistemático, continuo y transversal que contribuye al bienestar personal y social del alumnado.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. La educación emocional en Educación Primaria

En el contexto educativo actual, la EE ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, al considerarse una dimensión esencial del desarrollo integral del alumnado. Ya no es suficiente con que la escuela se limite a la transmisión de contenidos académicos, resulta imprescindible que también atienda al desarrollo emocional y personal del alumnado desde las primeras etapas escolares. En este sentido, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), afirma que “educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos” (p.432). Esto implica un cambio profundo en la manera de concebir la enseñanza, colocando al alumnado en el centro de un proceso que integra lo cognitivo y lo emocional de forma inseparable. Esta necesidad ha sido reconocida en múltiples investigaciones y también en los marcos normativos, como la Ley Orgánica 3/2020, de Educación (LOMLOE), que promueve un enfoque competencial donde las emociones tienen un papel relevante para el aprendizaje y la convivencia.

Según afirma Bisquerra (2000) la EE es definida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 306). Destacando de esta manera, su importancia para la escuela y para llevarlo a cabo a través de actividades adecuadas en el aula desde diferentes áreas.

Además, Bisquerra (2009), menciona una serie de competencias emocionales que se han de trabajar dentro de la escuela, así como:

- La conciencia emocional, la cual consiste en conocer las propias emociones y las de los que nos rodean, por ello, es necesario distinguir pensamientos, emociones, comprender causas y consecuencias y saber utilizar el lenguaje emocional correcto.

- La regulación emocional, se centra en proporcionar una respuesta adecuada a las emociones que experimentamos, sin necesidad de reprimirlas. Algunas de las técnicas que se recomiendan son: relajación, meditación y respiración.
- La autonomía emocional, es la capacidad de conseguir que el entorno no influya en nuestro estado emocional, es decir, es un equilibrio entre la desvinculación y la dependencia emocional.
- La competencia social, se refieren al conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Son un factor clave para conseguir un clima de aula positivo.
- Las competencias para la vida y el bienestar son el conjunto de habilidades y actitudes que favorecen la construcción del bienestar personal y social. (p.70)

De esta manera, este mismo autor, establece varios objetivos clave que conseguir a través de la EE entre los que se incluyen el conocimiento de las propias emociones y la capacidad de identificar las emociones de los demás. Además, es esencial que los niños y niñas aprendan a nombrar correctamente sus emociones y adquieran habilidades para regularlas eficazmente. Otro aspecto clave es aumentar la tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y fomentar la automotivación. También se promueve la adopción de una actitud positiva ante la vida y el aprendizaje de fluir con las experiencias emocionales.

En esta misma línea, Ibarrola (2011), defiende que “la inteligencia emocional está formada por un conjunto de competencias emocionales que pueden ser desarrolladas por medio del aprendizaje y la experiencia cotidiana, y que por lo tanto se pueden trabajar en el hogar y en el aula” (p. 7). Así se puede reconocer y comprender como pensamos, sentimos o actuamos, lo que da forma a nuestras interacciones con el resto y a la manera en cómo nos vemos a nosotros mismos. Además, define cómo y qué aprendemos, nos permite establecer prioridades y determina muchas de nuestras acciones.

Inteligencia emocional

Bisquerra (2012) define la inteligencia emocional como una habilidad que implica tanto el conocimiento como la gestión de las emociones propias y ajenas.

La inteligencia emocional es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas. La conciencia emocional es el requisito para poder pasar a la regulación. La autorregulación

emocional consiste en un difícil equilibrio entre la impulsividad y la represión. (Bisquerra, 2012, p. 8).

Además, como afirma Ibarrola (2011), basada en las ideas de Salovey y Mayer, definen la inteligencia emocional como “aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias, así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (p. 7).

Posteriormente, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), afirman que el modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

- 1) La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- 2) La habilidad para acceder y/o general sentimientos que faciliten el pensamiento
- 3) La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional
- 4) La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p. 429)

La inteligencia emocional se basa en el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, saber manejarlas, motivarse a uno mismo y establecer relaciones de buena calidad. En esta línea, Lugo (2019), habla sobre el modelo de Bar-On, el cual lo define como “un conjunto de conocimientos y habilidades que pertenecen al nivel de las emociones y al ámbito social” (p. 59). El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco componentes:

- El componente intrapersonal
- El componente interpersonal
- El componente del manejo del estrés
- El componente de estado de ánimo
- El componente de adaptabilidad y ajuste

De este modo, entendemos la inteligencia emocional, como aquella capacidad que tiene una persona para identificar, aceptar y gestionar sus emociones siendo consciente de ello, y valorando la importancia que tienen en las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida.

De acuerdo con lo que dice Muñoz (2009) la vida emocional es la que nos mueve a comportarnos, percibir y actuar de determinada manera en la vida. La Inteligencia emocional está basada en como cada ser humano vive sus emociones y nos habla de las cinco emociones básicas desde su punto de vista y que se muestran a continuación.

- Miedo: el objetivo es la protección y el cuidado.
- Afecto: el objetivo es la vinculación.
- Tristeza: el objetivo es el retiro. Cuando sentimos tristeza nuestro organismo nos está diciendo “retírate de ahí y vuelve a estar contigo”.
- Enojo: el objetivo es la defensa.
- Alegría: su objetivo es la vivificación. Viene a ser la batería de nuestra existencia

Estas cinco emociones básicas cumplen funciones esenciales para la vida diaria. Cada emoción tiene un objetivo y un propósito que nos ayuda a protegernos, conectar con otros, o experimentar el bienestar. Reconocer y comprender estas emociones no solo permite interpretar mejor las propias experiencias internas, sino también entender a quienes nos rodean. Por ello, trabajar con el alumnado para que identifiquen, nombren y expresen estas emociones, así como para que aprendan estrategias adecuadas para gestionarlas, constituye una base fundamental para su desarrollo personal y social.

Evaluación de la Inteligencia emocional

Para llevar a cabo la evaluación de la inteligencia emocional en el aula, existen una serie de instrumentos de evaluación con los que poder medir los indicadores y la validez de los mismos.

Fernández-Berrocal y Pacheco (2005) explican los tres métodos de evaluación de la inteligencia emocional más utilizados por los profesionales, dentro de ellos podemos encontrar: los instrumentos de auto-informe, los test de ejecución y los informes de observadores externos.

Las medidas de autoinforme se basan en solicitar al alumno que exprese su nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con distintos aspectos de la competencia emocional, como la percepción, la atención, la comprensión, la regulación y la gestión de sus propias emociones. Estas afirmaciones son formuladas por el profesional con el objetivo de obtener una valoración subjetiva del alumno sobre su vivencia emocional.

En cuanto a las medidas de ejecución, se basan en un acercamiento más práctico y dirigido a medir la inteligencia emocional a través de las actividades realizadas. Los autores dicen que la medida más utilizada en la actualidad y la mejor valorada es el “Mayer -Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)”. El MSCEIT es un instrumento que mide estos cuatro factores clave de la inteligencia emocional: a) percibir emociones de manera eficaz, b) usar emociones para facilitar el pensamiento, c) comprender las emociones y d) manejar emociones. Las pruebas MSCEIT no son adecuadas para niños pequeños ya que se requiere cierto grado de comprensión lectora por lo que recomiendan utilizar las medidas de auto-informe debido a que son fáciles de comprender para estas edades tan tempranas, pero tienen el inconveniente de mostrar resultados menos fiables. (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2005).

5.2. La automotivación, un aspecto clave para el aprendizaje autónomo

Entre todas las competencias emocionales, en este caso vamos a destacar una que merece especial atención en el contexto educativo. La motivación puede estar provocada por factores externos, conocida como motivación extrínseca, o bien originarse desde el propio interés y disfrute de la actividad, denominada motivación intrínseca. Esta última se potencia cuando el entorno favorece tres necesidades fundamentales: sentirse autónomo, competente y conectado con los demás. Hay personas cuyos estados de ánimo y sus ganas de hacer cosas dependen casi absolutamente del entorno, y de que otras personas les lleven de la mano o les empujen.

En esta línea Ibarrola (2011), afirma que automotivarse es justamente lo contrario, “significa un ánimo optimista al afrontar la vida, estar dispuesto a ponerse pequeñas metas y objetivos y dirigirse hacia ellas con entusiasmo” (p. 9). Las investigaciones de la neurociencia comentan que tener un ánimo optimista y ver el lado bueno de las cosas no solo favorece la convivencia, sino que mejora el estado de salud.

En este sentido, fomentar la automotivación en el alumnado se convierte en una tarea esencial para los docentes, puesto que impulsa el aprendizaje autónomo y significativo. Potenciar un ambiente que satisfaga las necesidades de autonomía, competencia y relación no solo promueve el interés por las tareas, sino que también contribuye al bienestar emocional y psicológico de los niños y niñas. También, Ibarrola (2011), establece la idea de que cultivar un ánimo optimista y la capacidad de establecer y alcanzar pequeñas metas refuerza la resiliencia y la autoestima, elementos claves para enfrentar los retos académicos y personales. Por tanto, educar en la automotivación no

solo prepara a los niños y niñas para el éxito académico, sino que también les da herramientas para una vida mejor.

En la escuela si un niño o niña se siente automotivado, muestra iniciativa, persistencia ante las dificultades y una actitud positiva hacia el aprendizaje. Desde el punto de vista pedagógico, un alumnado motivado, más autónomo, participativo y comprometido con su proceso formativo. En este caso, la escuela y por lo tanto los docentes que hay en ella, deben diseñar situaciones de aprendizaje que fomenten la curiosidad, el reto y la participación activa. De esta forma, educar la voluntad y la motivación interna del alumnado es uno de los grandes retos de la educación actual.

Además, el uso de metodologías activas, como el aprendizaje por proyectos, el trabajo cooperativo o las rutinas de pensamiento, puede aumentar significativamente la implicación del alumnado al situarlo como protagonista de su propio aprendizaje (Zabala y Arnau, 2007). Estas metodologías permiten integrar la automotivación en la dinámica diaria del aula, fomentando la iniciativa, la creatividad y el compromiso. Asimismo, es fundamental complementar estas metodologías con materiales didácticos que resulten motivadores y sean variados, que despierten la curiosidad y sorprendan a los niños y niñas. El uso de recursos diferentes y atractivos no solo capta la atención del alumnado, sino que también estimula su interés por experimentar y aprender de manera activa, reforzando así su motivación intrínseca y su disposición para enfrentar nuevas propuestas.

Un entorno emocionalmente seguro, basado en relaciones de confianza y respeto, es también un factor fundamental para la automotivación. Como indica Romera (2017), en su entrevista, es imposible aprender sin emoción, y no hay emoción sin un vínculo. Por tanto, el docente no solo debe ser un transmisor de conocimientos, sino un acompañante emocional que contribuya al bienestar y al desarrollo personal del alumnado. En esta línea, Ibarrola (2013) subraya que “una persona emocionalmente competente no depende de factores externos para comprometerse con sus objetivos, ya que es capaz de mantener su motivación de forma autónoma, incluso ante las dificultades” (p. 56), lo que refuerza la idea de que la automotivación es una competencia esencial para el aprendizaje autónomo y sostenido.

Esta misma autora, considera que la automotivación es una competencia emocional imprescindible para el desarrollo personal y el aprendizaje significativo. “La automotivación es la capacidad de mantenerse en movimiento por impulso propio, sin

depender de estímulos externos, y se convierte en el motor interno que nos permite seguir aprendiendo, insistiendo, y creciendo a pesar de las dificultades” (Ibarrola, 2013, p. 53). De esta manera, la escuela debe fomentar un entorno en el que el alumnado pueda conectar con sus intereses, experimentar logros personales y establecer metas propias, ya que todo ello está relacionado directamente con la motivación interna de cada uno. Este enfoque coincide con lo señalado por López-Pastor (2010), quien defiende que los recursos didácticos manipulativos, sensoriales y simbólicos no solo potencian la motivación, sino que permiten un aprendizaje significativo y transferible entre distintas áreas del conocimiento.

5.3. El juego dramático como contenido de Educación Física

En primer lugar, destacar y aclarar los términos teatro y dramatización. Puesto que, en muchas ocasiones, se utilizan en el mismo contexto como sinónimos sin tener en cuenta las diferencias que tienen sus significados.

Motos (2018) considera que muchas personas que no han recibido formación específica en pedagogía teatral tienden a asociar los conceptos relacionados con el teatro exclusivamente con obras, actores, autores y ensayos. Es decir, entienden el teatro como el simple hecho de “hacer teatro”, lo que suele limitar la práctica a la representación de obras y espectáculos, a “hacer y ver teatro” (p. 1). Sin embargo, esta visión tan tradicional deja a un lado aspectos esenciales que se enseñan con el teatro educativo, donde el valor está en el proceso más que en el producto final.

En este sentido, Motos plantea que el verdadero aprendizaje y desarrollo provienen del proceso de investigación, del intercambio de ideas y de la creación conjunta, es decir, de “expresarse y comunicarse mediante las técnicas teatrales” (p. 1). Esta idea, lleva más allá el concepto de teatro, hacia una herramienta que favorece la expresión y la comunicación, dejando a un lado, solamente la puesta en escena. Asimismo, el autor destaca que la dramatización tiene como objetivo que el alumnado tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea. En definitiva, su finalidad es promover el crecimiento tanto personal como grupal mediante el juego teatral, entendiendo el teatro como un espacio para la exploración y el desarrollo emocional y social.

Por lo tanto, Motos (2018), establece algunas diferencias entre dramatización y teatro entre las que destacamos:

- El contenido de la dramatización es el proceso de creación: la interacción y las respuestas espontáneas a situaciones conflictivas. Mientras que el del teatro consiste en la representación y estudio de obras literarias o de técnicas teatrales.
- En la dramatización el profesor es un catalizador: participa en la experiencia.
- Los alumnos son partícipes y creadores del proceso y no sólo intérpretes. Los asuntos son elegidos por el grupo. La dramatización utiliza estructuras expresivas y comunicacionales.
- Los participantes pasan por los distintos oficios teatrales: son autores, espectadores, críticos, etc. Mientras que en el teatro lo que interesa es la efectividad del espectáculo y su acabado artístico, lo que exige múltiples ensayos y repeticiones.
- Es necesario que los participantes sean expresivos, puesto que tienen que construir sus propuestas y producir constantemente sus materiales.
- La dramatización arranca de la propia experiencia de los participantes y no de obras literarias o de intenciones previas e ideas aportadas por otros. (p. 2)

De este modo, Mantovani (2009), establece tres premisas para que el teatro pueda incidir en la educación de manera positiva:

1) El teatro en la educación es un juego de comunicación donde interesa el proceso y no el resultado final, es decir, que debemos conseguir la libertad expresiva de los educandos más que la representación pulcra y acabada

2) Para “jugar al teatro” los niños no necesitan desarrollar ningún tipo de habilidad previa, precisamente jugando al teatro practican la EC y el uso del lenguaje, utilizan los sentidos, se ejercitan en psicomotricidad, desarrollan su creatividad etc.

3) Siempre se parte de lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo, la creación surge de la improvisación debiendo protegerse y potenciar las actuaciones espontáneas. (p. 2)

Esta idea nos invita a pensar en la dramatización no como una actividad puntual, sino como una forma de expresión, que, si se trabaja adecuadamente, puede enriquecer el proceso educativo.

Navarro (2006), por su parte, resalta la dimensión colectiva de la dramatización, considerándola un “arte social”, ya que su base de trabajo es el grupo, desarrollando la sensibilidad al trabajo colectivo. Menciona que la dramatización genera creaciones

personales o colectivas creativas y con mucha originalidad, por ello la acción dramática está estrechamente relacionada con el desarrollo de la creatividad.

Además, el juego dramático puede ser considerado una evolución del juego simbólico, como apunta Navarro (2006), quien lo define como una forma concreta del juego infantil que requiere una mayor madurez. Según la autora, este tipo de juego revela elementos importantes del desarrollo del niño, como su conocimiento psicofísico, su expresión emocional y su integración social. Todo ello reafirma que el juego dramático, más que una actividad artística, es una herramienta educativa integral que favorece la comunicación, la creatividad y el autoconocimiento.

5.4. Beneficios del juego dramático en el desarrollo emocional y corporal

El juego dramático representa una herramienta educativa fundamental que contribuye de forma integral al desarrollo emocional y corporal de los niños y niñas. Desde la propia experiencia, estas actividades no solo facilitan la expresión de emociones, sino que también ayudan a los niños a comprenderlas y regularlas, aspectos esenciales para su bienestar. Bisquerra (2000), sostiene que el juego simbólico y dramático ayuda al niño a identificar, expresar y regular sus emociones, desarrollando competencias emocionales clave como la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía.

En esta línea, Navarro y Mantovani (2012), reafirman que “el juego dramático es el medio idóneo para lograr la expresión del niño, entendiendo la expresión como comunicación” (p. 54). De este modo, el docente tiene que fomentar en el alumnado que aprendan a expresarse, a verse y a escucharse, porque cuanto mejor lo hagan, mejor será su adaptación y con más facilidad se podrá producir esa comunicación.

De manera complementaria, Núñez (1996) destaca que estas actividades permiten al alumnado canalizar miedos, tensiones o conflictos mediante la representación corporal, promoviendo el equilibrio emocional y una autoestima más sólida. Esta función del juego es fundamental, puesto que permite que los niños liberen emociones en un espacio controlado, lo que promueve su desarrollo personal y social. Además, desde la perspectiva del desarrollo motor, Blázquez (2006) considera el juego dramático como una vía privilegiada para el desarrollo del esquema corporal, la conciencia del movimiento y la coordinación motriz.

