



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

LA DANZA PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL:
PROPUESTA INCLUSIVA PARA ALUMNOS DE
PRIMARIA

Presentado por:

Cristina Roma Soriano

Dirigido por:

Dr.D. José Manuel Boquera Navarrete

Valencia, a 23 de mayo de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Primaria



D./D^a

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado:

.....

....., ha sido realizado

bajo mi dirección por el alumno/a

D./D^a

Valencia,

de

de

Firmado:



D./Dña.:

Cristina Roma Soriano,

con D.N.I. nº 53878601C, como autor del Trabajo Fin de Grado con título:

“La danza para el desarrollo emocional: propuesta inclusiva para alumnos de
Primaria”

del Grado Universitario

Educación Infantil y Educación Primaria PIMM (Plan de Innovación
Metodológica de Magisterio)

AUTORIZA

NO AUTORIZA

la publicación en la intranet de la Universidad Católica de Valencia “San
Vicente Mártir” del trabajo fin de grado arriba mencionado, como material
de uso pedagógico para el apoyo al estudio y la investigación.

Valencia, 23 de mayo de 2022

Fdo.:

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado presenta como finalidad la elaboración de una propuesta de intervención educativa. Dicha actuación se basa en la danza como expresión emocional bajo una base inclusiva, pues resulta indispensable para poder llevar a cabo una educación óptima hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Concretamente, centrándose en la necesidad educativa del síndrome de Down. La secuencia de actividades no pudo desarrollarse por motivos de calendario. La intervención está formada por 9 sesiones y va dirigida hacia los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, específicamente 2º curso, por ello, se apuesta por una propuesta educativa basada en la danza como medio comunicativo. Una vez expuesta dicha propuesta, serán enumeradas las conclusiones a las que se han llegado tras su realización, además de ciertas propuestas de mejora y limitaciones que se han podido encontrar a la hora de su elaboración.

Palabras clave: danza, Necesidad Educativa Especial, síndrome de Down, educación inclusiva, educación emocional, Educación Primaria.

Resum

Aquest Treball de Fi de Grau presenta com a finalitat l'elaboració d'una proposta d'intervenció educativa. Aquesta actuació es basa en la dansa com a expressió emocional sota una base inclusiva, perquè resulta indispensable per a poder dur a terme una educació òptima cap als alumnes amb Necessitats Educatives Especials. Concretament, centrant-se en la necessitat educativa de la síndrome de Down. La seqüència d'activitats no va poder desenvolupar-se per motius de calendari. La intervenció està formada per 9 sessions i va dirigida cap als alumnes del primer cicle d'Educació Primària, específicament 2n curs, per això, s'aposta per una proposta educativa basada en la dansa com mitjà comunicatiu. Una vegada exposada aquesta proposta, seran enumerades les conclusions a les quals s'han arribat després de la seua realització, a més d'unes certes propostes de millora i limitacions que s'han pogut trobar a l'hora de la seua elaboració.

Paraules clau: dansa, Necessitat Educativa Especial, síndrome de Down, educació inclusiva, educació emocional, Educació Primària.

Abstract

The purpose of this Thesis is an educational intervention proposal based on dance as an emotional expression under an inclusive basis, as it is essential to carry out an optimal education for students with Special Needs, focusing on people with Down syndrome. We couldn't carry out the proposal due to schedule issues. The activities sequence consists of 9 sessions and is aimed to students in the first cycle of Primary Education, specifically 2nd grade, therefore, it is committed to an educational proposal based on dance as a communicative method. Once this proposal has been exposed, the conclusions reached after its realization will be listed, as well as certain proposals for improvement and limitations that have been found at the time of its development.

Key words: dance, Special Needs, Down syndrome, inclusive education, emotional education, Primary Education.

Índice

1	INTRODUCCIÓN	9
2	OBJETIVOS	11
3	METODOLOGÍA	12
4	MARCO TEÓRICO	14
4.1	MARCO LEGAL	14
4.2	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	16
4.2.1	EDUCACIÓN INCLUSIVA	17
4.2.2	SÍNDROME DE DOWN	19
4.3	MOVIMIENTO	22
4.4	DANZA	24
4.5	EMOCIONES	27
4.5.1	EDUCACIÓN EMOCIONAL	28
4.5.2	EDUCACIÓN EMOCIONAL Y DANZA	31
5	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	34
5.1	INTRODUCCIÓN	34
5.2	OBJETIVOS	36
5.3	CONTENIDOS	37
5.4	METODOLOGÍAS	50
5.4.1	RECURSOS	70
5.5	EVALUACIÓN	72
6	CONCLUSIONES	74
7	PROPUESTAS DE MEJORA Y LIMITACIONES	75
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
9	ANEXOS	84
9.1	ANEXO I	84
9.2	ANEXO II	84
9.3	ANEXO III	85
9.4	ANEXO IV	86

9.5 ANEXO V 86
9.6 ANEXO VI 87

Índice de figuras

Figura 1. La motricidad en Educación Primaria	22
Figura 2. Área de Educación Física	38
Figura 3. Contenidos del Área de Educación Física	41
Figura 4. Área de Educación Artística: Música	44
Figura 5. Contenidos del Área de Educación Artística: Música	48
Figura 6. Actividades de la propuesta de intervención, sesión I.....	51
Figura 7. Actividades de la propuesta de intervención, sesión II	54
Figura 8. Actividades de la propuesta de intervención, sesión III	57
Figura 9. Actividades de la propuesta de intervención, sesión IV	60
Figura 10. Actividades de la propuesta de intervención, sesión V	63
Figura 11. Actividades de la propuesta de intervención, sesión VI.....	66
Figura 12. Recursos materiales requeridos para la propuesta de intervención.....	70

1 Introducción

La temática abordada para este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es La danza para el desarrollo emocional: propuesta inclusiva para alumnos de Primaria. Los motivos que impulsan la realización del presente trabajo se pueden recoger en dos puntos: el disfrute por la danza y la música, y el trato con alumnos que presentan SD.

Por una parte, la música y la danza han formado parte de nuestra vida durante largos años. Gracias a la experiencia en este ámbito hemos podido descubrir que dota a la persona de capacidad para la mejora de la expresión y comunicación de emociones y estados de ánimo. Es por este motivo que pensamos que la danza, teniendo en cuenta las características motrices de los alumnos, puede resultar útil para la mejora de comunicación no verbal.

Por otra parte, la experiencia de prácticas en centros escolares, concretamente el último año, nos ha ofrecido la enriquecedora experiencia de asistir a un aula con un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE), específicamente un alumno con SD en el primer ciclo de Educación Primaria. Por eso, hemos percibido la dificultad comunicativa que se aprecia en este tipo de alumnado.

Así pues, las personas con SD pueden tener dificultades en algunas áreas de producción del habla (Kent y Vorperian, 2013). A pesar de la mejora de las ciencias médicas en la salud del alumnado con SD, la preocupación por el desarrollo de las habilidades comunicativas persiste, pues las dificultades que presentan, no se resuelven de forma natural cuando el niño se hace mayor. Por todo ello, Coopens-Hofman y Maassen, (2012) sugieren que se podrían desarrollar intervenciones pedagógicas en diversas franjas de edad. Una de las características comunes a las personas con SD es que la inteligibilidad del habla sigue siendo un problema durante toda la vida (Chapman et al., 2000).

Aproximadamente el 30 por ciento de los niños con SD entre 3 y 13 años de edad tartamudean, lo que es mucho más alto que la prevalencia en los niños de desarrollo normal (Eggers y Van Eerdenbrugh, 2018).

Los gestos afectan positivamente a la inteligibilidad y comprensibilidad de los enunciados con tartamudez en individuos con SD al alterar la producción del habla. La presencia de un gesto provoca un aumento de la puntuación de inteligibilidad, independientemente de la visibilidad del gesto. Esto significa que los gestos refuerzan la inteligibilidad al apoyar la producción del habla y posiblemente también la comprensibilidad de los mensajes. El presente estudio demostró que tanto los gestos de ritmo como los gestos sustanciales aumentaron las puntuaciones, pero sólo los gestos de ritmo produjeron una diferencia significativa en las puntuaciones de transcripción (Maessen et al., 2022).

Diversos autores como Armanda, González y Montávez, (2013) y Dupont y Schulmann (1987), entre otros, plantean la hipótesis de que un plan de estudios sobre la danza y técnicas tradicionales de facilitación de la fisioterapia podría resultar beneficioso para los alumnos con SD como consecuencia de los efectos cognitivos y motores relativo a las dos modalidades.

2 Objetivos

En la presente sección se hace referencia a los objetivos planteados para la realización del Trabajo de Fin de Grado. Dichos objetivos presentados se entienden como la finalidad que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, se destacará el objetivo principal por el que es realizado y, continuadamente, los específicos del mismo.

Objetivo principal

Diseñar una propuesta de intervención de actividades expresivas y danza, basada en el desarrollo emocional, por medio de una metodología inclusiva.

Objetivos específicos

- Adquirir conocimiento sobre las características tanto motrices, como intelectuales de los alumnos con síndrome de Down y de los alumnos de Educación Primaria.
- Conocer los beneficios de la música/ritmo para el desarrollo emocional de los alumnos y, específicamente, para aquellos con Necesidades Educativas Especiales.
- Familiarizarse con la importancia de la educación inclusiva en edades tempranas.
- Identificar el problema comunicativo de las personas con síndrome de Down y proporcionar alternativas para dicha comunicación.
- Conocer los beneficios de la danza y el movimiento como recurso para lidiar con las dificultades comunicativas de las personas con síndrome de Down.

3 Metodología

En la presente sección metodológica se explicarán dos procesos clave a la hora de elaborar un Trabajo de Fin de Grado. Por una parte, la descripción sobre el proceso selectivo de la temática y, por otra parte, el método seguido para la recopilación de información desde diferentes plataformas digitales.

La elección del tema abordado en dicho trabajo ha sido acordada con el tutor de TFG, siguiendo sus consejos y experiencia en el ámbito educativo. Previo a la elección del tema que se presenta en este trabajo, se desarrolló una lluvia de ideas sobre otros diversos temas y finalmente y debido a experiencias previas en las prácticas, concretamos el desarrollo de la danza y la expresión corporal como medio para la mejora de procesos comunicativos en un aula de inclusión.

Referente a la búsqueda informativa, se ha recurrido a diversas fuentes de bibliografía mediante diferentes aplicaciones entre las que podemos encontrar: TESEO, EBSCO, Dialnet o Google Scholar. Se presentan seguidamente varios conceptos utilizados en la búsqueda de información:

Los términos utilizados en el motor de búsqueda de EBSCO han sido:

1) Down syndrome or trisomy 21 or down's syndrome + educational or school (con 198936 resultados)

2) Down syndrome or trisomy 21 or down's syndrome + emotional intelligence (con 215 resultados)

3) Down syndrome or trisomy 21 or down's syndrome + emotional intelligence + body language or nonverbal communication (con 15 resultados)

Más conceptos utilizados en la búsqueda en EBSCO:

1) Nonverbal intelligence + emotion (con 99 resultados)

2) Down syndrome or trisomy 21 or down's síndrome + dance education (con 198 resultados)

Los términos utilizados en el motor de búsqueda de Google Scholar han sido:

1) Desarrollo emocional de niños con síndrome de Down (con 17200)

2) Desarrollo emocional mediante expresión corporal de niños con síndrome de Down (con 13100 resultados)

La búsqueda en la plataforma de TESEO:

1) Síndrome de Down (con 2 resultados)

Así pues y después de acotar los términos para conseguir una búsqueda lo más precisa posible, se han utilizado los textos más relevantes en relación a nuestro trabajo de fin de grado. De este modo, la búsqueda ha ido de menor a mayor nivel de concreción.

4 Marco Teórico

El marco teórico está compuesto por cinco apartados. De entrada, se abordará el marco legal según el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. Tras dicha justificación se hablará acerca de las personas con NEE, enlazando dicho concepto con una educación inclusiva teniendo en cuenta diversos autores y haciendo referencia a la etapa de Educación Primaria. Para continuar, se examina el trastorno del SD y sus respectivas características.

En los siguientes apartados se tratarán los beneficios del movimiento en la etapa de Educación Primaria y para los alumnos con la patología del SD. Se tendrán en cuenta las características motrices de los alumnos en la correspondiente etapa y se especificará este movimiento en el siguiente apartado: la danza y el gesto para dichas personas.

Como cierre del presente marco teórico será recogida documentación en lo que respecta a las emociones, término y relevancia en área académica. Son focalizados en los siguientes subapartados conceptos como la educación emocional y, finalmente, danza con educación emocional.

4.1 Marco Legal

Teniendo en cuenta el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, la actividad académica debe ser flexible de manera que pueda ajustarse a las personas que participan en ella, examinando tanto los puntos fuertes, como las necesidades particulares. De esta manera, serán respetados aspectos fuertes como las preferencias o ambiciones que ayudan a conseguir los objetivos propuestos en cada etapa y el óptimo progreso individual, académico, social y afectivo.

Siguiendo los principios generales del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, es requisito indispensable el cumplimiento de diferentes aspectos para poder llevar a cabo la individualización emocional de los alumnos.

Por una parte, propiciar en las aulas un ambiente de actividad óptimo y fomentar la solución apacible de problemas de manera que se promueva una buena convivencia y un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos.

Por otra parte, es fundamental el conocimiento de estrategias creativas y novedosas donde se vean involucrados aspectos que favorezcan el desarrollo de una formación inclusiva, colaborando en la mejora competente y una mayor motivación en el aprendizaje.