En este sentido, el trabajo de González y Calvo (2006) aporta una visión que conecta la EF con la expresión emocional, señalando que el juego dramático favorece tanto el

dominio motor como la comunicación no verbal y la expresividad corporal, elementos esenciales para una educación más integradora y significativa. Esto, fomenta el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida dentro del grupo, valores que van más allá de la propia dramatización. Por otro lado, Motos (2010) subraya que las técnicas dramáticas integran aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices simultáneamente, enriqueciendo así la experiencia global del niño, algo que queda claro cuando se observa cómo el juego dramático estimula diversas áreas del desarrollo a la vez.

Por su parte, Núñez y Navarro (2007) destacan el juego dramático como una dramatización espontánea en la que los niños, sin espectadores, crean e improvisan temas y personajes, promoviendo la autonomía emocional y la creatividad. Esta idea, pone el foco en la capacidad de los niños y niñas para generar su propio aprendizaje y autoexpresión, aspectos fundamentales para una EE efectiva. Por todo ello, consideramos que el juego dramático es una propuesta idónea para trabajar la automotivación con el alumnado en la etapa de Educación Primaria.

5.5. Técnicas expresivas: cine mudo y mimo

Cuando interactuamos con otras personas, no solo compartimos palabras o gestos de forma superficial, sino que esos gestos y palabras están cargados de significado, de emociones y sentimientos. Nuestro cuerpo no es simplemente un medio para movernos o hablar, sino un canal complejo y rico que transmite constantemente información sobre lo que sentimos, pensamos y cómo nos relacionamos con el mundo. Basándonos en la idea de Ruano (2004) podríamos decir que el cuerpo es una especie de escenario donde intervienen diferentes dimensiones: la física, porque implica movimiento; la sensorial, porque se relaciona con lo que percibimos y sentimos; la emocional, porque expresa nuestros estados de ánimo; la cognitiva, porque refleja nuestras ideas e intenciones; la expresiva y artística, porque comunica de forma creativa y simbólica; y la social, porque se enriquece en contacto con los demás.

Pérez-Ordás et al. (2009) creen en una EC donde no sólo se trabaja desde la individualidad, sino también desde el trabajo en equipo, la interrelación, la cooperación y todo esto con el fin de conseguir el desarrollo de la creatividad. Consideran la creatividad como la mezcla de la percepción, la fantasía, la ilusión, la asociación de imágenes, la combinación de ideas, el atrevimiento a lo nuevo y la expresión de todo ello.

Existen diferentes técnicas o disciplinas dentro de la EC, que nos permiten abordarlo de base desde distintos ámbitos. Generalmente estas disciplinas iban orientadas a los especialistas o profesionales. Sin embargo, su uso en las escuelas, en los institutos y en grupos no especializados aporta grandes posibilidades. Entre otras técnicas expresivas, en este proyecto se va a desarrollar más específicamente el mimo y el cine mudo.

Según Ivern (2004) “hacer mimo” significa expresar y comunicar emociones, ideas, situaciones reales o ficticias, por medio de acciones, actitudes y gestos. Algunos lo han definido como “el arte del silencio” o “la poesía del movimiento” incluso como “la magia del gesto”. Es importante definir y saber diferenciar entre estos conceptos:

- Pantomima: La palabra pantomima proviene del vocablo griego pantomimos que significa que todo lo imita. La pantomima consiste en una actuación expresada a través de movimientos y gestos, sin usar palabras ni lenguaje verbal (Regodón, 2010). Es la parte de las artes escénicas que utiliza la mímica como forma de expresión artística.
- Mimo: La palabra mimo proviene de la palabra griega mimeomai que significa imitar. La persona que se dedica a la pantomima como arte recibe el nombre de Mimo.
- Mímica: La mímica se define como la expresión del pensamiento por el gesto y movimiento facial que acompañan o sustituyen el lenguaje oral. Con el mimo, hablamos sin palabras (Pérez-Ordás et al. 2009)

El mimo renuncia al uso del lenguaje hablado en sus actuaciones, simula con sus gestos, sonidos, cosas o personas que no existen realmente, sube escaleras sin haberlas, se choca con un cristal invisible, hincha un globo imaginario y utiliza su expresividad, para reproducir situaciones reales, pero que no están sucediendo realmente (Pérez et al. 2011).

En el trabajo del mimo, como técnica expresiva, existen unos puntos clave de mayor expresión, que corresponden con la cara y las acciones básicas del mimo.

En cuanto a la cara, su trabajo en EC es muy importante, el gesto, la mirada, las máscaras faciales, etc. La cara expresa emociones y estados de ánimo: calma, alegría, miedo, ira, enfado, vergüenza, entre muchas otras. Por su parte, también, Pérez et al. (2011), entre las acciones básicas del mimo destacan:

- Posiciones o movimientos: existen unos movimientos y unas posiciones que los mimos repiten por igual. Son acciones muy singulares, que tienen gran

expresividad. Por ejemplo: acción de subir y bajar escaleras, tirar de una soga, desplazarse apoyando las manos sobre un cristal, andar sin desplazarse...

- Transformaciones: un elemento característico de los mimos, es que transforman los objetos en otros. El mimo, generalmente, no utiliza implementos, por ello, la transformación de los objetos es imaginaria (por eso, deben ser movimientos muy exagerados y marcados).
- Caídas: el mimo, juega con las caídas, con los choques, con los tropezones, etc. Por ejemplo, es muy típico un mimo que se choca con un cristal que no ha visto, etc.
- Manipulación de volúmenes y objetos imaginarios: como hemos dicho, no suele utilizar implementos, por ello, transforma los objetos, sus formas, volúmenes, pesos, etc. a su antojo.

Representación de escenas y pantomima:

Todo el trabajo facial, corporal, de manipulación de objetos e improvisación confluyen en este bloque. La representación de escenas y la pantomima es el final del mimo.

Según Pérez-Ordás et. al. (2012), las actividades de representación de escenas mímicas o pantomimas se pueden clasificar en tres bloques:

- Juegos por equipo: son actividades donde varios equipos juegan realizando pequeñas representaciones mímicas, interactuando o no entre ellos. Son acciones cortas, pero implican creatividad y trabajo en equipo.
- Iniciación al Sketch: son pequeñas representaciones donde puede participar uno o varios personajes y estar o no improvisadas.
- Representaciones: son las últimas propuestas donde se culmina todo el trabajo realizado hasta ahora. Se realiza una representación ante un público, generalmente de una historia elaborada y preparada con antelación. Puede ir acompañada de música, escenografía, vestuario, etc.

Por otro lado, el valor del cine mudo como recurso educativo ha sido objeto de análisis desde hace décadas, y ha sido también llevado a las aulas en multitud de ocasiones. Su utilidad como herramienta educativa es ya conocida, al igual que aquellos objetos educativos o aspectos del currículo que se ven fortalecidos a través de su uso.

En este sentido, también, hay que destacar una propuesta práctica, en la que se ha empleado el cine mudo como recurso didáctico, de modo que sirve como ejemplo sobre el que desarrollar las posibilidades que esta herramienta nos aporta en las aulas de Primaria.

En este caso, Álvarez (2013) en el marco de la EF y más concretamente en el área de EC, trabaja con alumnado de 6º curso de Educación Primaria. Su propuesta, basada en el cine cómico mudo y con un enfoque lúdico, busca potenciar la EC y destacar su importancia, puesto que forma parte del currículo de la asignatura. Para ello, establece una estrecha relación entre la dramatización y el cine mudo. Asimismo, plantea el trabajo interdisciplinar mediante el uso del cine mudo en otras asignaturas.

Desde esta perspectiva, se considera que el empleo de esta herramienta en la educación constituye una oportunidad significativa para el desarrollo no solo de habilidades expresivas y corporales, sino también de otros valores como la creatividad, el trabajo en equipo o la expresión artística. La comunicación no verbal exige que los alumnos comuniquen sus emociones e ideas a través del cuerpo y los gestos, lo que favorece una conciencia más profunda del propio lenguaje corporal y promueve la empatía. Asimismo, la posibilidad de integrar el cine mudo en diversas áreas curriculares refuerza la concepción de una educación global e interdisciplinar, en la que los aprendizajes se enriquecen de manera mutua.

Además, el uso de recursos menos convencionales como el cine mudo o el mimo actúa como un elemento motivador para el alumnado. Al tratarse de una propuesta lúdica, creativa y alejada de las metodologías tradicionales, despierta la curiosidad y el interés de los niños y niñas, lo que facilita su implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta motivación inicial, puede transformarse en automotivación, permitiendo que el alumnado se sienta protagonista de su propio aprendizaje. De este modo, no solo se favorece una participación más motivadora, sino también una actitud positiva hacia el aprendizaje y una mayor disposición para enfrentarse a nuevos retos.

5.6. Cómo aparece el juego dramático y la representación en el currículo de EF en Primaria

La EC no siempre ha sido trabajada en los centros escolares y suele quedar en un segundo plano en el ámbito de la EF, pero parece que con el tiempo ha cambiado para cobrar mayor importancia debido a la evolución de la EC en las Leyes de Educación.

La evolución de la introducción de la EC como contenido dentro del área de EF puede resumirse comenzando con la Ley General de Educación de 1970 que la denominó como “Expresión Dinámica”, seguida por la Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 que la definió como “El cuerpo: expresión y comunicación”, luego la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 que la incluyó bajo el término “Actividades físicas artístico-expresivas” y finalmente la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020 que mantiene y refuerza la importancia de la EC dentro del área de EF.

En el currículo vigente desarrollado por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), la EC y la dramatización adquieren una mayor relevancia dentro del área de EF, ya que se reconoce el cuerpo como una herramienta fundamental para la comunicación, la creatividad, la gestión emocional y la construcción de la identidad personal y social del alumnado.

La LOMLOE plantea un enfoque competencial y globalizado, en el que la EC no solo se trabaja como contenido específico, sino también como medio para desarrollar distintas competencias clave, como:

- Conciencia y expresiones culturales, al fomentar la creatividad, la improvisación y la apreciación de diferentes formas artísticas y expresivas.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender, al contribuir a la regulación emocional, la autoestima y el trabajo cooperativo.
- Competencia en comunicación lingüística, al utilizar el cuerpo como forma de expresión no verbal

En el área de EF, la EC aparece recogida como uno de los saberes básicos o bloques de contenido. De esta manera, se incluye un bloque específico, manifestaciones de la cultura motriz, donde se trabajan:

- La expresión de emociones y sentimientos mediante el movimiento.
- La creación de coreografías, dramatizaciones y pequeñas representaciones escénicas.
- La utilización del cuerpo y el gesto como forma de comunicación no verbal.
- El respeto y la valoración de las expresiones de los demás.

Por todo ello, resulta esencial potenciar el juego dramático y las actividades de representación en el área de EF, no solo por su presencia en el currículo, sino por su capacidad para enriquecer el desarrollo integral del alumnado. Estas propuestas permiten

trabajar de manera transversal los contenidos favoreciendo así una formación más completa y significativa. De esta manera, incluir este tipo de dinámicas en las sesiones de EF contribuye a crear entornos de aprendizaje más creativos y motivadores, en los que el alumnado pueda explorar, expresar y comprender mejor sus emociones.

5.7. La evaluación como herramienta para implicar al alumnado

La evaluación en el área de EF, y a través de la EC, no debe limitarse a unos resultados finales, sino que ha de entenderse como una herramienta pedagógica, que implique activamente al alumnado. En el marco de la educación competencial, la evaluación asume un carácter formativo, continuo y global, de los aspectos clave que permiten valorar no solo los productos, sino sobre todo los procesos, las actitudes, y el desarrollo de competencias emocionales, expresivas y sociales.

Según Zabala y Arnau (2007), en el modelo de enseñanza basado en competencias, la evaluación debe centrarse en cómo se resuelven situaciones complejas y no solo en la adquisición de contenidos. En el caso de la EC esto implica evaluar cómo el alumnado se comunica a través del cuerpo, colabora, crea, improvisa y se adapta a propuestas simbólicas y motrices.

Santos (2003) afirma que una evaluación verdaderamente formativa tiene una función orientadora: ofrecer información útil al docente y al estudiante para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación continua y global, como indica la LOMLOE (2020), considera los avances del alumnado desde múltiples dimensiones (cognitiva, motriz, emocional, social), valorando no sólo el resultado final, sino el proceso vivido. Esto es especialmente relevante en la EC donde lo intangible (emociones, actitudes, participación, creatividad) tiene un peso fundamental.

Evaluar la dimensión emocional sigue siendo uno de los grandes retos pedagógicos, ya que implica observar lo no siempre visible y observar individualmente a cada alumno. Bisquerra (2009) propone una evaluación emocional centrada en la reflexión, la autoobservación y el feedback constructivo, más que en instrumentos cuantitativos. En EC esto se traduce en crear espacios donde el alumnado pueda expresar cómo se ha sentido durante la actividad, qué ha descubierto sobre sí mismo, o cómo ha vivido la relación con los demás.

En el ámbito de la EC esta forma de abordar la evaluación cobra especial relevancia, ya que permite la creación de espacios seguros donde los alumnos pueden comunicar no solo sus progresos, sino también sus experiencias vividas durante la actividad. Así, como docentes, facilitar al alumnado herramientas para expresar cómo se ha sentido, qué aspectos ha descubierto sobre sí mismo y cómo ha interactuado con sus compañeros fomenta una EE integradora.

Por eso, el feedback constructivo se posiciona como una herramienta fundamental para promover aprendizajes significativos, dentro del área de EF. Además de señalar aciertos o errores, este tipo de retroalimentación invita a la reflexión profunda y al crecimiento personal, favoreciendo la motivación intrínseca y el compromiso con el proceso educativo. En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso dinámico y dialógico, donde intervienen dos agentes, docente y alumnado colaboran para identificar fortalezas y áreas de mejora desde una visión positiva y proactiva.

De esta manera, Del Pozo (2012) afirma que “el cómo evaluar se encuentra relacionado con la selección, diseño y uso de los procedimientos y herramientas disponibles” (p. 42). Todo proceso evaluador lleva una metodología, y unos instrumentos que permiten conocer o modificar el camino para proporcionar un proceso educativo adecuado.

En contraste con las herramientas de evaluación cuantitativas tradicionales, que pueden centrarse exclusivamente en resultados numéricos o indicadores externos, la evaluación basada en la reflexión y el diálogo permite abordar la EE y corporal del alumnado, atendiendo a la diversidad e individualidad de cada niño y niña, desde una mirada más cualitativa y formativa.

Asimismo, Perrenoud (1998) advierte que la evaluación tradicional tiende a dejar a un lado la creatividad y la espontaneidad. Por ello, implicar al alumnado en la evaluación, a través de técnicas como la autoevaluación y la coevaluación, fomenta la autonomía, el pensamiento crítico, y una actitud reflexiva ante el propio aprendizaje. Además de favorecer la motivación por aprender y ver lo conseguido por el propio alumnado.

La autoevaluación como medio para la automotivación

La autoevaluación se considera una herramienta fundamental para potenciar la automotivación en el proceso educativo, especialmente en áreas que implican la expresión emocional y corporal. Al fomentar en el alumnado un papel activo en la valoración de su

propio aprendizaje, se crea una mayor implicación y compromiso personal por parte de todo el alumnado, elementos clave para el desarrollo de la motivación intrínseca.

Esta capacidad de observarse, valorarse y reconocer sus avances y dificultades no solo fortalece la confianza en sí mismos, sino que también promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo. Por ello, la propuesta de intervención que se ha desarrollado, se basa en la reflexión, la autoobservación y el feedback constructivo. De esta manera, contribuye a crear un entorno donde la autoevaluación no es un fin, sino que es parte esencial para que el alumnado construya su propio camino hacia el crecimiento personal y académico.

En este sentido, López y Jiménez (1995), defienden que la autoevaluación, “permite un conocimiento más profundo de cada alumno/a, de sus intereses, sus valoraciones, su autoconcepto, y su proceso personal, en todo lo relacionado con el ámbito de la enseñanza y la práctica de la actividad física y deportiva” (p.199). Así también, los docentes, profesionales de EF, puede ser útil para readaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que pues informa de cómo van las cosas, si funcionan o no, de las necesidades que existen, de los fallos que se han producido, etc.

La autoevaluación permite a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda de sus objetivos de aprendizaje y criterios de éxito, facilitando una retroalimentación interna constante que orienta su progreso. En el contexto de Primaria, donde el alumnado está construyendo habilidades básicas, la autoevaluación ayuda a fomentar la reflexión crítica, contribuyendo a la consolidación de aprendizajes significativos (García y Jiménez, 2011).

Cuando el alumno percibe que tiene el control de su propio aprendizaje, se puede observar un aumento de la motivación intrínseca. Además, cabe destacar el desarrollo del pensamiento metacognitivo, al pensar sobre cómo aprende y qué estrategias usa o la mejora de la responsabilidad y compromiso, ya que el estudiante se hace protagonista activo.

La autoevaluación está estrechamente vinculada con la autorregulación del aprendizaje. Cuando el alumnado aprende a evaluarse, también aprende a identificar sus emociones, dificultades y motivaciones internas, lo que favorece la autonomía y el control emocional, dos pilares clave en el desarrollo integral. La autoevaluación implica un compromiso activo con el aprendizaje, ya que el alumno no espera pasivamente la valoración externa, sino que participa en la construcción de su progreso.

Además, la autoevaluación permite al alumnado reconocer sus logros y comprobar las causas de sus dificultades, lo que genera una mejora continua y fomenta su automotivación. Este enfoque es especialmente útil en áreas como la EC, donde los avances suelen ser más cualitativos y subjetivos, y donde la reflexión personal favorece la expresión auténtica y el crecimiento emocional.