Por último, como se ha visto en el mencionado Decreto, considera de vital importancia la continua formación del docente para la mejora de estrategias metodológicas y la posterior efectividad académica de las mismas en el aula.

Haciendo referencia al ámbito pedagógico, el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, presenta multitud de contenidos y evidencia la necesidad de estrategias diversas, incluyendo aquellas metodologías dinámicas e inclusivas.

Siguiendo el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, trataremos dos áreas necesarias para la propuesta de intervención planteada en el TFG: área de educación física y área de educación artística.

El área de educación física presenta como objetivo central el desarrollo motriz de los alumnos durante la etapa de Educación Primaria. No obstante, también es la encargada del desarrollo emocional, afectivo y el reconocimiento de las capacidades y dificultades corporales. La correspondiente área de educación física está dividida en diferentes bloques, se mencionarán a continuación los trabajados en la propuesta de intervención educativa:

- El bloque 1, “Conocimiento y autonomía personal”, teniendo en cuenta las relaciones con los demás y las emociones y los sentimientos que el alumno va adquiriendo gracias a los estímulos de su entorno.
- El bloque 3, “Expresión motriz y comunicación”, puntualiza la importancia de la mejora psíquica, física y emocional mediante la motricidad.

El área de educación artística está fundamentada por el lenguaje plástico y musical, dos ámbitos que son complementarios y que colaboran con la lengua oral y corporal. La comunicación mediante los diferentes lenguajes permite el desarrollo de aspectos como el emocional y cognitivo, entre otros muchos.

El área de educación musical está distribuida en tres bloques: “Escucha”, “Interpretación musical” y “la música, el movimiento y la danza”, que serán trabajados a través de las diferentes actividades propuestas en la secuencia didáctica planteada. (página 16633)

4.2 Necesidades Educativas Especiales

Siguiendo a Valenzuela (2014), la expresión utilizada como Necesidades Educativas Especiales surgió en el año 1978 (Inglaterra) a través del informe Warnock. En dicho documento se establecía que el concepto recogía a todas aquellas personas con las características siguientes:

- Determinada demanda para la modificación del currículum como la variación de recursos, estrategias de enseñanza o espacios, entre otras cosas (Valenzuela, 2014).
- Currículum ajustado a sus necesidades (Valenzuela, 2014).
- Cuidado hacia el cuerpo social y entorno emocional educativo (Valenzuela, 2014).

El término alumnado con NEE aparece en la legislación española, en 1990, con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo). Uno de los resultados obtenidos tras la revisión realizada por Keil, Miller y Cobb (2006) fue el descubrimiento de la gran confusión que existe en la literatura sobre las necesidades educativas especiales y la discapacidad: la discapacidad se presenta como un aspecto de las Necesidades Educativas Especiales. Aquellos alumnos que presentan cierta discapacidad o alteración de conducta grave son los que presentan dicha necesidad. Es por este motivo que los alumnos con el trastorno genético del síndrome de Down pertenecen a dicho grupo (Bresó, 2022).

Como señalan Keil, Miller y Cobb (2006), el diseño universal pretende fomentar el acceso al aprendizaje y al entorno reconociendo la diversidad del alumno a lo largo de todo el proceso de diseño, en lugar de tratar de adaptar los enfoques y entornos existentes, a menudo inadecuados. Cuando se aplica a la educación, esto puede significar enfoques más inclusivos (universales) en el diseño del plan de estudios y en los métodos de enseñanza. Según Vehmas (2010), el progreso en las condiciones sociales y capacidades de los individuos son los medios clave para poder llevar a cabo una sociedad y escuela inclusiva, poniendo en práctica la justicia.

4.2.1 Educación Inclusiva

El tema más debatido actualmente en relación con la educación de los niños con NEE es el de la inclusión (Farrell, 2010; Kauffman y Badar, 2014a; Slee, 2011 en Hornby, 2015). De acuerdo con Vyrastekova (2021), la participación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias se cuestiona con frecuencia por considerar que su inclusión social es deficiente, sin embargo, dicha educación inclusiva ocupa un lugar fundamental en la agenda política educativa internacional.

La educación inclusiva es considerada por Hornby (2015) como un concepto multidimensional que incluye la celebración y la valoración de la diferencia y la diversidad, la consideración de los derechos humanos, la justicia social y las cuestiones de equidad, así como de un modelo social de la discapacidad y un modelo sociopolítico de la educación.

Una de las definiciones que Shyman (2015) nos proporciona en su artículo sobre la inclusión es del National Center on Educational Restructuring and Inclusion (NCERI, 1995) destaca que el concepto de inclusión a personas con NEE supone un conjunto de recursos de apoyo y/o ayudas complementarias, que dan soportes tanto en el barrio, como en la escuela y en las clases de educación general. Esto es, ayudar al éxito del alumnado tanto académicamente, como conductual y socialmente.

Ferguson (1995) en Shyman (2015) considera que la educación inclusiva es un sistema que unifica todos los procesos educativos tanto en la educación pública como en el sustrato social donde vive. Este sistema facilita la incorporación a todo el alumnado, haciendo de éstos, miembros activos y participación plena en la comunidad escolar. La

diversidad debería ser considerada como una norma, como un eje vertebrador, que facilita una educación de calidad y significativa que viene abalada por un plan de estudios que genera apoyos suficientes y necesarios para los estudiantes.

En palabras de Bresó (2022), la educación inclusiva es la instrucción que presenta un objetivo final basado en la proporción de igualdad, uniformidad del centro y la evolución personal de cada alumno. Sin embargo, existen autores que desarrollan un concepto de inclusión multifactorial como es el ejemplo de Ballard (1997, p. 243) en Shyman (2015): la educación debe ser no discriminatoria en términos de discapacidad, cultura y género; Implica a todos los estudiantes de una comunidad sin excepciones; Los estudiantes deben tener los mismos derechos para acceder al plan de estudios culturalmente valorado como miembros a tiempo completo de las aulas apropiadas para su edad; Los estudiantes deben tener los mismos derechos para acceder al currículo culturalmente valorado como miembros a tiempo completo de las aulas apropiadas para su edad; Debe hacerse hincapié en la diversidad y no en la asimilación.

La educación inclusiva en centros no especializados es la clave para una escolarización óptima de los alumnos con SD. Para un proceso inclusivo exitoso no es suficiente la presencia del alumno con NEE en la escuela, sino que se requiere la adopción de medidas metodológicas y organizativas precisas, así como adaptaciones curriculares correspondientes y apoyos (Ruiz, 2022). Shyman (2015) puntualiza que cualquier intento real de aplicar la educación inclusiva debe considerar lo que significa promover y practicar una sociedad socialmente justa.

Hornby (2015) informa que la educación inclusiva pretende proporcionar un enfoque facilitador y constructivo para mejorar la educación de los niños con Necesidades Educativas Especiales y discapacidades.

Hornby (2015) señala en su artículo que la inclusión en un currículo inadecuado para muchos niños que contribuye directamente al desarrollo de dificultades emocionales o de comportamiento, o exacerba los problemas existentes, lo que los lleva a ser disruptivos y finalmente resulta en la exclusión de algunos de ellos de las escuelas.

El siglo XXI aún no ha presenciado la unión del personal de la primera infancia con el personal de la educación especial e inclusiva para darse cuenta del terreno común que comparten y de los problemas comunes con los que podrían lidiar. Tanto los niños

de educación infantil, como los niños con dificultades de aprendizaje y los que trabajan con ellos, se están perdiendo como consecuencia de la falta de diálogo sobre lo que sí comparten. Se pierden oportunidades de aprender unos de otros y de colaborar (Nind, 2002).

Bogush et al., (2022), resaltan la importancia de la educación inclusiva en preescolar, siendo en esta cuando comienza a formarse la personalidad, se crean las condiciones iniciales de la futura actividad educativa de un niño, que adquiere activamente habilidades y capacidades culturales, y se produce el desarrollo activo de sus capacidades cognitivas.

4.2.2 *Síndrome de Down*

Las primeras pruebas de la existencia de individuos con SD se remontan al arte antiguo de Mesoamérica (Bogunovic, 2020). Mégarbané et al., (2009), Grzybowski y Żolnierz (2021) puntualizan que, a pesar de la descripción masiva de la enfermedad, fue John Langdon Down quien reveló información clínica del síndrome en 1866 y, por ello que se le debe el nombre a su persona. Sin embargo, el término utilizado en aquellos tiempos era “mongolos”. La sospecha de asociación del síndrome de Down con una anomalía cromosómica fue corroborada por el médico pediatra Jerome Lejuene en el año 1959.

Según Mégarbané et al., (2009), el uso del término “mongolismo”, en 1961, provocó desacuerdos en los genetistas asiáticos. Como consecuencia, algunos de los firmantes sugirieron que se sustituyera "mongolismo" por diferentes términos como vienen siendo "Síndrome o Anomalía de Down" o “Anomalía de Trisomía 21”. Dicho autor y, posteriormente Bogunovic (2020), puntualizan que la esperanza de vida ha pasado de unos 30 años en 1980 a 60 años en 2020, gracias a la cirugía cardíaca, las vacunas, los antibióticos, las hormonas tiroideas, las terapias contra la leucemia y los fármacos anticonvulsivos.

Martin et al., (2009) y Coopens-Hofman y Maessen (2012), diagnostican el SD como la causa genética más frecuente de discapacidades intelectuales. Este hecho es corroborado a posteriori por los autores Chisholm (2018), Kazemi et al., (2016) en

Maessen et al., (2022), que señalan que el síndrome de Down es el trastorno cromosómico más frecuente en todo el mundo.

Papavassiliou et al., (2015), reportan que el SD es el hallazgo cromosómico más común que se observa en los nacidos vivos. Los primeros estudios para determinar el complemento cromosómico presente en las personas con SD mostraron que la mayoría de estos individuos (90 - 95%) tenían trisomía para el cromosoma 21 en todas sus células, aproximadamente el 2-4% de los individuos con este trastorno tenían translocaciones que implicaban el cromosoma 21, y aproximadamente el 2-4% tenían mosaicismo [Hamerton et al., 1965; Richards, 1969; Mikkelsen, 1977; Hook, 1981; Devlin y Morrison, 2004a; Shin et al., 2010].

El papel de las alteraciones genéticas estructurales en las enfermedades humanas ha recibido una atención considerable en las últimas décadas, pero sorprendentemente se sabe poco sobre las anomalías cromosómicas numéricas (Davidsson, 2014). Un enfoque para separar los efectos celulares directamente atribuibles a un desequilibrio trisómico es estudiar a las personas con mosaicismo, ya que estos individuos tienen células trisómicas y disómicas (normales) que difieren sólo por la presencia (o ausencia) de un cromosoma adicional (Rafferty et al., 2021, y Papavassiliou et al., 2015).

El estado donde el sujeto presenta dos o más líneas celulares modificadas de manera genética y procedentes del mismo embrión es el mosaicismo (Nussbaul et al., 2001 en Papavassiliou et al., 2015). Concretamente, en el mosaicismo para la trisomía 21 los individuos presentan líneas celulares trisómicas y euploides (pueden presentar un número no común de cromosomas). Este mosaicismo fue notificado por Clarke et al., (1961) en Papavassiliou et al., (2015), por que describieron a una niña de 11 meses que tenía un buen tono muscular, sin defectos cardíacos congénitos y un desarrollo normal de los hitos. Años más tarde, tras el estudio citogenético realizado por Fitzgerald y Lycette (1961) en Papavassiliou et al., (2015), de un varón de 51 años diagnosticado con SD, se proporcionaron pruebas de que el mosaicismo en los seres humanos no se limitaba a la existencia de tan sólo dos líneas celulares. Dicha afirmación fue corroborada a posteriori por numerosos autores.

Según Rafferty et al., (2021), es primordial destacar que el enfoque de diseño de estudio “mosaico” no sólo elimina los efectos de confusión de las diferencias

interindividuales debidas a la composición genética total, sino que también controla los efectos de las influencias ambientales, ya que las células trisómicas y disómicas de las personas con mosaicismo comparten historias de exposición idénticas.

Papavassiliou et al., (2015), basándose en los resultados de estudios avanzados y recientes, destacan que se ha estimado la frecuencia de mosaicismo para la trisomía 21/síndrome de Down de entre 1 de cada 16670 y 1 de cada 41670 conceptos/nacimientos vivos.

Siguiendo el artículo de Mégarbané et al., (2009), Coopens-Hofman y Maessen (2012) y Parab et al., (2019), el SD es una enfermedad genética caracterizada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, lo que provoca retrasos en el crecimiento físico y deficiencias mentales y sociales. Son Coopens-Hofman y Maessen (2012), quienes especifican que la enfermedad se produce en aproximadamente 1 de cada 800 nacidos vivos.

Tras los estudios realizados, Maessen et al., (2022), confirman que los individuos con SD a menudo tartamudean, lo que puede afectar a su inteligibilidad del habla. Cuando un hablante había utilizado un gesto durante un evento de tartamudez, la puntuación de la escala Likert aumentó del mismo modo que la precisión de la transcripción. Allison, 2020; Camarata et al., 2006; Keintz et al., 2007; Miller, 2013; Yorkston et al., 1996 en Maessen et al., (2022), definen la inteligibilidad como la capacidad que dispone un oyente para poder entender el habla basándose únicamente en la información dependiente de la señal. Tras un estudio realizado por Bunton y Leddy (2011), las articulaciones hiperextensibles y un rango de movimiento limitado fueron dos factores adicionales identificados en la literatura que afectan al habla.