Para que la autoevaluación de la EC, dentro del área de EF sea efectiva, requiere el uso de instrumentos y estrategias adecuadas, que faciliten la reflexión y el análisis por parte de los discentes. Algunas de las herramientas que se pueden utilizar son las siguientes:

- Diarios emocionales: cuadernos o espacios donde el alumnado registra de forma personal y cotidiana sus emociones, vivencias y reflexiones respecto a su aprendizaje. Según Bisquerra (2009), este instrumento favorece la identificación y gestión emocional, promoviendo la conciencia afectiva y la autorregulación.
- Dianas de evaluación: representan visualmente diferentes niveles de logro o competencias en forma de círculos concéntricos. El alumno se autoasigna un nivel según su percepción. Esta herramienta es sencilla y muy útil para que los niños comprendan su progreso de manera gráfica (García y Jiménez, 2011).
- Semáforos: se utiliza los colores verde, amarillo y rojo para que el alumnado valore su grado de comprensión o desempeño, favoreciendo la autoobservación y la toma de decisiones para mejorar (Hernández y Muñoz, 2014).
- Portfolios: colección organizada de trabajos, proyectos y evidencias que permiten a los estudiantes revisar su evolución a lo largo del tiempo. De esta manera, son instrumentos que se utilizan para la autoevaluación y la reflexión, fortaleciendo la responsabilidad del alumnado.

Diversos estudios y prácticas pedagógicas han mostrado que la combinación de estas estrategias con metodologías activas y participativas potencia la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la utilización de diarios emocionales en actividades de EC permite que los niños expresen sus sentimientos sobre las experiencias vividas, mejorando la competencia emocional (Bisquerra, 2009).

Por lo que en esta intervención educativa se emplearán instrumentos de evaluación, tales como el cuaderno individual del alumnado, con sus respectivas autoevaluaciones mediante dianas y semáforos. También se usarán listas de cotejo y rúbricas de evaluación

para valorar tanto al inicio como al final, los avances observados por parte del docente. Asimismo, al finalizar cada sesión se realizará una autoevaluación docente.

En cuanto al instrumento de evaluación del cuaderno individual del alumnado, Pueyo et. al. (2024), emplean un cuaderno del alumno, el cual definen como “un documento semiestructurado que realiza el alumnado de forma individual a lo largo de la asignatura con el objetivo de promover un aprendizaje comprensivo” (p. 853). Además, según estos autores, el alumnado elabora este diario de campo o cuaderno de bitácora “en el que recogen los aprendizajes, las experiencias, las vivencias y las reflexiones de los diferentes momentos del proyecto” (p. 878).

De este modo, se prioriza una evaluación cualitativa que, pone el foco en el desarrollo emocional, la automotivación y el aprendizaje significativo del alumnado. A través de instrumentos que promueven la autoobservación, la reflexión personal y el feedback constructivo, se pretende contribuir a una formación integral, coherente con los principios de la EE y el enfoque competencial promovido por la LOMLOE.

6. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.1. Título

“Expresiones en silencio: luces, cámara y acción”.

6.2. Justificación

A través de esta Situación de Aprendizaje, busco alcanzar los objetivos establecidos y trabajar las competencias clave y los contenidos curriculares de forma efectiva, adaptándome siempre a las características y necesidades específicas del alumnado. El propósito es fomentar un aprendizaje significativo que relacione con sus intereses y experiencias previas, promoviendo así una participación activa y motivadora. Esta propuesta está diseñada para el segundo curso de Educación Primaria, por lo que tanto los objetivos como los contenidos han sido seleccionados y adaptados al nivel evolutivo del alumnado de entre 6 y 8 años.

La elección de trabajar la dramatización en el aula se debe, en primer lugar, a una motivación personal: se trata de un recurso pedagógico con un gran potencial educativo que, sin embargo, no recibe la atención que merece dentro del currículo de EF. Como bien afirma Montávez (2012), “La EC parte de la EF en muchos casos con carácter marginal”.

Desde nuestra perspectiva, la dramatización favorece de manera significativa el desarrollo integral del alumnado, ya que estimula la creatividad, fomenta la empatía, mejora la EC y fortalece la comunicación no verbal, aspectos que resultan fundamentales en las primeras etapas educativas. Montávez (2012), defiende que la EC permite “investigar y experimentar las posibilidades corporales y la inteligencia emocional, como medio de transmisión de sentimientos, pensamientos y actitudes, y cuyo fin es crear y comunicar a través del movimiento” (p. 40), de manera que justifica su incorporación desde edades tempranas.

Además, desde el punto de vista curricular, la incorporación del mimo y del cine mudo en esta propuesta permite abordar de manera transversal contenidos y objetivos característicos del área de EF en segundo de Primaria. Además, estas formas de dramatización son adecuadas para el alumnado de entre 6 y 8 años, ya que permiten una aproximación lúdica y accesible a la expresión artística. Asimismo, contribuyen al desarrollo de competencias clave como la competencia en comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender, y la competencia cultural y artística. Así como alguna de las competencias de la EE.

Creemos que desarrollar la EC a través de recursos de dramatización en el aula, es importante porque abarca múltiples dimensiones del desarrollo integral de los alumnos, en muchos aspectos:

- Desarrolla la creatividad del alumnado, permitiendo que exploren y expresen su creatividad en distintos contextos y situaciones.
- Fomenta el desarrollo de la comunicación no verbal, comunicando sentimientos, ideas y emociones sin necesidad de palabras, mejorando así su capacidad para interpretar y responder a los demás.
- Se trabaja en equipo y se desarrolla la cooperación, ya que en la mayoría de actividades de dramatización el trabajo es en pequeños o grandes grupos.
- Desarrolla las habilidades motoras, puesto que implica el uso de todo el cuerpo, trabajándose así el equilibrio, la coordinación, o la conciencia corporal.

Por último, en las actividades de EC y dramatización se trabaja primordialmente y de manera directa la inteligencia emocional. De manera que el alumnado aprende a trabajar y gestionar algunos aspectos como: la expresión de emociones, el reconocimiento de emociones en el resto de compañeros, la empatía y comprensión, la regulación emocional,

la resolución de conflictos, y el desarrollo de la autoestima y la confianza en uno mismo y en los demás.

Legislación educativa:

Los contenidos, competencias y los criterios de evaluación que se trabajarán en esta Situación de Aprendizaje son del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación primaria en la comunidad de Castilla y León. También, se tendrá en cuenta el Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Esta normativa refuerza el carácter integral y significativo del aprendizaje, orientado al desarrollo de las competencias clave, más allá de la mera adquisición de contenidos conceptuales. De esta manera, la propuesta didáctica diseñada, permite trabajar de manera transversal varias competencias clave de las que se establecen en el currículo, algunas como:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), fomentando la autorregulación emocional, el trabajo cooperativo y la reflexión sobre las emociones aprendidas.
- Conciencia y expresiones culturales (CCEC), al introducir al alumnado en formas artísticas como el mimo y el cine mudo, y promover la creatividad.
- Competencia en comunicación lingüística (CCL), a través de la comunicación no verbal y desarrollando habilidades expresivas tanto individuales como grupales.
- Competencia motriz (CE), especialmente vinculada al área de EF, ya que se fomenta el control corporal, la coordinación, el ritmo y la expresividad en movimiento

Por otro lado, en el área de EF, la EC, las actividades artístico-expresivas y el trabajo emocional forman parte del currículo de forma explícita, y se integran aquí mediante propuestas adaptadas al nivel madurativo del alumnado de segundo curso de Educación Primaria.

Finalmente, esta propuesta contribuye también al desarrollo de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, como el ODS 3 (Salud y bienestar), promoviendo el equilibrio emocional del alumnado; el ODS 4 (Educación de calidad), al

proponer metodologías activas e inclusivas; y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al trabajar valores como la empatía, el respeto y la convivencia pacífica.

6.3. Objetivos

Los objetivos generales que se han establecido para el desarrollo de las competencias específicas y criterios de evaluación en esta Situación de Aprendizaje son los siguientes:

- Identificar y expresar emociones a través del lenguaje corporal y gestual a través de la pantomima.
- Desarrollar la automotivación del alumnado a través de sus propias emociones al representarlas de manera gestual.
- Fomentar la resolución de conflictos en los discentes, explorando cómo pueden representar y resolver situaciones conflictivas de manera no verbal desarrollando así diferentes habilidades.
- Aumentar la creatividad y expresión personal, mediante la creación y representación de personajes, situaciones y emociones utilizando solo el lenguaje corporal y gestual.
- Fomentar diferentes valores a través de la colaboración entre el alumnado, como el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación no verbal entre los miembros del grupo.
- Promover la automotivación del alumnado, a través de la autoevaluación, proporcionando espacios para la reflexión personal sobre sus progresos emocionales, expresivos y sociales durante las actividades de dramatización.
- Utilizar de forma reflexiva instrumentos de evaluación, en los que tanto el alumnado como el profesorado intervienen en el proceso de valoración del aprendizaje.

6.4. Contextualización

Esta propuesta de aprendizaje se desarrollará en el segundo curso de Educación Primaria, que cuenta con un total de 26 alumnos y alumnas. La asignatura de EF será el área principal a través de la cual se llevará a cabo la Situación de Aprendizaje. El alumnado dispone de dos horas y media semanales de EF, distribuidas en dos sesiones: una de una hora y otra de una hora y media. Esta distribución resulta especialmente favorable para el desarrollo de la propuesta, ya que la sesión más larga permitirá organizar las actividades de manera más estructurada, facilitando así un mejor aprovechamiento del tiempo y una mayor continuidad en el trabajo de los contenidos.

El tema principal que se va a desarrollar es la EE, concretamente la automotivación, a través de la dramatización. En concreto se van a aplicar las técnicas expresivas del mimo y el cine mudo en el alumnado. Se pondrá especial énfasis en el desarrollo de la automotivación del alumnado, utilizando técnicas de autoevaluación.

Teniendo en cuenta los contenidos y objetivos que se pretenden desarrollar con esta propuesta, la Situación de Aprendizaje ha sido diseñada siguiendo un enfoque progresivo. De manera que los contenidos se introducen adaptándose al ritmo de aprendizaje del alumnado. En las primeras sesiones se llevarán a cabo actividades más sencillas, para posteriormente avanzar hacia contenidos más complejos que requieren un mayor nivel de comprensión y destrezas por parte del alumnado.

En total, se compone de ocho sesiones. La primera sesión servirá como introducción para presentar las técnicas expresivas del mimo y el cine mudo y motivar al alumnado, mientras que la última estará destinada a reflexionar sobre lo aprendido y valorar todo el proceso que se ha llevado a cabo. Esta organización permite que el alumnado avance poco a poco, empezando con actividades fáciles y llegando a otras más complejas, siempre de forma progresiva.

Tabla 2.

Guía estructurada de las sesiones

Sesión	Título	Eje
Sesión 1	“¿Y si retrocedemos al pasado?”	Sesión introductoria y evaluación inicial.
Sesión 2	“Uy que cara tienes...”	Trabajo de la expresión facial.
Sesión 3	“Mi cuerpo habla”	Trabajo de la expresión corporal.
Sesión 4	“¿Un objeto con diferentes usos!”	Introducción de diferentes objetos.
Sesión 5	“¿Me entiendes?”	Introducción a las pantomimas
Sesión 6	“Empezamos a crear nuestra propia película de cine mudo”	Preparación de sus propias películas de cine mudo.
Sesión 7	“¿Y si lo grabamos como en la vida real?”	Ensayos de las películas finales y representación.

Sesión 8	“Reflexionamos sobre lo aprendido”	Visionado y análisis de los productos finales.
----------	------------------------------------	--

Nota. Se muestra el número total de las sesiones, el título y el eje a seguir en cada una de ellas. Elaboración propia.

Por otro lado, todas las sesiones (desde la segunda hasta la séptima), tendrán una estructura, que se puede observar en el anexo I. Además, en el anexo II., se puede ver una tabla con la temporalización de la propuesta llevada a cabo.

6.5. Metodología

Los estilos de enseñanza fomentan cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de toma de decisiones. Para clasificar los estilos de enseñanza, pueden utilizarse distintos criterios, como, la actitud que tiene el profesor, la autonomía del alumno, la organización de la clase, la técnica de motivación, el objetivo, etc. En este caso, para esta Situación de Aprendizaje, nos vamos a centrar en la clasificación que hace Delgado-Noguera (1991), sobre los estilos de enseñanza, para ver cual resulta más efectivo y coherente dentro de esta.

En la mayoría de sesiones, se emplea el estilo creativo o de libre exploración. Este estilo, supone el nivel más avanzado de los estilos de enseñanza, ya que trata de ofrecer al alumno la posibilidad de elegir las actividades, la organización, etc. De esta manera puede tomar prácticamente todas las decisiones. Desarrolla la capacidad cognitiva más alta del ser humano: la creatividad. El papel del profesor, es pasivo, que da unas normas mínimas de control, anima a que participen activamente, potencia la creatividad, etc. En el caso del papel del alumno, de nuevo es activo, y espontáneo de la exploración, teniendo así un alto grado de participación cognitiva.

También se incorpora el estilo cognoscitivo de resolución de problemas. En el que el alumno sigue siendo el protagonista de su propio aprendizaje, y este debe encontrar la respuesta por sí solo, a través de la búsqueda. En este caso, el papel del profesor es elaborar y ofrecer toda la información inicial del proceso al alumno. Para este estilo, no se busca un modelo único, sino que todas las respuestas son válidas. Además, lo esencial es que el alumno debe buscar y encontrar por sí mismo las respuestas con total libertad y el profesor debe reforzar todas las respuestas.

Por otro lado, especialmente al inicio de las sesiones, se recurre al mando directo, para introducir técnicas, modelar gestos o asegurar la comprensión de las consignas, especialmente en actividades nuevas o de mayor complejidad.

A lo largo de la propuesta, se aplica una progresión, iniciando con actividades más guiadas y estructuradas, para evolucionar hacia propuestas abiertas y cooperativas. Este enfoque progresivo permite una adquisición significativa de los contenidos. Además, se trabaja de forma constante mediante agrupamientos cooperativos, fomentando el trabajo en equipo, la comunicación no verbal y la empatía entre todos.

Por último, en todo momento, se concibe el aprendizaje como un proceso emocional y significativo, donde el alumnado es protagonista de su desarrollo y se le ofrecen espacios para la reflexión personal a través de técnicas como la autoevaluación, el diálogo o el diario personal.

6.6. Diseño de la Situación de Aprendizaje

Para comprender mejor el diseño de esta propuesta didáctica, a continuación, se muestran dos de las sesiones programadas. Dado que el conjunto de las sesiones se puede observar en formato tabla, se han incluido en este apartado únicamente las dos primeras sesiones a modo de ejemplo. El desarrollo completo de la propuesta, se recoge íntegramente en el anexo III. Además, en el anexo IV, se puede observar una variedad de materiales que han sido empleados para llevar a cabo las diferentes sesiones de la propuesta. Todas las sesiones descritas en la propuesta han sido implementadas y llevadas a la práctica en un colegio, asegurando así su aplicabilidad real y la validez de los resultados obtenidos.

SESIÓN 1. “¿Y si retrocedemos al pasado?”

Para comenzar la Situación de Aprendizaje, con esta primera sesión se introducirá al alumnado en una pequeña aventura, en la que tendrán que ir superando retos y pruebas para conseguir un objetivo final. De este modo, trabajaremos en la sesión haciendo uso de las TIC, ayudándonos con ejemplos visuales y auditivos a sumergir al alumnado en este proyecto.

En primer lugar, se reunirá a todo el alumnado en el aula principal, ya que es aquella en la que se dispone de un proyector y una pantalla digital. Se repartirá a los alumnos un cuaderno de campo individual, en el que se encontrarán diferentes secciones y apartados. A continuación, se explicará el funcionamiento y la finalidad de este recurso y le

dedicaremos unos minutos a la observación y análisis del mismo. Además, se usará este momento para introducir a los niños y niñas participantes en la Situación de Aprendizaje y familiarizarlos con esta.

Una vez finalizado esto, se comunicará a los alumnos la misión y aventura en la que se van a sumergir durante el próximo mes. Para ello, utilizaremos diferentes recursos educativos, como vídeos animados o presentaciones, en las que haya una historia y un objetivo. En este caso, se trata del “regreso al pasado”. El alumnado, retrocederá en el tiempo unos años para descubrir lo más interesante del cine en esa época y así aprender sobre cómo se originó el cine y sus características más importantes. De esta manera, introduciremos el personaje del mimo, dentro del cine mudo y las acciones, gestos, posturas, etc., más características de este.

A través de la exposición y el análisis de los diferentes vídeos sobre cine mudo y mimo, conseguiremos que todo el alumnado se familiarice un poco con ello y consiga comprender mejor las diferentes sesiones que se desarrollarán en los próximos días. Para concluir esta sesión, los alumnos empezarán a completar su cuaderno de campo con las primeras páginas, para así interiorizar mejor los contenidos expuestos en los vídeos y de esta manera conseguir un aprendizaje progresivo y significativo en el alumnado.

Tabla 3

Sesión 2. "Uy que cara tienes..."