Siguiendo a www.doi.org (2013), los métodos perceptivos, como las pruebas de articulación y las transcripciones de muestras de habla, han proporcionado una descripción general de los trastornos del sonido del habla en el síndrome de Down. Los principales factores anatómicos, fisiológicos y neurológicos que Coopens-Hofman y Maessen (2012) asocian al SD, afectando en la producción del habla son los siguientes.

- Alta preeminencia de la pérdida auditiva. La causa principal de dicha pérdida de audición es la otitis media.
- Alteraciones de las estructuras orales y bucomotoras.

- Características neurológicas. Dodd y Thompson (2001), en relación a las anomalías específicas del habla, destacan la apraxia y la disartria del habla. Dichos investigadores también informan de hipotonía facial, cambios en la inervación, menor nivel de habla y una reducción de la precisión de los movimientos del habla.

4.3 Movimiento

Actualmente, los programas son estructurados con un enfoque en las diferentes habilidades funcionales y existe poca oportunidad para la creatividad o la exploración. La diversión de explorar y aprender sobre uno mismo a través del movimiento ha desaparecido. (Jobling et al., 2006).

Lamentablemente, hoy en día es difícil adquirir un potencial comunicativo a través del cuerpo y el movimiento como consecuencia de la evolución de la sociedad. Sin embargo, el movimiento corporal adquiere mucha relevancia para capacitar a las personas a la hora de adquirir habilidades sociales. La incorporación del gesto en la educación musical es ligeramente reciente, específicamente, la expresión corporal y la danza formaban parte del grupo de actividades extracurriculares (Lago y Espejo, 2007).

Siguiendo el modelo propuesto por Piaget sobre las etapas del desarrollo cognitivo, los alumnos de Educación Primaria se encuentran en la etapa operativa concreta (Babakr et al., 2019). Plata (2017), diferencia las características motrices de los alumnos de la Educación Primaria (ver figura 1).

Figura 1.

La motricidad en Educación Primaria

MOTRICIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA			
	Espontánea	Elaborada	Codificada
	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
EDAD	6/8 años	9/10 años	10/12 años

Características	Motricidad sin pauta ni asimilación. Movilidad simple.	Noción anterior de la motricidad. Asimilación del movimiento. Finalidad de conseguir alguna cosa a través del movimiento.	El movimiento está dirigido a la ejecución y a la investigación de habilidades apropiadas. Competente.
-----------------	---	---	---

Nota. Elaboración propia a partir de Plata (2017)

En el inicio de la Educación Primaria se analiza la aptitud orientativa espacial, organizativa y psicomotriz, llevadas a cabo, según Piaget, a través de procesos cognitivos que contribuyen en la asimilación de gestos ejecutados por el propio organismo (Bagnus y Leal, 2010).

En palabras de Jobling et al., (2006), el desarrollo de los patrones de movimiento y la adquisición de la competencia motriz en los alumnos que presentan SD requiere de un proceso lento y que requiere la motivación del alumno. Asimismo, se observa dificultades de comportamiento y control motor que justifican la pobreza en sus habilidades y acciones motoras.

Los niños con SD tardan más en iniciar un movimiento, y sus tiempos de movimiento son también más lentos que los de la población infantil media (Virji-Babul et al., 2004, en Jobling et al., 2006). Según Sandoval (2015), una gran diferencia con dicha población es que las destrezas motrices de la etapa deben ser enseñadas a los alumnos con SD, pues no las adquieren de forma innata. Para hacer que un alumno con las características mencionadas tenga una buena evolución, es necesario fomentar la integración social y el desarrollo del movimiento.

El tono muscular y los tiempos de reacción también son factores importantes para controlar el movimiento del cuerpo (Parker, Monsoon y Larkin, 1993, en Jobling et al., 2006), y se ha demostrado que los niños con SD tienen problemas para controlar estos aspectos al moverse. Virji-Babul et al., (2012), tras su estudio sobre el reconocimiento de las expresiones faciales en SD, apoyan la necesidad de evaluar la atención y la percepción temprana de las señales relacionadas con el movimiento cuando se diseñan programas de intervención para facilitar el desarrollo perceptivo-motor, así como el desarrollo de la cognición social en individuos con SD.

Tras el estudio realizado por Virji-Babul y Brown (2004) concluyen que los niños con SD tratan como una serie de tareas separadas lo que es una secuencia de movimientos. Por este motivo, sus movimientos son discontinuos y inseguros. Sin embargo, son diversas las ventajas que dicho movimiento brinda a los alumnos con SD (Chiva et al., 2009, en Sánchez, 2020):

- Mejora de las capacidades sociales en gran grupo.
- Fomento del amor propio y de la autorreflexión.
- Respaldo del mejoramiento del enfoque espacio-temporal.
- Fortalecimiento de la autoconfianza.
- Contribución a una comunicación verbal en caso de realizar actividades que requieren posterior reflexión.
- Orientación de instintos, familiarizándose con las propias dificultades y contribuyendo en el aprendizaje.
- Movimiento como herramienta de ayuda para la intervención eficaz en ocasiones innovadoras.

Otro estudio realizado por Castellary-López et al. (2021), nos confirman dichos beneficios tras los resultados obtenidos, pues fueron las actividades de movimiento, de interpretación vocal y de danza, entre otras, las que presentaron los valores más favorables para los alumnos con SD.

4.4 Danza

La historia de la danza adquiere un vínculo con las diferentes civilizaciones, pues fue de las primeras artes conocidas. Mediante las pinturas rupestres de tiempos pasados se puede observar la representación de la danza en las figuras, por lo que cabe destacar la relevancia de dicha danza en la sociedad humana (Santana et al., 2019).

En palabras de Ferreira (2009), las personas, incluso antes de llegar al mundo, ya nos encontramos rodeadas de estímulos. La danza resulta una vía educativa óptima para lograr una enseñanza formativa y profunda para la estimulación de las habilidades/capacidades.

La definición que Santana et al., (2019) ofrecen sobre la danza es la combinación del idioma corporal y psicomotriz como método expresivo a través del

movimiento, que concede la capacidad de expresión intelectual y emocional, entre otros aspectos. Sin embargo, encontramos múltiples autores que aportan diversas definiciones sobre la danza, bajo una base integradora.

- Según Kraus (1969) en Ureña (2010), cuando hablamos de danza nos referimos a aquella disciplina que tiene como finalidad la comunicación mediante el propio cuerpo a través de ritmos y movimientos.
- La danza como disciplina global como consecuencia de su largo recorrido. Asimismo, hablamos de un arte motor que se ayuda del cuerpo para poder expresar emociones o ideas diversas (García, 1997).
- Fuentes (2006) pone en relieve dos aspectos fundamentales recogidos en la danza: expresión y movimiento. Define la danza como la unión del movimiento y la expresión, comunicación o representación inspirado en el gesto corporal, entre otros aspectos.

La danza alega aspectos experimentales y representa una experiencia de aquí y ahora. Esta danza está marcada por la presencia; revela la personificación a través de la dialéctica de ser y crear, imaginar y actuar, colapsando las divisiones binarias de mente y cuerpo, pensamiento y sentimiento (Eli y Kay, 2015). Young (2017) establece que la danza y el movimiento son vistos de manera colectiva como un medio de expresión funcional, creativa y afectiva a través del cuerpo de la propia experiencia hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el entorno.

Una manera óptima para recordar nuestra humanidad es educar mediante la expresión artística, de esta forma, se puede hacer ver que la danza sin sentimiento y fuera de contexto, carece de sentido. Por consecuencia, el docente adquiere la responsabilidad de ayudar al alumno a conocer dicha disciplina y poder llegar a complacer sus necesidades. Asimismo, señala Ferreira (2009) que la enseñanza a través de la danza tiene en consideración ciertos principios fundamentales:

- Debe suponer una experiencia personal “Ser cuerpo”, se pone énfasis en la experiencia del alumno y se descarta el contenido.
- Es fundamental que sea también una vivencia de estudio y desarrollo persistente que posee la capacidad de expresión.

- El profesor se interpreta como figura que permanece siempre al lado del alumno y trata de descubrir aspectos estimulantes para el grupo de manera que todos consigan conocer sus aptitudes para ser desarrolladas y trabajadas.
- El profesor actúa como intermediario en la educación de los alumnos, facilitando el aprendizaje y ayudando a su mejora.

Más recientemente, también han presentado la danza como una forma valiosa de desarrollo de habilidades de movimiento y expresión, considerando que la expresión creativa puede entrelazarse con el bienestar y la salud, así como con la participación e implicación en la comunidad (Dunphy y Scott, 2003).

Sullivan (1953) y su principio fundacional de que la danza en sí misma es comunicación. Así, esta conexión interpersonal de movimiento a través de una danza compartida satisface una necesidad humana básica (Chaiklin y Schmais, 1993)

La hipótesis planteada por Mayberry, Jaques, y DeDe (1998) pone énfasis en que el habla y los gestos pertenecen a un mismo sistema de comunicación, siendo el gesto acompañado y dirigido por el habla.

En 1996, García y Cannito (1996) examinaron la influencia de los factores contextuales verbales y no verbales en la inteligibilidad y llegaron a la conclusión de que los gestos, la predicción y el contexto influyen en dicha inteligibilidad. Posteriormente, Stefanini et al., (2007) y Lorang et al., (2018) en Maessen et al., (2022), demostraron que los gestos se utilizaban para compensar las dificultades del lenguaje. Por este motivo, Bray (2008) en Maessen et al., (2022), confirma que los individuos con SD también podrían usar gestos para compensar la tartamudez ya que el tartamudeo podría disminuir la inteligibilidad/comprendibilidad del habla.

Los niños con SD son menos precisos en el habla que los niños con desarrollo típico, sin embargo, producen más gestos en general. Además, los gestos icónicos (relacionados con el lenguaje verbal) producidos por los niños con SD acompañados de un discurso incorrecto o inexistente expresaban a menudo un concepto similar al de la palabra objetivo, lo que sugiere un conocimiento conceptual más profundo en relación con el expresado sólo en el discurso (Stefanini et al., 2007).

4.5 Emociones

Castellary-López et al., (2021), expone las emociones como respuestas mayoritariamente innatas a situaciones o acontecimientos vividos, que ocurren o que imaginamos que van a ocurrir. Estas presentan un carácter subjetivo, serán delimitadas por cada persona, no obstante, casi todas las personas perciben y expresan emociones. La dificultad del método didáctico es justificada, primordialmente, por dos aspectos: cognoscitivo y afectivo (Del Águila, 2012).

Del Águila y Reyes (2017), puntualizan que es en la etapa operacional concreta de Piaget (concurrente con los ciclos iniciales de Educación Primaria) donde son incorporadas una serie de emociones como la vergüenza o la culpa, que supone un constructo de elaboración más compleja que las emociones básicas de la etapa anterior.

Para Elizondo et al., (2018), una pieza clave del ámbito requerido para el éxito en la relación con los demás en periodos de estrés, es la influencia sobre las emociones, no obstante, del mismo modo se ha revelado como una capacidad determinante que facilita un aprendizaje fructífero.

El aprendizaje emocional a través de la combinación de un estímulo específico con una emoción, demuestra el factor decisivo que desempeñan las emociones en la mejora cognitiva. El aprendizaje surge y en ese momento, dichos estímulos adquieren un valor emocional significativo (Smith y Kosslyn, 2007, en Elizondo et al., 2018).

Siguiendo a Elizondo et al., (2018), tal como se demuestra en estudios recientes en el campo de la neurobiología y la educación, la emoción forma parte de la base del aprendizaje, como vaticinaba Platón.

IsHak et al., (2013), nos informan que hoy en día existe un progresivo aumento de emociones negativas escolares como son el estrés, la ansiedad y el fracaso. La consecuencia de dicha situación puede ser debida a numerosos factores, entre ellos, el escaso conocimiento para manejar las propias emociones. (Enns et al., 2018 en Molero et al., 2020). Como resultado, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental de ayuda para una riqueza mental de los alumnos (Molero et al., 2020).

Las aptitudes afectivas son un punto clave para las decisiones de la vida en ocasiones críticas de ansiedad, del mismo modo que para el control emotivo. El

progreso mental más actualizado sobre las emociones es lo que designamos inteligencia emocional. Los estudios evidencian la conveniencia de una educación en inteligencia emocional desde las primeras edades (Molero et al., 2020). Dicha forma intelectual refiere a diferentes elementos: percepción, comprensión, regulación y facilitación emocional de las actividades cognitivas (Mayer et al., 1999 en Molero et al., 2020).

- Mayer et al., (1999), destacan que la inteligencia requiere el cumplimiento de varios criterios estándares antes de ser considerada legítima de manera científica.
- Debe poder ser utilizado como un conjunto de capacidades.
- Debe cumplir ciertos criterios de correlación: las capacidades definidas por la inteligencia deben formar un conjunto relacionado y estar relacionadas con las inteligencias preexistentes.
- Las capacidades de la inteligencia deben desarrollarse con la edad y la experiencia.

4.5.1 Educación Emocional

Las personas somos un cuerpo de emociones. Estas emociones nos acompañan en todo momento de nuestra vida y por ello, debemos ser capaces de entenderlas, gestionarlas y dominarlas. Sin embargo, la gestión de las emociones no es una tarea fácil y requiere de dedicación y actitud. Por este motivo, Abecia (2014) destaca la importancia de educar emocionalmente ya que afirma que influirá en la manera de encaminar y actuar a lo largo de su vida. La edad desempeña un papel fundamental en el proceso de comprensión de las emociones y algunos estudios revelan que la comprensión de las emociones se desarrolla durante la primera infancia, manifestando que la inteligencia no verbal está asociada, de manera estadística, a la capacidad de reconocer emociones en todas las fases de desarrollo (Albanese et al., 2010).