Calentamiento expresivo		5-10 minutos
CUENTO MOTOR (1)		
Parte principal		60 minutos
JUEGO 1. Caminamos expresando diferentes estados de ánimo y situaciones.		10 min
Agrupamientos	Gran grupo	
Recursos	Materiales	Ninguno
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio
A través de las expresiones faciales, y exclusivamente con los gestos de la cara, el alumnado deberá expresar aquellos sentimientos y situaciones que el docente vaya diciendo. Para ello, los alumnos se irán moviendo lentamente por el espacio, observando las expresiones de todos los compañeros.		
JUEGO 2. Máscara facial		20 min
Agrupamientos	Individual y en parejas	
Recursos	Materiales	Gran espejo

	Espaciales	Patio escolar, gimnasio
1. Espejo (individual) - De manera individual el alumnado deberá colocarse de frente a un espejo, para poder observarse bien a sí mismo. De esta manera, el docente comenzará a decir aquellas emociones y situaciones que han interpretado anteriormente por el espacio, y deberán volver a hacerlas, pero esta vez siendo conscientes de sus propios gestos. 2. Ordena a tu pareja - El alumnado buscará una pareja para llevar a cabo esta actividad. Después, se repartirán las parejas por el espacio, y un miembro de la pareja deberá ordenarle al otro una acción, situación o sentimiento para que lo interprete con gestos faciales. Este proceso se repetirá varias veces habiendo pasado los dos miembros de la pareja por los dos roles: ordenar e interpretar. 3. ¿Qué hace tu pareja?, ¿cómo está? - En este juego, se esparcirán todos los alumnos por el espacio y buscarán otra pareja con la que trabajar. Ahora, un miembro de la pareja tendrá que interpretar una acción, gesto o actitud sin decir ni una sola palabra y el otro deberá adivinar aquello que está haciendo. Este proceso se repetirá varias veces habiendo pasado ambos por los dos roles: interpretar y adivinar. 4. Espejo (en parejas) - Una vez más, el alumnado se volverá a esparcir por el espacio para buscar una última pareja con la que trabajar. De esta manera, cuando se hayan formado las parejas correspondientes, un miembro de la pareja actuará de espejo para el otro, de manera que todo lo que uno haga el otro deberá repetirlo en el momento. Para ello los alumnos usarán algunas de las expresiones y situaciones que han usado anteriormente. Este proceso se repetirá varias veces habiendo pasado ambos por los dos roles: interpretar y espejo.		
JUEGO 3. Historias expresivas con la cara (pequeños grupos)		25 min
Agrupamientos	Individual y en parejas	
Recursos	Materiales	Tela grande, tarjetas
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio
Los alumnos se colocarán por la clase en pequeños grupos de 4/5 personas. Cada grupo tendrá que escoger una tarjeta en la que habrá una historia de un cuento clásico o alguna leyenda sencilla. Tendrán una tela grande que les llegará por el cuello, de manera que cuando se sitúen detrás solo se les verá la cabeza. Un integrante del grupo será el encargado de ir contando la historia lentamente (el narrador), mientras que los otros se colocarán detrás de la tela para ir interpretando con expresiones faciales aquello que el narrador vaya contando. Unos equipos serán el público, mientras que el resto hará la función de actores y actrices detrás de la tela.		
Vuelta a la calma		5-10 minutos
Juego de mímica en pequeños grupos. - En pequeños grupos de 4/5 personas los alumnos jugarán a representar mímica al resto de compañeros. Para ello, tendrán unas tarjetas con situaciones y		

acciones que requieran de mucha expresión facial. Irán saliendo de uno en uno para interpretar las diferentes acciones a todos los integrantes del grupo y cuando estos lo adivinen se cambiarán los roles.

La parte compleja de este juego, es que todo lo deben interpretar con la cara sin hacer uso de gestos corporales.

Nota. Elaboración propia

6.7. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

En el caso del aula en el que se ha llevado a cabo esta Situación de Aprendizaje (segundo de educación primaria), no se han identificado alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEEs). Sin embargo, hay una alumna y un alumno que debido a sus diferentes contextos y situaciones están diagnosticados con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), más en concreto dificultades de acceso a la de lectoescritura. Por otra parte, hay un alumno que tiene un trastorno del lenguaje denominado dislalia, el cual implica la articulación inadecuada de algunos fonemas en concreto.

En relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se ha procurado ofrecer múltiples formas de representación, de expresión y de implicación, con el objetivo de atender a la diversidad del alumnado y garantizar la participación y el aprendizaje significativo de todos los alumnos. Es por ello, que a la hora de poner en práctica este proyecto, hay que tener siempre en cuenta las características individuales de cada uno de los alumnos que forman parte del grupo-clase.

- Múltiples formas de representación, utilizando vídeos, imágenes, modelado gestual y visualización corporal.
- Múltiples formas de expresión, permitiendo que el alumnado se comunique mediante gestos, dramatizaciones, dibujos o apoyo verbal de los compañeros.
- Múltiples formas de implicación, ofreciendo retos variados, juegos y dinámicas cooperativas que promueven la automotivación y el interés por aprender.

En el caso del alumno con dislalia, no se ha tenido que llevar a cabo ninguna medida de apoyo o diferente a las trabajadas con el resto de compañeros. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo este proceso si se han tenido en cuenta las características individuales de los otros dos alumnos con DEA, especialmente en aquellas tareas que requerían habilidades de lectoescritura.

Esto no ha sido complicado de adaptar, puesto que al llevar a cabo un proyecto de dramatización en el que el contenido principal es el mimo y el cine mudo, la mayoría de actividades que se han desarrollado en las distintas sesiones han sido en pequeños y grandes grupos.

En las actividades que sí requerían de lectoescritura, como el uso de tarjetas con acciones e imágenes para la mímica, la creación de pequeñas historias, o la elaboración del guion para las representaciones finales, se han aplicado medidas basadas en el DUA, algunas como:

- Apoyo entre todos los compañeros, promoviendo la colaboración como estrategia de acceso a las actividades.
- Apoyos visuales y pictográficos para facilitar la comprensión del contenido.
- Flexibilidad en los modos de expresión, permitiendo que los alumnos aportaran ideas oralmente o mediante dibujos si lo necesitaban.

6.8. Evaluación

Para llevar a cabo el proceso de evaluación de esta Situación de Aprendizaje, y así valorar el grado de consecución de los objetivos, criterios e indicadores de logro establecidos, se han empleado diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

El instrumento principal utilizado es el cuaderno individual del alumnado, entregado al inicio como recurso introductorio y recogido al finalizar la propuesta, que se incluye en el anexo V. Este cuaderno está estructurado en varias secciones, lo que permite utilizarlo como herramienta de evaluación inicial, mediante cuestionarios; de evaluación continua, a través de dianas y semáforos de autoevaluación; y de evaluación final, con preguntas de cierre y reflexión. Gracias a su diseño, ofrece una visión global y progresiva del aprendizaje del alumnado durante todo el desarrollo de la situación.

Por otro lado, se utilizará una lista de cotejo y una rúbrica de evaluación, como instrumentos de evaluación inicial y final que llevará a cabo el docente con todos los alumnos, y se podrá observar en el anexo VI.

Además, al finalizar cada sesión se realizará una autoevaluación docente, en un cuaderno o diario de campo del profesorado, con el objetivo de reflexionar sobre la práctica educativa, identificar aciertos y posibles aspectos de mejora, y adaptar las siguientes sesiones en función de las necesidades observadas. Es fundamental asumir que la labor

docente implica un proceso continuo de aprendizaje y mejora, en el que la reflexión crítica sobre la propia práctica permite evolucionar profesionalmente. Esto se incluye de manera específica en el anexo VII.

7. RESULTADOS Y PROCESO DE INTERVENCIÓN

Una vez llevadas a cabo las sesiones diseñadas en esta Situación de Aprendizaje, con un grupo de 26 alumnos y alumnas, del segundo curso de Educación Primaria, me dispongo a presentar a continuación, los resultados obtenidos. Estos resultados se han podido extraer gracias a los instrumentos de evaluación empleados: cuaderno individual de aprendizaje, tanto del alumnado como del docente, dianas y semáforos de autoevaluación, fotografías, lista de control para todo el alumnado y tabla de escala numérica para la labor docente, todo ello recogido en el apartado de anexos (IV, V, VI, VII).

7.1. Aprendizajes conseguidos en el alumnado

7.1.1. Desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas y creativas

Uno de los objetivos de esta propuesta era que el alumnado aprendiera a identificar y expresar sus emociones a través de la expresión facial y corporal a través de diferentes técnicas dramáticas. Según los datos obtenidos mediante de la observación directa en las actividades de representación, se ha observado una evolución significativa en las capacidades expresivas de la mayoría del grupo-clase. Asimismo, en las primeras sesiones, el lenguaje no verbal resultaba bastante limitado en gran parte del grupo, predominando sobre todo actitudes de inseguridad y vergüenza, algo que se puede observar en el anexo VII, en las reflexiones docentes de cada sesión. Sin embargo, en el desarrollo de la propuesta, se ha producido una mejora evidente en el uso del cuerpo y el rostro como medio de comunicación.

Especialmente, hay que destacar un aspecto positivo que ha ido mejorando de manera progresiva en todos los alumnos y ha ayudado gratamente a que progrese su EC y sus habilidades comunicativas: la creatividad (anexo VII. 4). En las primeras sesiones, las propuestas eran más sencillas y estaban mayoritariamente guiadas por el docente, lo que limitaba en cierto modo la posibilidad de que el alumnado expresara libremente su potencial creativo. En cambio, conforme avanzaba la intervención, las actividades planteadas ofrecían una mayor libertad, lo que permitía a los niños y niñas mostrar su imaginación con mayor autonomía.

Esta evolución en la expresión creativa se ha reflejado especialmente en las actividades de improvisación con objetos, en la invención de escenas o situaciones concretas, así como en las pantomimas grupales finales, en las que crearon sus propias "películas de cine mudo". La estructura progresiva de la Situación de Aprendizaje en la que se han ido introduciendo de forma gradual los distintos componentes de la EC (empezando con la expresión facial, pasando por la expresión corporal, el uso de elementos externos, hasta llegar a la representación en pequeños y grandes grupos), ha favorecido que el alumnado interiorice los elementos clave del lenguaje no verbal. Algún ejemplo representativo de esto es: “profe, antes sabía decir que estoy triste con la cara y ahora ya se con el cuerpo”, “mira, esta pelota puede ser que estamos embarazados”, “mi hermano tenía miedo en una atracción y lo supe ver por su cara”. Esta secuenciación ha sido fundamental para que pudieran aplicar de forma significativa todo lo aprendido en la representación final.

7.1.2. Autoconocimiento, identificación y expresión propia

Uno de los ejes clave de esta propuesta ha sido favorecer el desarrollo del autoconocimiento emocional y la capacidad del alumnado para identificar y expresar sus propias emociones, así como reconocerlas en los demás. Desde las primeras sesiones, se puede observar que muchos niños y niñas partían de un punto en el que les costaba poner nombre a sus emociones y mucho más aún representarlo sin palabras, surgieron comentarios como: “yo no quiero hacerlo delante de mis compañeros porque no sé hacerlo bien” o “es que yo no sé cómo hacer esto sin hablar”. Además, se puede observar en el anexo VII, este aspecto tan relevante dentro de las sesiones. Sobre todo, se mostraban inseguros, y en algunos casos incluso con bloqueos que les impedían iniciar ciertas actividades, especialmente aquellas que exigían mayor exposición o improvisación.

Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones y se generaba un clima de aula seguro y cercano el alumnado comenzó a sentirse más cómodo, El uso de dinámicas sencillas al principio, como ejercicios frente al espejo, trabajo en parejas, imitaciones emocionales guiadas o la exploración de estados de ánimo con ayuda del personaje del mimo, permitió que fueran tomando conciencia de sus propias emociones a través del cuerpo. En sesiones posteriores, y ya sin la guía directa del docente, muchos de ellos fueron capaces de crear escenas muy creativas, demostrando que habían interiorizado no solo los aspectos técnicos de la EC, sino también un mayor conocimiento de sí mismos.

Este proceso ha sido especialmente significativo en alumnos que, al inicio, mostraban mayores niveles de vergüenza o menor capacidad para conectar con lo que sentían. Al

final de la propuesta se puede ver reflejado en sus cuadernos individuales y a través de la observación directa como estos, fueron capaces no solo de participar activamente en representaciones más complejas, sino también de iniciar propuestas propias, compartir reflexiones espontáneas sobre cómo se sentían y cómo podían canalizar determinadas emociones a través del gesto, la postura o el movimiento. Esto se refleja perfectamente en sus cuadernos individuales, que se puede ver un ejemplo de ello en el anexo IV.

Además, se ha observado una mejora en la capacidad de identificación emocional en los demás. Durante las puestas en común y los momentos de observación de los compañeros, muchos alumnos han sido capaces de interpretar correctamente lo que otros querían representar y, lo que es más importante, expresar cómo creen que esa emoción puede afectar a una persona o cómo podrían acompañarla. Este avance en la empatía y en la conciencia emocional compartida refleja que la propuesta no solo ha tenido un impacto a nivel individual, sino también social, favoreciendo el reconocimiento y respeto de los sentimientos ajenos dentro del grupo.

Asimismo, el trabajo en equipo, ha sido otro de los elementos que ha mostrado una gran evolución. Las tareas en las que intervenía el aprendizaje cooperativo, como la elaboración de diferentes escenas, la asignación de roles (personajes de la historia), o la organización de las representaciones, han requerido del diálogo entre los compañeros, y el respeto por las opiniones de los demás. A lo largo de la propuesta se ha podido observar como el alumnado ha ido mejorando sus habilidades sociales y su capacidad para coordinarse dentro de un grupo, asumiendo diferentes responsabilidades y roles.

Los resultados recogidos en los cuadernos individuales de cada alumno del aula, muestran cómo a lo largo del proceso, todos los niños y niñas han aprendido a reconocer sus emociones, así como a observar y respetar a los demás (anexo IV).

7.1.3. Autoevaluación y automotivación del alumnado

Promover en el alumnado una actitud reflexiva, autónoma y consciente respecto a su propio proceso de aprendizaje, ha sido uno de los mayores retos propuestos en esta intervención educativa. A lo largo de todo el proceso, se ha trabajado de forma sistemática la autoevaluación, con el objetivo de que cada niño y niña aprendiera a identificar sus emociones, qué aprende, y sobre todo como puede mejorar aquellos aspectos que más le cuestan, fomentando así una motivación intrínseca en el alumnado.

El uso del cuaderno individual, no como una herramienta informativa, sino como un espacio personal de reflexión emocional y metacognitiva, ha sido el elemento clave para que tanto el docente, como el alumnado puedan evidenciar los avances conseguidos durante todo el proceso. Ha sido una herramienta clave para que todos los alumnos hayan podido expresar libremente sus emociones, pensamientos, avances y dificultades, con palabras y con dibujos. Esto, les ha permitido tomar conciencia de su estado emocional en cada momento, y revisar su evolución personal a lo largo de la propuesta. Se refleja claramente en los comentarios de muchos alumnos: “pensé que no sería capaz de hacer esto y lo he conseguido”, “me sigue dando vergüenza, pero ahora mucho menos” “ya soy un mimo” “gracias porque ya sé decir cosas sin hablar” “ahora sé cuándo estoy bien y cuando mal”. Todo ello puede verse en el anexo VII. 8, cuando los alumnos reflexionan sobre lo aprendido en toda la propuesta y a través de sus autoevaluaciones observar su progreso.

Un aspecto especialmente significativo ha sido el grado de sinceridad y profundidad que se ha ido desarrollando a través de este instrumento evaluador. Se ha observado un avance muy significativo, en la madurez y la sinceridad de los alumnos a la hora de ser autocríticos con sus emociones y actos durante las sesiones. En las primeras sesiones se podía observar como muchos alumnos utilizan las herramientas de autoevaluación como las dianas o los semáforos, haciendo “trampas” y reflejando una imagen idealizada de sus aprendizajes. La mayoría puntuaba siempre en los niveles más altos, sin reconocer las dificultades reales que habían experimentado durante las actividades.

No obstante, a medida que avanzan las sesiones, se evidencia una clara madurez y sinceridad en los resultados: cuando realizaban bien las actividades se calificaban positivamente, y cuando encontraban obstáculos también lo reconocían. Esto puede verse en los cuadernos individuales de cada alumno, en las técnicas de autoevaluación como las dianas (anexo IV). Esta progresión evidencia un aumento en la capacidad de introspección, así como una mayor implicación con la propuesta educativa.

Además, la posibilidad de poder revisar sus propias producciones y valorar sus avances ha contribuido a fortalecer su autoestima tanto personal como académica, y su sentimiento de competencia personal, a superarse a uno mismo. Han comprendido que equivocarse es parte del proceso y que cada sesión les ofrece una nueva oportunidad para mejorar y expresarse mejor. De manera, que poco a poco se ha conseguido generar en el aula un clima positivo en el que el error se percibe como un aprendizaje y no como un fracaso,

un aspecto clave dentro de la automotivación. Esto se puede ver como ejemplo en el anexo VII. 8: “tenía mucha vergüenza y no me veía capaz de hacer algo en público y al final lo he conseguido”.

La caracterización y la puesta en escena han actuado como elementos motivadores para el alumnado durante el desarrollo de esta propuesta. La elección del personaje del mimo, por su potencial expresivo y por la riqueza emocional que transmite ha generado en los alumnos una figura muy significativa con la que se han identificado mucho. Su carácter silencioso, exagerado y expresivo ha resultado especialmente atractivo para los niños y niñas, y les ha permitido representar emociones y situaciones sin necesidad de utilizar la palabra, algo que les ofrecía seguridad y libertad a la vez. El mimo se ha convertido para los alumnos en un alter ego emocional, un personaje al que le han “prestado” sus propios sentimientos, sus ideas y sus historias, a la vez que han jugado con las posibilidades del cuerpo, el gesto y la mirada. Esto se observa claramente en el anexo VII. 8: “cuando me convierto en mimo, no tengo vergüenza ni miedo”, en los comentarios de los niños y niñas.

7.2. Idoneidad de materiales para fomentar la motivación

En el caso de los materiales de dramatización, empleados durante la Situación de Aprendizaje, han resultado ser muy motivadores, tanto para el alumnado como para la docente. La selección y preparación previa de los recursos, ha sido un proceso que ha favorecido una mayor implicación por parte de la docente, al permitirle diseñar sesiones más dinámicas, creativas y ajustadas al contexto del grupo-clase. Esta implicación ha sido clave para mantener una actitud proactiva y flexible durante todo el proceso, observando cómo dichos materiales no solo facilitaban la comprensión y expresión emocional del alumnado, sino que también generaban entusiasmo y una actitud participativa constante.

Además, la propuesta didáctica se ha apoyado en una amplia variedad de materiales de dramatización que han reforzado su carácter lúdico, creativo y motivador. El uso de disfraces, complementos simbólicos, telas, espejos, tarjetas ilustradas, cajas mágicas, música, etc., ha estimulado la imaginación, motivación y la iniciativa del alumnado. Tal y como recojo en el anexo VII.4: “Este componente mágico ha sido clave para captar la atención del alumnado y motivarles a participar en el resto de la sesión”.

La posibilidad de utilizar estos materiales de manera libre o guiada ha favorecido la exploración individual y en grupo, y ha generado un alto grado de implicación en todas

las sesiones. Además, el grado de confianza a la hora de expresarse, para muchos alumnos es mayor, cuando trabajan con materiales, como se ve en el anexo VII. 4: “Muchos alumnos y alumnas se han sentido más seguros a la hora de expresarse, al disponer de un “elemento mediador” que les servía de apoyo o excusa para comunicar sus ideas”. De esta manera, el contacto con lo estético, lo visual y lo sensorial a través de estos materiales enriqueció las vivencias de los alumnos, despertando en ellos el deseo de crear, de contar historias.

Además, se ha comprobado que muchos de estos materiales poseen un carácter versátil, lo que permite su adaptación a la mayoría de áreas del currículo, convirtiéndose así en herramientas útiles para el trabajo transversal de competencias emocionales, comunicativas y sociales. En este sentido, puede afirmarse que los materiales utilizados han contribuido de forma directa a la validez pedagógica de la propuesta, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral.

7.3. Validez de la propuesta

La propuesta didáctica implementada ha demostrado tener una validez pedagógica muy positiva en todos los aspectos. Los resultados obtenidos evidencian que la intervención es adecuada para abordar los objetivos planteados, favoreciendo el aprendizaje y la implicación de los alumnos. Además, la estructura y los recursos empleados han contribuido a facilitar la implementación práctica, demostrando que esta propuesta puede ser una herramienta efectiva para integrar la EE a través de la dramatización en el área de EF, como se puede observar en el anexo VII.

La intervención docente ha sido otro de los aspectos clave en la validez de esta propuesta. La planificación adecuada y cuidadosa de las sesiones y la organización secuencial y progresiva de los contenidos han permitido una gestión eficiente del tiempo, adaptándose al ritmo del grupo y garantizando que cada actividad se desarrollara con la profundidad necesaria. A pesar de la habitual limitación horaria que presenta el área de EF en el currículo, en este caso se contó con la colaboración del docente especialista, quien ofreció plena autonomía para ajustar la duración de las sesiones según las necesidades de la propuesta. Esta flexibilidad ha permitido que el alumnado dispusiera de más tiempo para explorar, crear y representar, lo que ha repercutido positivamente en la calidad del proceso y en los productos finales observados.

Los instrumentos de autoevaluación utilizados por la docente, como el cuaderno de aprendizaje profesional y los registros de observación reflexiva, han proporcionado la información necesaria sobre el desarrollo y la mejora progresiva de la propuesta. A través del análisis de estos documentos se ha identificado una evolución positiva en la práctica docente, ya que han permitido detectar errores, ajustar estrategias y adaptar los tiempos y materiales de forma más eficaz a medida que avanzaba la propuesta. Esta evaluación constante ha favorecido una mejora continua del proceso, en la cual el docente se concibe como un "profesional reflexivo", quien aprende y evoluciona a partir de su propia práctica. Como se puede observar en el anexo VII, está registrada cada sesión de forma narrada, las limitaciones e imprevistos que han surgido, y los aspectos positivos, de manera continua y diariamente, ha favorecido el desarrollo de la Situación de Aprendizaje.

8. LIMITACIONES O INCONVENIENTES

A lo largo de la puesta en práctica de esta propuesta didáctica, se han identificado varias limitaciones que han condicionado su desarrollo como su impacto.

En primer lugar, cabe destacar el tiempo reducido que tiene la asignatura de EF en la etapa de Educación Primaria, en el horario escolar, lo cual limita considerablemente la posibilidad de trabajar con profundidad y continuidad estos contenidos. Este horario limitado implica que las sesiones deben ser breves y espaciadas.

Por otro lado, la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje y dificultades individuales del alumnado supone un reto significativo para la adecuada adaptación de las actividades. Cada alumno posee unas características particulares, tanto en su desarrollo motor como emocional, y en ocasiones resulta complicado ofrecer una atención individualizada dentro del grupo. Esto es realmente complicado en el área del que hablamos, teniendo en cuenta que el trabajo corporal y emocional requiere tiempo y espacios seguros para que cada alumno pueda explorar y expresarse a su propio ritmo. Esta heterogeneidad puede hacer que algunos niños o niñas avancen más rápidamente, mientras que otros necesiten mayor acompañamiento y refuerzo.

Asimismo, otra de las principales limitaciones ha sido el no poder llevar a cabo esta propuesta durante un periodo de tiempo más prolongado. La extensión temporal limitada de la intervención dificulta observar cambios más profundos y duraderos en la inteligencia emocional y la expresión corporal y gestual del alumnado.

9. CONCLUSIONES

Para finalizar este TFG, se presentan unas conclusiones sobre diferentes aprendizajes realizados durante la realización del TFG, así como se confirman la consecución de los objetivos.

En primer lugar, respecto al grado de cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados. El principal objetivo de este trabajo es justificar y profundizar en la importancia de la EE como parte fundamental del desarrollo integral del alumnado en EF en la etapa de Educación Primaria.

De este modo, se ha justificado la importancia de la EE como parte fundamental del desarrollo integral del alumnado en la etapa de Educación Primaria, argumentando desde el marco teórico y apoyándose en autores relevantes que coinciden en señalar que el desarrollo emocional es inseparable del proceso educativo. Asimismo, poner en práctica esta propuesta educativa ha servido para demostrar que trabajar la EE desde el área de EF mediante propuestas creativas como la dramatización, es posible y tiene multitud de beneficios.

En cuanto al diseño, aplicación, análisis y evaluación de una propuesta didáctica innovadora que integre la EE y la dramatización en EF, dirigida a alumnado de segundo curso de Educación Primaria. Considero que, este objetivo ha sido alcanzado satisfactoriamente, diseñando y aplicando una Situación de Aprendizaje centrada en la EE con una propuesta de dramatización, aplicando las técnicas expresivas del mimo y el cine mudo, fundamentada desde un enfoque teórico. Esta experiencia ha permitido, como docente comprobar de manera directa la relación existente entre la teoría y la práctica, así como la multitud de beneficios que aporta la aplicación de la EC en el entorno escolar, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana del alumnado. La consecución del objetivo general ha sido posible gracias al cumplimiento progresivo de los objetivos específicos, que han estado siempre integrados en dicho objetivo general.

También, se ha analizado el concepto de EC en el currículo de Educación Primaria, identificando tanto sus potencialidades como las limitaciones con las que se encuentra habitualmente en el aula. Este análisis y evaluación ha permitido reforzar la propuesta de intervención, en la medida en que se ha adaptado fielmente a los contenidos y competencias que establece la legislación vigente, ofreciendo una alternativa metodológica viable y motivadora dentro de este bloque de contenidos. A lo largo del

desarrollo de esta propuesta, se ha podido observar la dificultad de trabajar la EC en el aula, especialmente en contextos donde este contenido no ha sido previamente abordado de forma sistemática. Esta dificultad se debe, en gran parte, a la escasa importancia que tradicionalmente se le ha otorgado dentro del área de EF.

Por otro lado, se ha podido analizar y validar los materiales didácticos diseñados, que han sido utilizados durante las distintas sesiones prácticas. A través de la observación sistemática, la autoevaluación del alumnado y la reflexión docente, se ha comprobado que dichos materiales han facilitado el desarrollo de los objetivos planteados, fomentando la participación activa, la reflexión emocional y la expresión creativa.

Finalmente, este trabajo ha hecho posible desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la experiencia directa de los alumnos, adquiriendo aprendizajes significativos y rompiendo el muro ficticio que separa el aula y la realidad. Ha sido una experiencia gratificante y motivadora, la cual ha contribuido a aumentar el interés por el desarrollo de este tipo de actividades innovadoras, donde podemos desarrollar multitud de aprendizajes significativos en múltiples dimensiones y no solo en la académica.

10. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, T. M. (2013). Propuesta didáctica: “Los protagonistas de cine mudo”. *Revista Digital de Educación Física*, 4(24), 44–55.

Aprendemos Juntos 2030. (31 de enero de 2018) Versión completa: “*Las emociones no se aprenden por apuntes, hay que vivirlas*”. Mar Romera, maestra [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/rhH5dQr8S8?si=rObC_tzo275G_hI

Aprendemos Juntos 2030. (1 de septiembre de 2021) *Ocho lecciones de educación emocional*. Begoña Ibarrola, psicóloga y escritora [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/-9GnFyrLAHA?si=uCPXKm0NnUdZ7I6u>

Ruano, K. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental (Doctoral dissertation, Universidad politécnica de Madrid).

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Pedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional*. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.

Blázquez Sánchez, D (2006). *La educación física*. India.

Delgado-Noguera, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Del Pozo Moreno, P. (2012). La rúbrica y los flashes en la evaluación de la expresión corporal. *EmásF: revista digital de educación física*, (17), 38-48.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 74–85.

Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 6 (15), 421-436.

García, M., & Jiménez, J. E. (2011). La autoevaluación en el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 355, 313–331.

González, C., & Calvo, Y. (2006). *Didáctica de la expresión corporal en la escuela primaria*. INDE.

Hernández, M., & Muñoz, C. (2014). Estrategias para la autoevaluación en la educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 123–140. <https://doi.org/10.35362/rie6411214>

Ibarrola, B. (2011). Cómo educar las emociones de nuestros hijos. Trabajo.

Ibarrola, B. (2013). *La fuerza de la educación emocional*. Fundación Botín.

Ivern, A. (2004). *El arte del mimo: Entrenamiento, técnica, investigación*. Novedades Educativas.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, 30 de diciembre de 2020.

López-Pastor, V. M. (2010). Evaluación formativa y compartida en Educación. Experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Narcea.

López-Pastor, V. M., & Jiménez-Cobo, B. (1995). Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo. *Revista complutense de Educación*, 6(2), 191-202.

Lugo, A. F. B. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, 6(1), 1-6.

Mantovani, A. (2009). *El sistema de teatro evolutivo por edades*. Universidad Complutense de Madrid.

Montávez Martín, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.

Motos Teruel, T. (2010). Teatro imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 16, 49–73

Motos Teruel, T. (2018). *Didáctica de la dramatización*. Universidad de Valencia.

- Muñoz, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista*. La autora.
- Navarro Solano, R. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161–172.
- Navarro Solano, R., & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Ediciones Mágina S.L. Octaedro.
- Núñez, A. (1996). *Expresión corporal y dramatización: Teoría y práctica en la escuela*. CCS.
- Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: Aspectos teóricos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 19, 225–252.
- Perrenoud, P. (1998). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pérez-Ordás, R., García, I., & Calvo, A. (2009). *Me muevo con la expresión corporal*. MAD.
- Pérez-Pérez, R., Haro González, M., & Fuentes Aragón, A. (2011). *Mímateclown: El mimo y el clown en la expresión corporal educativa y recreativa*. MAD.
- Pueyo, Á. P., Alcalá, D. H., García, C. G., & Martín, R. A. B. (2024). Evaluación formativa y compartida en Educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas. Evaluación formativa y compartida en Educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas.
- Regodón, P. (2010). Recursos para trabajar la expresión a través del mimo. *Temas para la Educación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza.
- Romera, M. (2017). *La escuela que quiero*. Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Morata.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

11. ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Estructura de las sesiones de la Situación de Aprendizaje	47
Anexo II. Temporalización de las sesiones	47
Anexo III. Tablas sesiones Situación de Aprendizaje	48
Anexo IV. Evaluación a través del cuaderno individual de aprendizaje del alumnado .	53
Anexo V. Material diseñado para la puesta en práctica de la propuesta	54
Anexo VI. Evaluación docente-alumno.....	55
Anexo VII. Evaluación del docente (diario reflexivo)	58
Anexo VIII. Enlaces	70
Anexo IX. Fundamentación curricular	71
Anexo X. Evidencias de las sesiones de la SA.....	75

Anexo I. Estructura de las sesiones de la Situación de Aprendizaje

PARTES/ESTRUCTURA DE LAS SESIONES	
PARTE INICIAL	
Calentamiento expresivo	
Temporalización	5-10 minutos
Descripción	En primer lugar, se realizará un calentamiento expresivo, de manera que todo el alumnado comience la sesión habiendo soltado toda la energía que lleva en el cuerpo y expresando sus emociones y estados de ánimo en conjunto con todos los compañeros de clase. Este calentamiento se utilizará de forma repetitiva a lo largo de todas las sesiones como inicio de estas, así se utilizará la técnica de los cuentos motores, introduciendo variantes en cada sesión (cambiando las historias y las acciones), para activar al alumnado.
PARTE PRINCIPAL	
Actividades principales	
Temporalización	40-60 minutos
Descripción	En la parte principal de la sesión, se llevarán a cabo las actividades en las que se trabajen de manera prioritaria los contenidos esenciales de la misma. La duración de esta parte siempre será la más extensa, puesto que es en ella donde se trabaja el contenido principal a través de diferentes técnicas y juegos.
PARTE FINAL	
Juego de vuelta a la calma	
Temporalización	5-10 minutos
Descripción	Por último, se usarán juegos o actividades más tranquilas en las que se siga trabajando el contenido principal de la sesión, pero de manera más relajada para llevar a la calma al alumnado. En este caso, en función del contenido que se vaya a trabajar ese día, los juegos serán de una manera u otra, siempre yendo acorde con el tema establecido.

Anexo II. Temporalización de las sesiones

“Expresiones en silencio: luces, cámara, acción”				
SESIÓN 1	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Abril	Día	Miércoles 10
	Duración		60 minutos	
SESIÓN 2	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Abril	Día	Jueves 11
	Duración		90 minutos	
SESIÓN 3	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Abril	Día	Miércoles 17
	Duración		60 minutos	
SESIÓN 4	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Abril	Día	Jueves 18
	Duración		90 minutos	
SESIÓN 5	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Abril	Día	Miércoles 24
	Duración		60 minutos	
SESIÓN 6	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Abril	Día	Jueves 25
	Duración		90 minutos	
SESIÓN 7	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Mayo	Día	Jueves 2
	Duración		90 minutos	
SESIÓN 8	Curso	2º Primaria	Trimestre	3º
	Mes	Mayo	Día	Miércoles 8
	Duración		60 minutos	

Anexo III. Tablas sesiones Situación de Aprendizaje

SESIÓN 3. Mi cuerpo habla.

Calentamiento expresivo			5-10 minutos		
CUENTO MOTOR (2)					
Parte principal			40 minutos		
JUEGO 1. Caminamos expresando con el cuerpo.			5 min		
Agrupamientos	Gran grupo				
Recursos	Materiales	Ninguno			
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio			
Todos los alumnos se colocarán por el espacio, y comenzarán a caminar lentamente. Ahora, se repetirán muchas de las acciones que se llevaron a cabo en la sesión anterior, pero esta vez los alumnos deberán interpretar todo a través de la Expresión Corporal. Aquí se hará especial hincapié a los diferentes tipos de cuerpo que tenemos en función de las situaciones y los estados de ánimo.					
JUEGO 2. Nos saludamos expresando nuestra emoción.			5 min		
Agrupamientos	Gran grupo y en parejas				
Recursos	Materiales	Ninguno			
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio			
Siguiendo en el mismo espacio que nos encontramos antes, la mitad de los alumnos de la clase, tendrán asignado un papel y la otra mitad otro contrario. Por ejemplo, la mitad estará muy triste y la otra mitad muy feliz. En este momento tendrán que encontrarse con el compañero que quieran por el espacio e ir saludándose siempre haciendo su papel. De esta manera, se irán cambiando los papeles a lo largo del juego, para así experimentar diferentes situaciones.					
JUEGO 2. Representamos diferentes palabras con el cuerpo.			15 min		
Agrupamientos	Pequeños grupos				
Recursos	Materiales	Ninguno			
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio			
En pequeños grupos de 4/5 personas, deberán interpretar letras para formar algunas palabras sencillas que el docente previamente dará.					
JUEGO 3. Museo de cera.			15 min		
Agrupamientos	Pequeños grupos				
Recursos	Materiales	Ninguno			
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio			
Aquellos grupos con los que han trabajado en la actividad anterior serán los que mantengan para hacer este juego. Cada equipo tendrá una tarjeta con diferentes situaciones de la vida real (una boda, un cumpleaños, el nacimiento de un niño, un niño en el hospital, etc.), todos dispondrán de un tiempo para practicar cómo van a interpretarlo y cuando lo tengan listo pasaremos a la acción. Solo un grupo será el que esté en el museo de cera como “muñeco”, el resto de los grupos saldrán a fuera para ir entrando poco a poco e ir observando a sus compañeros.					
Vuelta a la calma			5-10 minutos		
Director de orquesta					
- En gran grupo, toda la clase se colocará en círculo en el suelo. Un niño o niña deberá salir fuera del espacio de manera que no pueda ver ni escuchar nada. En este momento, los alumnos que están en el círculo elegirán con ayuda del docente a un niño o niña que será “el director de orquesta”, el cual tendrá que comenzar a realizar movimientos y gestos con las manos para que el resto fijándose en él le sigan. Es ahí cuando el alumno que se ha quedado fuera debe entrar y descubrir quién es el director de orquesta.					

SESIÓN 4. ¡Un objeto con diferentes usos!