Espez-Lazo et, al. (2020) apuntan que las emociones están inmersas en la vida cotidiana de cada individuo. Del mismo modo que sus emociones están inmersas en su legado cultural, están condicionadas por comportamientos que no pueden separarse de un contexto educativo.

Ser capaces de reconocer y comprender los sentimientos del otro recoge también el hecho de ser capaces de ajustar las emociones a las personas que nos rodean (de Rosnay, Pons et al., 2004; Dunn et al., 1991; Harris, 1989; Saarni, 1999). Según Downs y Strand (2008) la simple habilidad de reconocer las emociones ayuda al desarrollo de la competencia emocional y social. Sin embargo, son Downs y Strand (2008) los que reportan que no existe suficiente información acerca de la eficacia de los intentos de manipular la habilidad de reconocimiento de las emociones en individuos que presentan discapacidades.

El entorno afectivo en que viva el niño o joven con SD será determinante en su forma de manifestar los sentimientos. Un ambiente calmado, tranquilo, dialogante y respetuoso, creará unas condiciones propicias.

Siguiendo a Pochon y Declercq (2013) y Cebula et al., (2017), y de acuerdo con la literatura, los niños con SD tienen dificultades en el reconocimiento de las expresiones faciales. Las capacidades para identificar expresiones emocionales son evaluadas, en mayor medida, mediante tareas que requieren la comprensión de palabras para las emociones. Concretamente, Cebula et al., (2017), puntualizan que dicha dificultad es en particular el miedo, pero no está claro por qué, ni cuál es la mejor manera de facilitar esas habilidades.

Parafraseando a Castellary-López et al., (2021), las personas con SD perciben e identifican sus propias emociones, sin embargo, respecto a las emociones de los demás, presentan una mayor dificultad, así como en la expresión de las mismas.

Para Pochon y Declercq (2013), la competencia emocional significa la capacidad de reconocimiento de señales emocionales en las personas. A la conclusión que los autores llegan tras el estudio realizado, es la no existencia de diferencias significativas entre el grupo con SD y el grupo con misma edad de desarrollo. Las dificultades en el reconocimiento de las emociones no deben generalizarse ya que se trata de una dificultad específica en algunas de las expresiones.

No obstante, de acuerdo con el estudio de Pochon y Declercq (2013), dichas habilidades para la discriminación de emociones en niños con SD han mejorado

notablemente. Los resultados indican que el reconocimiento de las emociones en estos niños se da de forma similar a los niños con la misma edad de desarrollo.

Ruíz Rodríguez (2004) afirma que las personas con el trastorno genético de SD presentan un impedimento a la hora de comunicarse de manera lingüística, limitándoles a poder expresar sus emociones. No obstante, dicha dificultad no significa que no las estén experimentando en su vida diaria.

Abecia (2014) anota que la inteligencia emocional se desarrolla a raíz de la escasez de documentación a cerca de las capacidades emocionales y cognitivas de las personas con SD. En la actualidad, la inteligencia emocional adquiere mayor importancia que el coeficiente de inteligencia y puede ser mejorada. Se debe tener en cuenta que la “alfabetización emocional” no es establecida al principio de la vida, sino que puede comenzar entonces y ser alcanzada y desarrollada a lo largo de la vida del sujeto. Sin embargo, existen discrepancia respecto a esta inteligencia emocional y su contenido (Elena, 2020)

La fuente principal del desarrollo emocional se remonta gracias a Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples en 1983. Sin embargo, fue en 1990 cuando Mayer y Salovey determinan las cinco competencias principales: conocer las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y controlar las relaciones (Goleman, 1996 en Castellary-López et al., 2021).

Cuando hablamos de una educación emocional nos referimos a un aspecto de igual importancia que cualquier otro educativo debido a la influencia que adoptará en la vida de la persona en todos los ámbitos. Por este motivo, es necesario la práctica particular de un autocontrol de las emociones como consecuencia de la dificultad para interactuar en la sociedad de manera instintiva (Flórez y Ruiz, 2003 en Ruíz Rodríguez, 2004). Sin embargo, Ruiz et al., (2009), define la educación emocional como aquella capacitación de medida primaria imprecisa que reduce la inestabilidad y se anticipa a su incidencia.

Vivas (2003) define la educación emocional como un proceso en el que se debe desarrollar la percepción, asimilación, comprensión, regulación y expresión de las emociones. En cambio, la definición que Bisquerra (2012) nos ofrece sobre el desarrollo

emocional es el proceso por el que las personas adquieren estas capacidades. Es por ese motivo que Castellary-López et al., (2021), señala que ambos términos están relacionados.

Según Bisquerra (2020), para desarrollar una buena educación emocional, el educador debe centrarse en mejorar todo el proceso de enseñanza, a través de un formato continuo, que se dilate en el tiempo. De manera que el individuo progrese, crezca y evolucione de manera íntegra.

Un continuo entrenamiento de la educación emocional hará posible una buena organización de la misma. Sin embargo, no se podrá llevar a cabo la experiencia emocional de manera afectiva si no existe una persuasión entre el docente y los familiares. Dicha educación parte del desarrollo de las competencias emocionales: la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y las habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra, 2012).

Según autores como Ruiz et al., (2009), una manera óptima para capacitar a los alumnos con SD en las emociones es la fijación de planes emocionales. Estos planes deberán estar planificados con la finalidad de ampliar capacidades e ideas a cerca de las emociones de manera que habiliten al alumno para vivir en sociedad.

4.5.2 Educación Emocional y Danza

Aunque la literatura ha arrojado algo de luz sobre cómo se evocan las emociones, existe dificultad para poder entender de manera correcta todos los aspectos. No obstante, se ha demostrado que la música y la danza o el movimiento estimulan una respuesta estética o emocional y parecen afectarse mutuamente (Dieterich-Hartwell, 2019). La danza y el movimiento rítmico se han utilizado durante siglos para mejorar la expresión y modificar las emociones (Jeong et al., 2005).

La expresión de las emociones a través del cuerpo es una parte integral de cualquier interacción social (McGettigan et al., 2013). El arte de la danza utiliza el poder comunicativo del cuerpo humano para expresar la emoción sólo con el movimiento, siendo la expresividad uno de los componentes de la definición de las emociones (Christensen et al., 2021). Eli y Kay (2015), puntualizan que, tras su estudio realizado, los participantes describieron la danza como un medio a través del cual

podían comunicar a los demás una experiencia que de otro modo no habrían expresado, así como reconocer instintivamente y empatizar con la experiencia de otros. Fueron los sentimientos el punto clave del proceso creativo.

Siguiendo a Pochon y Declercq (2013), se puede hacer un reconocimiento de las emociones con el desarrollo de las habilidades no verbales, esto es, a través de las actividades de expresión gestuales que se muestran en la danza, el sujeto puede expresar sus emociones.