Calentamiento expresivo		5-10 minutos	
CUENTO MOTOR (3)			
Parte principal		60 minutos	
JUEGO 1. Objetos imaginarios ¿los ves?		10 min	
Agrupamientos	Individual y en parejas		
Recursos	Materiales	Una caja de cartón o plástico de tamaño medio/grande	
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio	
- Primero el alumnado se colocará en un gran semicírculo en el espacio. De manera individual y voluntaria irán saliendo niños y niñas al centro para llevar a cabo la actividad. Esta actividad consiste en ir sacando (haciendo mímica), de una caja diferentes objetos que en realidad no existen por lo que el resto de niños deberán adivinar ¿de qué objeto se trata? - Después esta misma actividad se llevará a cabo en parejas, para ello irán saliendo varias parejas al centro e irán sacando objetos que el resto tendrá que adivinar.			
JUEGO 2. Objetos reales cobran otro significado		15 min	
Agrupamientos	Parejas		
Recursos	Materiales	Diferentes objetos	
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio	
En las parejas que se han formado para la actividad anterior, los alumnos deberán coger un objeto de todos los que habrá en el centro del espacio y darle una vuelta a su utilidad real. Para ello, simularán que este objeto tiene otra función completamente diferente a de la realidad, cuando hayan experimentado con ese objeto podrán intercambiarlo a otros compañeros para descubrir otros nuevos.			
JUEGO 3. Introducimos el objeto para crear una historia		20 min	
Agrupamientos	Pequeños grupos		
Recursos	Materiales	Una caja de cartón o plástico de tamaño medio/grande	
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio	
En pequeños grupos de 4/5 personas, los alumnos se colocarán divididos por el espacio para crear e interpretar diferentes historias a través de un objeto. Utilizarán los mimos objetos que, en el juego anterior, pero esta vez dándole la utilidad real.			
Vuelta a la calma		5-10 minutos	
Pasa el objeto			
- Todo el alumnado se coloca en círculo, el juego consiste en “pasar objetos”, todos deben estar con los ojos cerrados. El profesor también participa, empieza él llamando a la persona que tiene a su derecha. El de la derecha abre los ojos para ver “lo que le pasa”, observa cómo el profesor hace una serie de gestos, por ejemplo: le pasa una mariposa que quiere escaparse, una caja que pesa mucho, etc. Cuando termina, el que estaba a la derecha llama al siguiente, que abre los ojos y observa los gestos que quiere comunicarle su compañero. Los movimientos gestuales se transmiten en cadena hasta que lleguen a la última persona. Ésta dice al resto qué es lo que ha entendido y de esta manera se hará un “teléfono escacharrado” usando un objeto imaginario.			

SESIÓN 5. ¿Me entiendes?

Calentamiento expresivo			5-10 minutos		
CUENTO MOTOR (4)					
Parte principal			40 minutos		
JUEGO 1. Pequeñas representaciones en parejas			10 min		
Agrupamientos		Parejas			
Recursos		Materiales		Tarjetas	
		Espaciales		Patio escolar, gimnasio	
En parejas, escogerán una carta en la que tendrán una acción que representar (una acción en la que deberán intervenir los dos miembros de la pareja), por ejemplo, una dependienta de una tienda que quiere vender algo y la cliente que lo va a comprar. Cuando lo hayan preparado y de la señal el docente todas					

las parejas tendrán que buscar a otra pareja para mostrarle su representación y que lo adivinen. Este juego, podrá repetirse en función del tiempo disponible las veces que haga falta, cambiando de parejas.		
JUEGO 2. Tira el dado y a ver qué historia sale...		10 min
Agrupamientos	Pequeños grupos (4 personas)	
Recursos	Materiales	Varios dados, tarjetas
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio
Para pasar a esta actividad, aquellas parejas que trabajaron en el juego anterior, deberán quedarse con la otra pareja a la que le interpretaron las acciones ya que serán los grupos de trabajo aquí. Cada grupo de 4 tendrá una tarjeta de plantilla, con la que tendrán que tirar el dado y descubrir en función del número correspondiente la acción a interpretar. Para esto tendrán un rato para practicar, antes de representarlo a los compañeros. Lo interpretarán juntándose cada grupo de 4 con otro grupo de 4, de manera que serán 3 grupos de 8 personas que están interpretando entre ellos sus situaciones.		
JUEGO 3. Pantomimas en situaciones reales		15 min
Agrupamientos	Grandes grupos (8 personas)	
Recursos	Materiales	Escenario
	Espaciales	Patio escolar, gimnasio
En los grupos de 8 personas que se han creado antes, y con una historia ya creada de la vida cotidiana tendrán que practicar y representar al resto de compañeros esa situación que les haya tocado. Unos grupos harán de público y otro estará interpretando al resto su pantomima.		
Vuelta a la calma		5-10 minutos
Introducimos el elemento auditivo (la música) - Para volver a la calma, el docente pondrá músicas de diferentes estilos y que causen diferentes sentimientos y emociones al alumnado. Para ello los discentes se moverán por el espacio intentando interpretar con el cuerpo y la cara lo que la música les hace sentir y les transmite.		

SESIÓN 6. Empezamos a crear nuestra propia película de cine mudo.

Calentamiento expresivo		5-10 minutos
CUENTO MOTOR (5)		
Parte principal		40 minutos
ORGANIZACIÓN. Equipos de trabajo		10 min
Agrupamientos	Pequeños grupos (4/5 personas)	
Recursos	Materiales	- Cuaderno individual del alumno - Materiales para llevar a cabo las pantomimas - Escenario - Disfraz (mimo)
	Espaciales	Gimnasio
Con la ayuda del cuaderno individual del alumnado que tienen desde la primera sesión, se juntarán en pequeños grupos e intentarán trabajar en equipo para crear “su propia película” de cine mudo.		
EXPLORACIÓN. Rincones (6 rincones diferentes)		30 min
Agrupamientos	Pequeños grupos (4/5 personas)	
Recursos	Materiales	- Cuaderno individual del alumno - Materiales para llevar a cabo las pantomimas - Escenario - Disfraz (mimo)
	Espaciales	Gimnasio
El espacio en esta actividad estará dividido en 6 rincones diferentes con recursos y materiales de diferentes tipos y usos. Los alumnos tendrán 5 minutos para pasar por cada rincón y en cada uno de ellos tendrán varias directrices sobre el material disponible. Cada equipo irá pasando por los diferentes rincones en orden y rotando por cada uno de ellos, explorando los materiales y escogiendo aquellos que consideren que pueden necesitar para su representación.		
TRABAJO EN EQUIPO. Tiempo de ensayo		20 min
Agrupamientos	Pequeños grupos (4/5 personas)	
Recursos	Materiales	- Cuaderno individual del alumno

		- Materiales para llevar a cabo las pantomimas - Escenario - Disfraz (mimo)
	Espaciales	Gimnasio
Una vez todos los equipos hayan pasado por los diferentes rincones y hayan explorado a fondo sus materiales y recursos y hayan seleccionado algunos de ellos, podrán pasar al tiempo de ensayo. Para ello se esparcirán por el espacio para ensayar su pantomima y el docente pasará por los distintos grupos para ir observando el proceso. Durante este tiempo, deberán anotar en su cuaderno en el apartado correspondiente todos los detalles más importantes de la “película” que vayan a representar. Ahí tendrán muchas pistas e ideas de cómo empezar a crear su obra.		
Vuelta a la calma		5-10 minutos
Yo tengo un boli - Los alumnos se sentarán en círculo y deberán aprenderse las siguientes frases: - Dueño: Esto es un bolígrafo. - Vecino: ¿Y para qué sirve? - Dueño: Para pintar. - Vecino: ¿Y qué tiene? - Dueño: Una puntita. - Vecino: Anda; pásalo al vecino. Un alumno comienza siendo el dueño, y el vecino será toda la clase. Una vez que transcurra la conversación, el dueño le da el boli a un vecino (un compañero de la clase) y éste pasa a ser el nuevo dueño y a realizar de nuevo la conversación. Lo importante de éste juego es que la conversación hay que realizarla siguiendo unas pautas, como por ejemplo: decirlo sin enseñar los dientes, riendo, llorando, bostezando, con miedo, cantando ópera, con tristeza, como los indios, etc.		

SESIÓN 7. ¿Y si lo grabamos como en la vida real?

Calentamiento expresivo		5-10 minutos
Cuento Motor (6)		
Parte principal		40 minutos
<u>ENSAYO FINAL</u>		20 min
Agrupamientos	Pequeños grupos (4/5 personas)	
Recursos	Materiales	- Cuaderno individual del alumno - Materiales para llevar a cabo las pantomimas - Escenario - Disfraz (mimo)
	Espaciales	Gimnasio
En esta sesión, el alumnado retomará aquellos ensayos que prepararon en la anterior, y harán los remates finales para dejar la película finalizada. Para ello el docente se pasará por los diferentes grupos para observar el trabajo de cada uno de ellos y ayudar en lo necesario. Además, aquí tendrán la oportunidad de ensayar con música aquellas partes en las que lo necesiten y en un contexto real como es el escenario.		
<u>REPRESENTACIONES FINALES.</u> “Interpretación película cine mudo”		40 min
Agrupamientos	Pequeños grupos (4/5 personas)	
Recursos	Materiales	- Cuaderno individual del alumno - Materiales para llevar a cabo las pantomimas - Escenario - Disfraz (mimo)
	Espaciales	Gimnasio
Una vez que todos los equipos hayan ensayado bien su “película de cine mudo”, pasarán a la acción. El equipo que empiece, deberá subir al escenario y comenzar su película, esta tendrá una duración de máximo 1-2 minutos. El resto de la clase estará de espectadores (público), observando cómo lo hacen		

sus compañeros. Además, todas las pantomimas tendrán un cámara que en este caso será el docente, que grabará para después poder observarlas y analizarlas.	
Vuelta a la calma	5-10 minutos
Yo tengo un boli En esta sesión, se llevará a cabo de nuevo la misma actividad que en la anterior, para volver a la calma con el alumnado.	

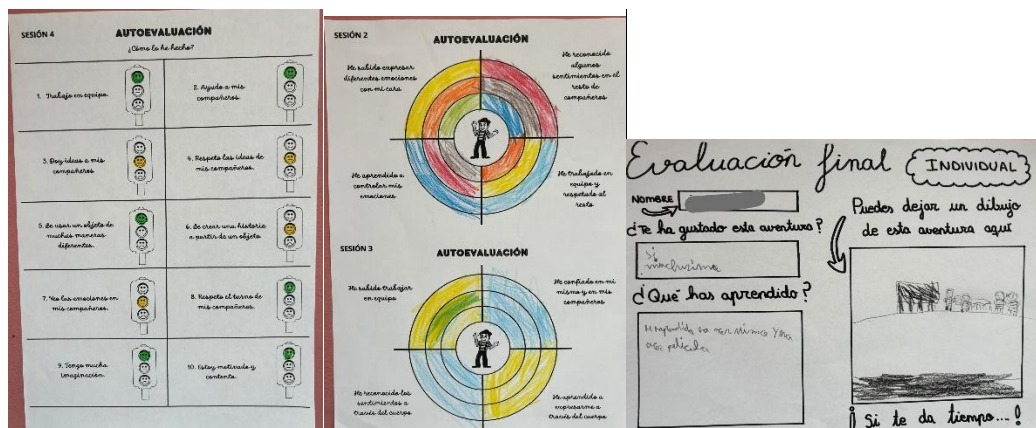
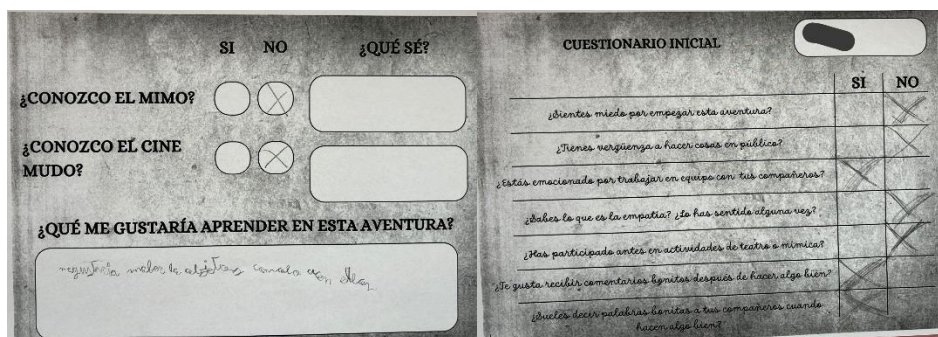
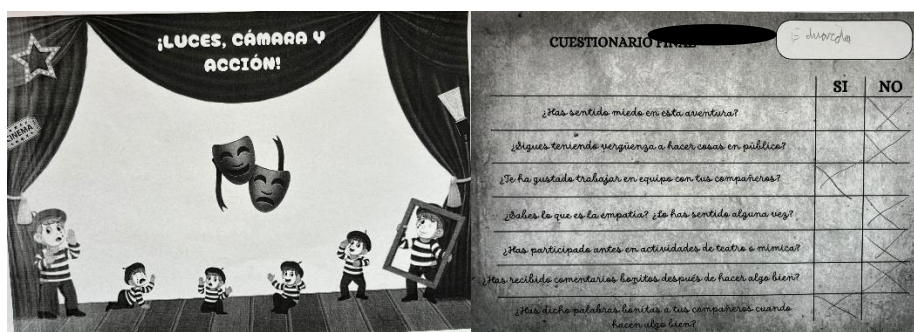
SESIÓN 8. Reflexionamos sobre lo aprendido.

Para llevar a cabo esta última sesión, se comenzará situando al alumnado en su clase habitual, la cual cuenta con una pantalla digital y un proyector. Esto será necesario para poder finalizar nuestra situación de aprendizaje. De tal manera, que esta sesión nos servirá como instrumento de evaluación final (para los alumnos y para el docente) y para hacer una reflexión final sobre todos los contenidos que se han trabajado durante la misma.

En primer lugar, se expondrán aquellos vídeos que han sido grabados en la sesión anterior de cada uno de los equipos formados en el grupo-aula, en los cuales crearon sus propias historias para formar su película final de cine mudo. De esta forma, los alumnos serán conscientes de todo el trabajo que han preparado durante las clases anteriores, y podrán tanto ver a sus compañeros como verse a ellos mismos. Para ello, dispondrán de varios instrumentos de evaluación con los cuales deberán tanto autoevaluarse como evaluar a sus compañeros de clase.

En esta sesión se llevarán a cabo varias técnicas de evaluación que se comentarán en el apartado siguiente de evaluación. Además, el alumnado podrá dar por finalizado su cuaderno de aprendizaje, introduciendo en él los últimos recursos de la situación de aprendizaje.

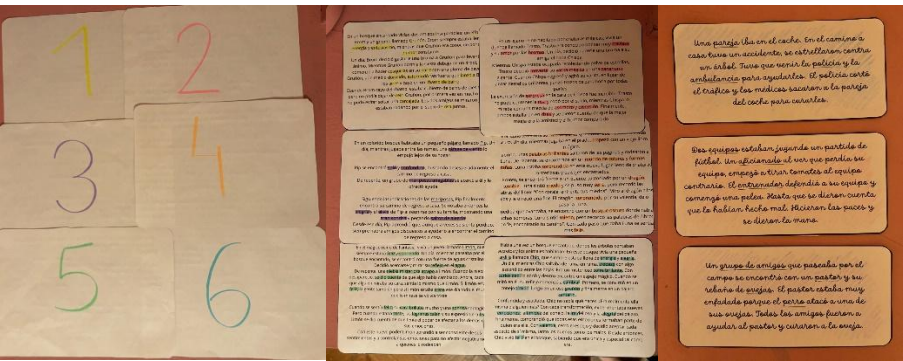
Anexo IV. Evaluación a través del cuaderno individual de aprendizaje del alumnado



Ejemplo, cuaderno real alumno/a.

Anexo V. Material diseñado para la puesta en práctica de la propuesta

Anexo V.1. Tarjetas para representar historias con mímica



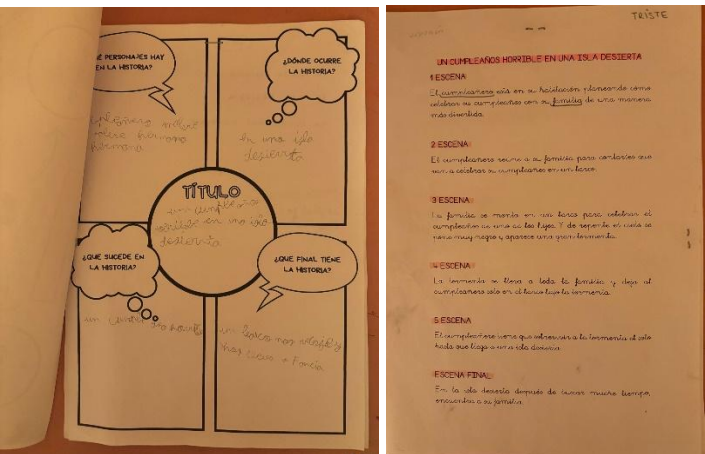
Anexo V.2. Tarjetas situaciones reales e historias con dados.



Anexo V.3. Tarjetas de mímica (acciones en pareja) y coevaluación final



Anexo V.4. Ejemplo de un cuaderno grupal (historia final)



Anexo VI. Evaluación docente-alumno

Anexo VI. 1. Lista de cotejo

ASPECTO GENERAL	ITEM	SI	NO
Habilidades motrices	Realiza movimientos precisos y controlados durante las actividades de mímica.		
	Ajusta sus movimientos para adaptarse a ritmos lentos y rápidos según la actividad.		
	Selecciona y combina habilidades motrices básicas de manera coherente.		
Comunicación no verbal	Utiliza su cuerpo para expresar emociones de manera clara.		
	Utiliza el espacio de manera respetuosa y efectiva, manteniendo una distancia adecuada.		
	Adapta sus movimientos a estímulos externos como música o luces.		
Gestión emocional	Identifica y muestra diferentes emociones durante las actividades de mímica.		
	Maneja adecuadamente sus reacciones emocionales durante las actividades.		
	Muestra empatía y apoyo hacia compañeros que se sienten inseguros o frustrados.		
Cooperación y trabajo en equipo	Incluye activamente a todos los compañeros en las actividades.		
	Utiliza el diálogo para resolver conflictos de manera justa.		
	Sabe trabajar en equipo y aporta ideas al grupo, así como dialoga y respeta las ideas de los demás.		
Automotivación	Muestra interés y entusiasmo por participar en las actividades sin necesidad de estímulos externos.		
	Persevera en la realización de las tareas, incluso ante situaciones de dificultad.		
	Se implica activamente en las propuestas y mantiene una actitud positiva durante toda la sesión.		

ITEMS	ESCALA GRADUADA				VALOR	OBSERVACIONES
	A	B	C	D		
Expresión facial y corporal	Sabe utilizar adecuadamente su expresión facial y corporal.	Intenta usar las dos formas de expresión no verbal, pero tiene algún fallo.	Utiliza solamente una de las maneras de expresión (corporal o facial) adecuadamente.	No sabe usar ni la expresión corporal ni facial.		
Identificación de emociones	Identifica las emociones en uno mismo y en sus compañeros.	Identifica las emociones solamente en uno mismo.	Identifica las emociones solamente en sus compañeros.	No identifica las emociones ni en uno mismo ni en sus compañeros.		
Representación de emociones	Es capaz de representar todas las emociones a través de la mímica.	Representa alguna de las emociones de manera correcta.	Solo es capaz de representar las emociones más sencillas.	No es capaz de representar las emociones a través de la mímica.		
Automotivación	Muestra motivación y afronta los retos con entusiasmo y ganas.	De vez en cuando está motivado y participa activamente.	Le cuesta mostrarse motivado y necesita estímulos para estarlo.	No muestra motivación ni interés por los retos que se proponen.		
Gestión emocional	Sabe gestionar sus emociones y las de los demás.	Gestiona bien sus emociones, pero las de los demás le cuesta.	Gestiona sus emociones y las de los demás con dificultad.	No sabe gestionar ni sus emociones ni las de los demás.		
Comunicación no verbal	Utiliza eficazmente la comunicación no verbal para representar situaciones reales.	Es capaz de comunicarse de manera no verbal, pero con alguna dificultad.	En pocas ocasiones utiliza la comunicación no verbal para representar situaciones reales.	No utiliza la comunicación no verbal para representar situaciones reales.		
Trabajo en equipo	Se mantiene junto a su equipo y hace que sea un equipo unido.	Casi siempre está junto a su equipo. De vez en cuando se dispersa.	Rara vez está junto a su equipo trabajando.	Nunca está con su equipo. Se encuentra ido del grupo.		

Retroalimentación	Participa activamente, en actividades de reflexión, manejando las situaciones.	Participa en todas las ocasiones en actividades de reflexión, manejando las situaciones, pero no de manera eficaz.	Casi nunca participa, en actividades de reflexión, manejando las situaciones.	No participa, en actividades de reflexión, ni maneja las situaciones.		
Desarrollo personal	Demuestra comprensión y progreso a lo largo de las sesiones.	Comprende y progresa, a lo largo de las sesiones, pero de manera más lenta.	Comprende pero no progresa en el desarrollo de las sesiones.	No progresa ni demuestra comprensión a lo largo de las sesiones.		

Anexo VI. 2. Rúbrica de evaluación

Anexo VII. Evaluación del docente (diario reflexivo)

Anexo VII. 1

SESIÓN 1	¿Y si retrocedemos al pasado?
	Para comenzar la primera sesión, e introducir al alumnado en esta divertida y emocionante aventura, he intentado meterme en el papel de mimo, disfrazándome con los elementos más característicos de este personaje. Al llegar al aula, todos los alumnos estaban esperando para comenzar la clase de educación física y se han quedado sorprendidos al ver que la clase de hoy no iba a ser como lo que están acostumbrados a trabajar habitualmente. Se hacían muchas preguntas entre ellos, de por qué iba disfrazada de mimo. Sin embargo, para meterme en el papel de lleno, he explicado esta primera sesión, como un mimo en la vida real, es decir sin palabras, comunicándome con los niños con gestos. En primer lugar, les he presentado el reto de la propuesta. Nos hemos colocado en un semicírculo mirando hacia la pantalla digital del aula, para presentar este proyecto a todo el grupo-clase. La presentación ha sido bastante amena y participativa, puesto que no era yo la única en intervenir, sino que los alumnos levantaban la mano para hacer preguntas y compartir sus ideas e inquietudes respecto a lo que les estaba presentado. De esta manera, el tema principal se ha presentado de una forma dinámica y muy motivador para todos los niños y niñas. De forma espontánea ha surgido una lluvia de ideas sobre el personaje del mimo y el cine mudo, lo que ha enriquecido enormemente la sesión. A partir de este intercambio han surgido ideas muy interesantes que no estaban previstas inicialmente. Para finalizar la sesión, he repartido un cuaderno individual a cada alumno. En esta primera sesión, se ha explicado el uso del cuaderno y cada uno de los niños y niñas han tenido la oportunidad de personalizarlo. Este ha sido un momento para la reflexión individual, donde han podido plasmar sus ideas sobre el tema presentado. Esta actividad individual ha sido muy enriquecedora, ya que les ha permitido recoger por escrito algunas de las ideas surgidas en la lluvia de ideas grupal. De este modo, aquellos alumnos que pudieran tener más dificultades para expresar sus pensamientos oralmente o que necesitaran más tiempo para reflexionar, han tenido un espacio para hacerlo posteriormente.

Además, han completado un pequeño cuestionario inicial diseñado por mí, en el que han expresado sus expectativas respecto a esta aventura. Este instrumento me permitirá recoger información útil para adaptar el desarrollo de las siguientes sesiones a sus intereses y necesidades.

Para mí, como docente y como persona que ha diseñado esta propuesta de intervención, esta primera sesión ha sido excepcional. El alumnado se ha mostrado en todo momento atento, participativo y con mucho interés por conocer y aprender más sobre los elementos presentados.

Les he explicado que, a lo largo de este proceso, será muy importante que aprendan a autoevaluarse y a ser sinceros consigo mismos respecto a lo que sienten y aprenden en cada sesión. Estoy convencida de que, gracias a esta actitud tan positiva y receptiva, las siguientes sesiones resultarán muy enriquecedoras y gratificantes, tanto para mí como docente, como para el propio alumnado.

Anexo VII. 2

SESIÓN 2	Uy que cara tienes...
En esta sesión ha comenzado el trabajo práctico relacionado con el mimo y el cine mudo. Al inicio se ha perdido algo de tiempo, ya que ha sido necesario desplazarse hasta el gimnasio del colegio, y una vez allí, recordar los conceptos abordados y lo trabajado en la primera sesión. Un aspecto muy positivo ha sido la duración de la clase, ya que este grupo tiene Educación Física dos veces por semana, y uno de los días la sesión dura 90 minutos. Esto ha permitido ajustar las actividades de manera adecuada y desarrollar la sesión con mayor profundidad.	
En primer lugar, en asamblea, he explicado al grupo el funcionamiento de esta sesión y de las siguientes, ya que todas comparten una estructura común: cuento motor, desarrollo y vuelta a la calma. Les he explicado, que solo van a poder trabajar con las expresiones faciales durante la clase. Todos han comprendido esta dinámica sin dificultad, por lo que hemos podido comenzar la sesión sin problema.	
El cuento motor ha sido la primera toma de contacto con emociones como la vergüenza, el miedo o la alegría. El alumnado ha comenzado a exteriorizarlas progresivamente; he observado que muchos niños y niñas lo hacen con naturalidad, mientras que a otros les	

cuesta más, ya que sienten vergüenza o son más tímidos. Esta actividad se ha utilizado como calentamiento expresivo y ha resultado ser muy eficaz, ya que les ha gustado mucho y se han implicado plenamente, adoptando sus papeles con entusiasmo. Además, he realizado todos los movimientos con ellos, lo cual ha servido de modelo y guía, facilitando su participación.

Esta actividad ha dado paso directamente a la primera propuesta principal, en la que el alumnado debía expresar distintos estados de ánimo y situaciones que yo iba dictando mientras se desplazaban por el espacio. Al tratarse de una actividad grupal, ha favorecido la participación de los niños más tímidos, ayudándoles a soltarse poco a poco.

En la siguiente actividad los agrupamientos han variado, ya que han tenido que formar parejas, que se cambiaban en cada juego. He decidido que fueran ellos quienes eligieran con quién trabajar, lo que ha resultado positivo: al estar con compañeros de confianza, se han mostrado más seguros, disfrutando de los juegos y expresando sus emociones con mayor libertad.

La última actividad se ha desarrollado con algo de rapidez debido al tiempo limitado que teníamos. Aun así, ha permitido observar claramente qué alumnos se mostraban más desinhibidos y cuáles continuaban algo más retraídos. Aquí se ha realizado una pequeña variación con respecto a la planificación inicial: el narrador debía ser un integrante del grupo, pero para asegurar la participación de todos detrás de la tela, he asumido yo ese rol como docente.

Finalmente, la vuelta a la calma ha resultado efectiva. El alumnado se ha sentado en pequeños grupos para realizar un juego de mímica con gestos, favoreciendo un cierre relajado.

Tras la sesión anterior, he revisado los cuadernos individuales del alumnado y las respuestas al cuestionario inicial. A partir de sus aportaciones y de la lluvia de ideas realizada, he podido identificar algunas inseguridades, inquietudes y miedos individuales. Esta información me permitirá ajustar las próximas sesiones para que resulten divertidas, significativas y accesibles para todos.

SESIÓN 3	Mi cuerpo habla.
	En esta tercera sesión, se ha producido un gran avance en la propuesta, puesto que el alumnado ha pasado de trabajar exclusivamente con la cara a utilizar todo su cuerpo como medio de comunicación. Este cambio, en algunos niños y niñas ha supuesto un gran reto, sobre todo para aquellos que aun muestran cierta inhibición a la hora de expresarse, delante del resto de compañeros. Sin embargo, al tratarse de actividades progresivas, en las que el docente desempeña un papel fundamental para motivarles, darles ideas y consejos, así como ayudarles a expresarse sin vergüenza, esto ha favorecido la participación de todo el grupo. Aunque algunos alumnos han mostrado una actitud más atrevida y otros se han mostrado más tímidos, todos han participado activamente. El calentamiento expresivo que se realiza antes de comenzar con las actividades principales de la sesión, a través del cuento motor, ya les resultaba familiar gracias a la sesión anterior. Al llegar al gimnasio, ellos mismos, han comenzado a colocarse por el espacio sin necesidad de indicaciones. Mientras yo narraba el cuento, los alumnos se han mostrado muy implicados, entregándose por completo a la actividad. Se puede observar cómo este tipo de propuesta favorece su motivación e implicación, generando entusiasmo y predisposición para afrontar el resto de la sesión. La siguiente actividad, en la que la clase se dividía en dos grupos (unos interpretaban una emoción y los otros la contraria), ha generado situaciones divertidas y de gran expresividad. He decidido que los roles de “triste” o “alegre” fueran rotatorios, para que todos pudieran experimentar diferentes estados emocionales. Esta actividad ha contribuido no solo a reforzar la expresividad corporal, sino también a favorecer la empatía, ya que muchos alumnos han verbalizado después cómo se han sentido interpretando emociones opuestas a su estado real. Después, los alumnos han trabajado en pequeños grupos para formar palabras utilizando el cuerpo. En esta ocasión, he optado por ser yo quien creara los grupos (de manera aleatoria), ya que en la sesión anterior los formaron ellos de manera libre, por afinidad, lo que, generó un ambiente de comodidad y entusiasmo, pero también dificultó en parte el desarrollo de la actividad. Por ello, en esta sesión los agrupamientos

se han realizado de manera aleatoria, con el objetivo de observar cómo se desenvolvían trabajando en equipo con compañeros con los que no suelen estar habitualmente.

La actividad del museo de cera, ha sido la más destacada de la sesión. Han trabajado los mimos grupos que, en la actividad anterior, y esto ha resultado muy satisfactorio. He propuesto situaciones reales que la mayoría de alumnos conocen y han podido vivir de manera directa en su vida, lo que ha generado una mayor motivación y entusiasmo por parte de todos los alumnos. Les ha costado mucho, mantener la postura, no reírse, y meterse en el papel del lleno, pero este ejercicio ha generado muy buenos mementos, de mucha concentración. Además, el hecho de que los demás compañeros visitaran el “museo” ha creado un ambiente de expectación y respeto por las representaciones de los demás, fortaleciendo también la autoestima del grupo.

La vuelta a la calma no se ha podido llevar a cabo por falta de tiempo. Sin embargo, un aspecto muy positivo ha sido el entusiasmo del alumnado y sus ganas de continuar con la sesión. Aunque no quedaba tiempo en la clase de Educación Física, les he comentado que íbamos a jugar al "director de orquesta". Como la propuesta les ha motivado tanto, y ellos mismos han querido aprovechar el tiempo del recreo para llevarla a cabo. Ha sido una experiencia muy enriquecedora, ya que ha hecho que todo el grupo jugara juntos de forma cohesionada, cuando habitualmente se dividen en pequeños subgrupos durante el tiempo de recreo.

Anexo VII. 4

SESIÓN 4	¡Un objeto con diferentes usos!
-----------------	--

En esta sesión se ha introducido un elemento fundamental dentro de la dramatización: el objeto. Después de dos sesiones sin utilizar materiales, en las que el protagonista era el propio alumno y la comunicación se centraba en la expresión facial y corporal, la incorporación de un nuevo elemento en el aula ha resultado muy satisfactoria.

El cuento motor de hoy giraba en torno a un protagonista que, de forma mágica, se transformaba en distintos objetos. Este componente mágico ha sido clave para captar la atención del alumnado y motivarles a participar en el resto de la sesión. A partir de aquí todos los niños y niñas hacían comentarios como: “hoy en esta clase vamos a hacer magia” o “hoy voy a ser mago”.

En la primera actividad he decidido implicarme de lleno, adoptando un papel activo para guiar el juego desde el ejemplo. He llevado todo el rato en mis manos una caja grande sin decir que había dentro, lo que ha generado mucha intriga y curiosidad. Aunque en su interior no había nada material, contenía muchos objetos imaginarios. He sido la primera en "sacar" un objeto: he sacado una silla, y me he sentado en ella. Después he pasado la caja a una alumna sentada a mi lado, formando un círculo en el suelo. Este momento me ha permitido observar claramente cuáles alumnos y alumnas tienen más facilidad para imaginar y cuáles aún muestran dificultades para dar mostrar su creatividad. También se han visto aquellos que sienten cierta vergüenza al actuar individualmente frente al grupo. Aun así, todos los niños y niñas han participado en el juego de forma activa. Dos de ellos, al principio, no sabían qué imaginar, por lo que les he dicho que esperen hasta el final para enseñar sus objetos.

Posteriormente, se han introducido materiales reales (pelotas, cuerdas, conos, aros, ladrillos, picas, etc.), pero esta vez con un uso diferente al que tienen. Los alumnos han creado nuevos objetos de manera libre y original: una cuerda se ha convertido en una serpiente, una pelota en un micrófono, un cono en un sombrero, entre otros ejemplos muy creativos.

Uno de los aspectos más positivos que destaco de esta sesión ha sido el trabajo cooperativo en pequeños grupos de 4 o 5 integrantes. Esta vez, ellos han formado los grupos, aunque con algunas condiciones: debían ser mixtos y no podían estar formados solo por compañeros con los que están acostumbrados a trabajar. Esta premisa fue respetada y los grupos funcionaron muy bien.

Sin embargo, esta actividad ha resultado demasiado compleja. El alumnado se tenía inventar una historia e incorporar el objeto de forma espontánea, sin una guía previa por mi parte. Al detectar que les costaba generar ideas, les he dado un ejemplo: "Podéis hacer como que la pelota es de una mujer embarazada que va al hospital" o "el aro puede ser el volante de la ambulancia". Esta ayuda les ha ayudado a iniciar el trabajo, pero también ha tenido un efecto negativo, ya que varios grupos han imitado esa misma idea en lugar de crear una nueva.

Esta sesión, al ser más libre y menos dirigida por el docente, me ha permitido observar con más claridad el grado de desarrollo de la creatividad de cada alumno. Algunos ya han interiorizado el tipo de dinámicas y se muestran autónomos, mientras que otros

todavía necesitan apoyo y modelos más concretos. La introducción de materiales ha sido una herramienta muy útil para favorecer la expresión y ha permitido que los alumnos se ayudaran entre sí para construir sus escenas. De este modo, he podido comprobar que el uso del objeto, tanto real como simbólico, ha supuesto un punto de inflexión en la propuesta. Muchos alumnos y alumnas se han sentido más seguros a la hora de expresarse, al disponer de un “elemento mediador” que les servía de apoyo o excusa para comunicar sus ideas.

Anexo VII. 5

SESIÓN 5 ¿Me entiendes?

En esta sesión, se han podido observar aquellos elementos que se han trabajado en las anteriores, como la expresión de emociones o situaciones de manera facial y corporal, o el uso de objetos de manera simbólica como un elemento imprescindible en la dramatización.

A lo largo de las sesiones previas, el alumnado ha experimentado diferentes tipos de agrupaciones: individuales, en parejas, en pequeños grupos y en gran grupo. En esta sesión se ha podido observar cómo, tras varias actividades de autoevaluación, los niños y niñas son cada vez más conscientes del trabajo que están realizando y muestran una actitud muy positiva hacia su propio aprendizaje. De hecho, desean seguir mejorando sus autoevaluaciones, y lo hacen desde una perspectiva más sincera y reflexiva.

Uno de los momentos más significativos ha ocurrido al comienzo de la sesión. Como el alumnado ya está familiarizado con la dinámica del cuento motor, una alumna me ha propuesto convertir su libro favorito en un cuento motor. Este gesto me ha sorprendido mucho, ya que demuestra no solo implicación, sino también transferencia del aprendizaje. Durante el recreo he observado el libro y, al ver que era conocido por el grupo, he adaptado una de sus páginas para utilizarla como base de la sesión. La propuesta ha sido un éxito, los alumnos y alumnas estaban entusiasmados y han disfrutado mucho.

Durante esta sesión, también he querido reforzar la autoobservación y la reflexión. Después de la presentación de cada grupo, los demás compañeros han observado y

comentado qué emociones han identificado, qué elementos expresivos les han llamado la atención y qué sugerencias podían aportar para mejorar.

En cuanto a la gestión del tiempo, han surgido algunas dificultades. Mientras que algunos grupos han acabado muy rápido la preparación de sus pantomimas, otros no se han organizado bien: algunos niños estaban distraídos, no colaboraban o empleaban el tiempo discutiendo sin llegar a crear una historia. En esos casos he intervenido directamente, ofreciendo ideas que les ayudaran a estructurar la escena y avanzar en la actividad.

Por otro lado, se ha introducido otro elemento muy importante dentro de la dramatización: la música. Para la vuelta a la calma he propuesto diferentes canciones y los alumnos se han movido por el espacio, según lo que les transmitía cada canción. Les ha resultado una actividad bastante dinámica y divertida, ya que salían canciones alegres, tristes, pero también de terror o suspense.

Anexo VII. 6

SESIÓN 6	Empezamos a crear nuestra propia película de cine mudo.
En esta sesión, he decidido sustituir el cuento motor por una asamblea grupal dentro del aula como momento inicial. Considero que esta decisión ha sido positiva, ya que era necesario hacer una pausa para reflexionar oralmente sobre todo lo trabajado hasta el momento. Aunque los alumnos ya han ido recogiendo de forma individual sus emociones e ideas en sus cuadernos, me interesaba también observar qué reflexiones surgían de manera colectiva. Durante la asamblea, hemos hablado sobre todas las actividades realizadas, poniendo especial énfasis en los aspectos más importantes a tener en cuenta para crear nuestra propia película de cine mudo. He aprovechado este momento para explicarles que, en los próximos días, deberían traer de casa todo aquello que pudieran utilizar para disfrazarse de mimos y llevar a cabo las pantomimas. Además, al llegar al gimnasio estaban muy ilusionados por conocer en qué grupo estarían para desarrollar su película de cine mudo. Estos grupos los he formado yo, basándome en mis observaciones de sesiones anteriores, teniendo en cuenta la dinámica de trabajo individual y en equipo de cada alumno o alumna. Para ello, he contado	

también con la colaboración de la tutora del aula, que me ha ayudado a identificar qué estudiantes podían asumir roles de ayuda dentro del grupo y cuáles requerían más apoyo.

Para formar los equipos, he colocado cinco folios en el suelo, distribuidos por el aula. Cada uno representaba un grupo y en ellos estaban escritos los nombres de los niños y niñas. Los alumnos tenían que localizar su nombre y sentarse en el grupo correspondiente. Este momento generó mucha expectación y se vivió con entusiasmo.

Una vez organizados los alumnos en cada grupo, les he explicado la dinámica principal de la sesión. En el espacio del aula había distintos rincones con materiales diversos. Cada equipo debía observar desde fuera lo que contenía cada rincón y, posteriormente, ir rotando para explorar los materiales con los que podrían trabajar en su película. He decidido que fueran ellos mismos quienes gestionaran el uso del material, siendo conscientes de que no había suficientes materiales iguales para todos los grupos. Por eso les he explicado previamente la importancia de respetar a los compañeros, compartir y tomar decisiones responsables. Me ha sorprendido gratamente la forma en que han asumido esta idea, ya que se han mostrado con una actitud cooperativa y compartiendo todo de forma natural, favoreciendo un ambiente de trabajo colectivo muy positivo.

Ha sobrado bastante tiempo, más del que tenía planificado para esta sesión, por lo que se han puesto en grupos ya a ver el material que habían elegido, y las utilidades que le podían dar a cada cosa. También les he dejado libertad para elegir de todos los juegos que se han trabajado en sesiones anteriores para volver a la calma, uno de ellos, y de tener la oportunidad de volver a jugar.

Anexo VII. 7

SESIÓN 7	¿Y si lo grabamos como en la vida real?
	El comienzo de esta sesión ha sido muy gratificante, ya que todos los alumnos han llegado al aula desde primera hora disfrazados de mimo, algo que ha motivado mucho al alumnado hasta la hora de Educación Física, en la que realmente iban a usar ese material. Aquí también me he puesto yo mi disfraz de mimo que usé en la primera sesión para captar la atención de los alumnos y alumnas.

Sin embargo, es importante señalar una gran limitación organizativa que ha surgido en esta sesión y ha afectado directamente en el desarrollo del final de la propuesta. Esta sesión no se ha podido desarrollar al completo en un solo día, sino que el tiempo disponible de esta sesión ha sido insuficiente para que todos los grupos acabasen de desarrollar las ideas sobre sus películas de cine mudo, y lo pusieran en práctica. De este modo, la solución era alargar la situación de aprendizaje un día más, para que tuvieran tiempo de preparar sus pantomimas tranquilamente, así que se puede decir que esta sesión número siete, ha sido dividida en dos sesiones.

La primera parte de la sesión ha tenido un carácter más reflexivo y de desarrollo. Se ha trabajado de forma tranquila en los grupos, a través de una lluvia de ideas, planificando y organizando las historias. He podido observar con claridad qué ideas aportaban los diferentes miembros en los grupos, qué alumnos estaban totalmente implicados y cuáles simplemente seguían al equipo sin participar activamente. También he podido analizar cómo gestionaban el trabajo en equipo y cómo se distribuían los roles.

Mi papel como docente ha sido especialmente importante en esta sesión. Los grupos requerían constantemente mi presencia: me pedían aprobación para cada escena que creaban, orientación para avanzar, e incluso ideas para enriquecer sus historias. Para facilitar el trabajo, he repartido a cada grupo una ficha con preguntas clave que les ayudasen a construir su historia de forma sencilla y adaptada a su nivel: ¿qué personajes aparecen?, ¿dónde ocurre la historia?, ¿qué sucede?, ¿cómo termina?, ¿qué título le pondrías? Gracias a esta estructura, el desarrollo ha sido más fluido y cada alumno ha asumido un papel concreto dentro de cada escena, planificando sus movimientos, expresiones y acciones en relación con el personaje que interpretaban.

Los equipos han trabajado con mucho entusiasmo y han sido capaces de dejar sus historias escritas. Todos los grupos han tenido tiempo suficiente para comenzar a ensayar con los materiales que habían elegido. Además, han ido pasando por el escenario de forma progresiva, situándose en el espacio real y tomando conciencia del entorno y sus dimensiones.

Durante el trabajo en grupo, me han explicado las emociones presentes en sus historias y cómo las representaban: algunas eran de terror, otras cómicas, otras más tristes. Hemos elegido músicas acordes para acompañar las escenas, lo que ha ayudado a

reforzar el ambiente emocional de cada historia. Asimismo, se han trabajado intensamente las expresiones faciales y corporales.

En la siguiente sesión, hemos empezado para soltar los nervios que tenían los alumnos con un calentamiento grupal expresivo, como esta sesión realmente no estaba planificada este calentamiento lo he considerado necesario ya que muchos alumnos estaban nerviosos por enseñar su trabajo delante de toda la clase. Hemos hablado de como colocarnos en el escenario de cara al público, la importancia de las expresiones faciales muy marcadas, los movimientos lentos o rápidos, grandes o pequeños según la situación que estén representando, etc. Todo estaba listo para comenzar las grabaciones de las películas de cine mudo, ya que unos minutos antes he estado en el gimnasio organizando todo, para así ganar tiempo después.

Cada grupo ha tenido la oportunidad de ensayar una vez su película antes de pasar a la grabación. La experiencia ha sido muy positiva: todos los alumnos y alumnas han mostrado respeto, tanto cuando estaban actuando como cuando formaban parte del público. Algunos grupos, debido a los nervios del momento, han cometido pequeños errores al iniciar sus escenas, pero han tenido la posibilidad de repetirlas sin problema.

La puesta en práctica ha sido activa para todo el alumnado. Después de cada representación, el resto de alumnos (en su rol de público) debían adivinar de qué trataba la historia y qué emociones habían identificado en los personajes.

Anexo VII. 8

SESIÓN 8	Reflexionamos sobre lo aprendido.
Esta última sesión, se ha llevado a cabo en el aula principal en vez de en el gimnasio. Esto se debe a que, para reflexionar sobre lo aprendido, necesitábamos un espacio bueno de trabajo, para poder reflexionar sobre cómo hemos trabajado tanto individual como de forma colectiva. También, un espacio que contase con pantalla digital para proyectar nuestras películas de cine mudo y ver nuestro trabajo y el de los compañeros. Además, hemos recopilado todo lo trabajo en los cuadernos individuales para ver el progreso de cada uno. Al llegar al aula, he repartido unas tarjetas con diferentes caras que cada una representaba una emoción, caras de miedo, de alegría, de tristeza, etc., todos los grupos	

disponían de varias de estas para expresar sus sentimientos y emociones después de ver cada película. También tarjetas verdes y rojas para comentar aspectos positivos o que se pueden mejorar tanto de uno mismo y nuestro grupo como del resto de grupos. Esta dinámica, ha salido muy bien ya que han surgido comentarios siempre desde el respeto, que han valorado el aprendizaje de ellos mismos y de los compañeros.

Por otro lado, les he dado la oportunidad de poder comentar de manera individual el proceso de cada uno y los aspectos positivos y a mejorar que destaca de esta propuesta. En esta dinámica, han surgido reflexiones muy sinceras y comentarios muy bonitos por parte de varios alumnos. Algunos han compartido lo nerviosos que estaban antes de actuar y lo tranquilos que se han sentido en el escenario ya que el ambiente del aula era un ambiente seguro, otros lo orgullosos que se sienten después de haber llevado a cabo juegos en los que han tenido que dejar a un lado la vergüenza y el miedo. También han surgido comentarios por parte de algún alumno en los que decían: “cuando dijiste de trabajar el mimo en educación física, pensé que no me iba a gustar porque yo quiero correr y jugar con balones, pero ha sido muy divertido y he aprendido mucho”, “me encantaría seguir trabajando el mimo y el cine mudo muchos años más en Educación Física”, “Tenía mucha vergüenza y no me veía capaz de hacer algo en público y al final lo he conseguido”, “He trabajado en equipo con gente de clase que no conocía tanto y me ha gustado mucho”. Pero también han surgido comentarios como: “me hubiera gustado hacerlo mejor, porque yo sé que puedo”, “mi grupo se peleaba mucho cuando teníamos que tomar decisiones, pero luego lo solucionábamos siempre”.

Anexo VII. 9. Autoevaluación docente

Criterios			
He explicado con claridad los contenidos impartidos en cada sesión.			
He marcado los tiempos y plazos para la realización de las actividades de cada sesión.			
He atendido a la diversidad teniendo en cuenta las características y necesidades individuales de todo el alumnado.			
He llevado a cabo actividades acordes con la edad y características del alumnado.			
He sido capaz de resolver cualquier duda surgida en el alumnado con total claridad.			
He proporcionado un clima de aula libre, motivador y democrático.			
He llevado a cabo momentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación formativa.			

Anexo VIII. Enlaces

Anexo VIII. 1. Presentación inicial video SA.

https://www.canva.com/design/DAGBwhwqysc/QN190B9TR7Y3mJC6sY69UQ/edit?utm_content=DAGBwhwqysc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo VIII. 2. Cuaderno individual alumnos.

https://www.canva.com/design/DAGBSQO3nK4/wRikfaGSToQ6A9jGkLShKA/edit?utm_content=DAGBSQO3nK4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo VIII. 3. Instrumentos de evaluación.

https://www.canva.com/design/DAGCaEyEeG0/6V5fHBNCVyoUnesksD2Yw/edit?utm_content=DAGCaEyEeG0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo VIII. 4. Cuentos motores.

Anexo IX. Fundamentación curricular

“Expresiones en silencio: luces, cámara y acción”				
Etapas educativas, ciclo y curso: Segundo curso, del primer ciclo de Educación Primaria.	Asignatura: Educación Física.	Trimestre: Tercer trimestre.	Número de sesiones: 8 sesiones.	
Fundamentación curricular				
Contenidos	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos	Indicadores de logro
B. Organización y gestión de la actividad física. - Elección de la práctica física: vivencia de diversas experiencias corporales en distintos contextos.	Competencia específica 2.	2.2. Adoptar decisiones en contextos de práctica motriz ajustando los movimientos corporales según las circunstancias de la actividad.	STEM1, CPSAA4, CE1	2.2.1. Ajusta su expresión facial y corporal para representar diferentes emociones a través de la mímica. 2.2.2. Cambia rápidamente su expresión para reflejar una emoción diferente cuando la situación lo requiere.
C. Resolución de problemas en situaciones motrices. - Valoración y aceptación de la propia realidad corporal aumentando la confianza en sus posibilidades, autonomía y autoestima.	Competencia específica 3.	3.1. Identificar las emociones positivas y negativas que se producen durante el juego, intentando diferenciarlas y gestionarlas y disfrutando de la actividad física. 3.3. Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica	CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3) (CCL1, CCL5, CPSAA5, CC2, CC3)	3.1.1. Es capaz de reconocer y nombrar las emociones que experimenta durante una actividad de mímica, diferenciando entre emociones positivas y negativas. 3.1.2. Observa y describe las emociones que sus compañeros están tratando de expresar a través de la mímica, mostrando empatía y comprensión de las emociones ajenas. 3.1.3. Adapta sus movimientos y expresiones

		y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia.		corporales para adecuarse al contexto emocional de una escena de mímica, cambiando de manera efectiva de una emoción a otra según lo requiera la narrativa. 3.3.1. En actividades grupales, adapta su comunicación y apoyo para incluir a compañeros con diferentes niveles de habilidad, mostrando empatía y comprensión. 3.3.2. Utiliza el diálogo para resolver desacuerdos con sus compañeros sobre la interpretación o ejecución de una escena de mímica, buscando soluciones justas y consensuadas.
D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. - Gestión emocional: estrategias de identificación, experimentación y manifestación de emociones, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices. Conciencia crítica	Competencia específica 4.	4.3. Adecuar los distintos usos comunicativos de la corporalidad y sus manifestaciones realizándose a diferentes ritmos y contextos expresivos. 4.4. Respetar la propia realidad corporal y la de los demás practicando diferentes juegos.	CCEC3, CCEC4) (CPSAA1, CPSAA3)	4.3.1. Ajusta la velocidad y fluidez de sus movimientos para adaptarse a diferentes ritmos en juegos de dramatización. 4.3.2. Sabe realizar diferentes cambios de expresión facial y corporal en función de los distintos contextos y situaciones expresivas. 4.3.3. Utiliza la comunicación no verbal de manera

ante las conductas surgidas durante la práctica de actividad física que puedan ser generadoras de conflictos.				efectiva para expresar ideas y emociones, asegurándose de que sus compañeros comprendan su mensaje. 4.4.1. Adapta sus movimientos y expresiones durante las actividades de mímica para incluir a compañeros con diferentes capacidades, asegurando que todos puedan participar activamente. 4.4.2. Durante las representaciones grupales, coordina sus movimientos y acciones con las de sus compañeros, respetando el espacio de cada uno. 4.4.3. En las representaciones grupales, muestra empatía y apoyo hacia los compañeros que se sienten inseguros o frustrados, ayudándoles a sentirse cómodos y aceptados.
E. Manifestaciones de la cultura motriz. - Usos comunicativos de la corporalidad: gestos, muecas, posturas y otros. - Prácticas teatrales: juego dramático, mimo, clown, teatro de sombras, match de improvisación, etc.	Competencia específica 5.	5.3. Comprender y resolver, con la ayuda docente, situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y	CC2, CE1, CE3)	5.3.1. Identifica y comprende los diferentes estímulos y condicionantes espacio-temporales presentes en una actividad de mímica, con la guía del docente.

- Fases del proceso creativo: solicitud a partir de un inductor, diversidad/variedad, enriquecimiento, elección individual o colectiva, producción y presentación ante los demás. - Roles de trabajo: actor, coreógrafo, espectador, etc.		combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.		5.3.2. En los juegos de mímica, reconoce los cambios en el entorno (iluminación, sonido, espacio) y ajusta sus movimientos de acuerdo a estos cambios. 5.3.3. Utiliza adecuadamente las habilidades motrices básicas (caminar, correr, saltar, girar) necesarias para realizar una secuencia de mímica, combinándolas de manera coherente y fluida.
Contenidos de carácter transversal				
En el área de EF, se trabajarán las tecnologías de la información y la comunicación, y su uso ético y responsable. Se trabajará la educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza. Se fomentará la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia. Se transmitirá al alumnado de los valores y las oportunidades de la Comunidad de Castilla y León, como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional.				
Aprendizaje interdisciplinar				
La EF está relacionada con todas las áreas que componen el currículo, pero guarda especial relación con las áreas Música y Danza, Educación Plástica y Visual y Ciencias de la Naturaleza.				

Anexo X. Evidencias de las sesiones de la SA