Hasta la fecha, la música está presente en la vida de las personas desde que nacen hasta el final de sus días, teniendo la capacidad de transmitir y generar emociones. La música es, como consecuencia, un aspecto importante que favorece el desarrollo emocional de cualquier persona. Autores como Amusatogui, Prause-Weber y Lacárcel ponen especial énfasis en el uso de la música con alumnos con NEE en vista de la posible existencia de ayudar a la mejora de interacciones sociales y comunicación. Asimismo, dichos autores describen la música como elemento artístico, considerando que el componente no verbal es imprescindible para trabajar con alumnos con estas características (Castellary-López et al., 2021).

Parafraseando a Levy y American Alliance for Health (1988), el ritmo no únicamente organizaba la expresión de los pensamientos y sentimientos en una acción de baile significativa, sino que también ayudaba a modificar comportamientos extremos, como la hiperactividad. Asimismo, el reconocimiento de las partes del cuerpo, la respiración y los niveles de tensión que bloquean la emoción y la expresión, proporcionan al terapeuta una serie de acciones físicas que pueden desarrollar la capacidad de respuesta emocional; pero no es sólo el aprendizaje del movimiento lo que conduce al cambio. El cambio se produce cuando el paciente está dispuesto a dejarse llevar por la experiencia de la acción en su cuerpo (Chaiklin y Schmais, 1979, p. 17).

McGettigan et al., (2013), sugieren que los vínculos sensoriomotores en el procesamiento emocional pueden apoyar aspectos de la comprensión social. Por este motivo, la terapia de danza o movimiento es una forma fructífera de tratamiento, principalmente debido a su integración sensoriomotora. Se trata de terapias que ayudan al paciente a controlar su propio cuerpo y sus movimientos, así como la interacción social. Para los niños con SD, el movimiento es beneficioso; los beneficios van desde el

fortalecimiento de la conexión mente-cuerpo hasta la mejora del desarrollo, la salud y las habilidades cognitivas (Albin, 2016 y George et al., 2020).

Según autores como San Juan Ferrer e Hípola (2020), el concepto de danza es entendido como un componente beneficioso para el desarrollo emocional y afectivo del ser humano. Asimismo, se presenta como un elemento que favorece diferentes aspectos de la inteligencia emocional y otros relacionados con ella. Estudios como el de Levy y American Alliance for Health (1988) afirman que el hecho de entablar una relación de movimiento e interacción con el paciente como medio de comprensión y comunicación de las emociones fue la revolucionaria contribución de Chace a la terapia de la danza. Chace hacía uso de la danza como medio de comunicación y terapia, además, fue mentora a un gran número de danzaterapistas, muchos de los cuales contribuyeron junto a ella a la creación de la Asociación Americana de Danzaterapia. La Fundación Marian Chace (2010) declara a aquellos terapeutas de la danza y del movimiento que han participado a la profesión de la terapia de dicha danza y movimiento.

5 Propuesta de Intervención

La propuesta de intervención tratada en el presente apartado refiere a la elaboración de una secuencia didáctica destinada a una institución inclusiva. La distribución de la unidad mencionada está fundamentada, concretamente, en seis secciones: la introducción, los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos y, finalmente, la evaluación. La presente propuesta de intervención no se ha llevado a cabo, pero si se ha presentado en el centro educativo y dado el entusiasmo con el que se acogió la misma, se ha programado su puesta en práctica para el curso próximo, introduciéndola en la programación anual del centro.

5.1 Introducción

La propuesta de intervención educativa ha sido elaborada para el primer ciclo de Educación Primaria, específicamente, para los alumnos de 2º curso. Nos hemos centrado en una clase que dispone de 25 alumnos, contando con un alumno con la patología de síndrome de Down. A pesar de ello, la unidad de programación ha sido elaborada de manera que pueda ser aplicada en cualquier aula que cumpla con el rango de edad y las características de grupo planteadas.

Santa Teresa de Jesús es el centro escolar en el que se ha pensado a la hora de la elaboración de la presente propuesta de intervención, localizado en el municipio de Torrente, provincia de Valencia. La institución Teresiana es una escuela que destaca por su visión característica, pues es una escuela centrada en el aspecto inclusivo y equitativo cuyo objetivo es constituir una comunidad diversa, afectiva, pluricultural, democrática e inclusiva. Adicionalmente, persigue la implicación del equipo docente para conseguir la mejora tanto de los alumnos, como de la institución y comunidad donde vivimos.

El pabellón de Educación Primaria del centro educativo está muy bien organizado ya que cada curso de Primaria está dividido en tres clases situadas en la misma zona del pabellón, facilitando la comunicación entre docentes que comparten curso. Las aulas del colegio son considerablemente grandes y gozan de un espacio ventilado, luminoso y con excelente acústica. Cabe destacar que algunas de las aulas constan de una puerta extra que comunica de manera directa con la zona de recreo y suele corresponder a los cursos

más próximos a Educación Infantil. Las mesas de las aulas del segundo curso de Educación Primaria están dispuestas en grupos de trabajo de manera que se potencie el trabajo cooperativo, punto clave que se tiene en cuenta en el centro educativo.

Tras el análisis y la búsqueda de información acerca de los contenidos imprescindibles para el presente TFG, llegamos a la conclusión que las personas que padecen el trastorno del SD se benefician de actividades basadas en el movimiento. Asimismo, la dificultad que presentan para poder tanto expresar, como reconocer las emociones es característica de las personas que presentan la patología mencionada. La música es reconocida como un aspecto clave que puede colaborar para el desarrollo emocional de las personas. Por todos estos motivos, la secuencia didáctica planteada se fundamenta de movimiento, el trabajo de las emociones y la musicalidad como instrumento de ayuda.

Una vez efectuada la búsqueda de información plasmada en nuestro marco teórico, podemos decir que el planteamiento de una propuesta de intervención acerca de La danza para el desarrollo emocional: propuesta inclusiva para alumnos de Primaria, es de gran utilidad para todos los alumnos, especialmente para aquellos que presentan síndrome de Down.

La propuesta de actividades sugerida ha sido planteada tomando en consideración las características motrices del ciclo correspondiente. Como consecuencia, el objetivo de la intervención es la manifestación del movimiento como estrategia adecuada para la mejora emocional de manera inclusiva, con alumnos diagnosticados con SD. La secuencia está organizada en 9 sesiones de trabajo de 45 minutos y se ha optado por la danza como enfoque clave de la propuesta abordada.

5.2 Objetivos

Atendiendo a los diferentes objetivos del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos para la propuesta de intervención planteada:

Objetivo general

Desarrollar la inteligencia emocional mediante la comunicación no verbal, concretamente a través de la danza.

Objetivos específicos:

- Descubrir los propios sentimientos, emociones y necesidades y aprender a respetar a las personas que nos rodean.
- Conocer su propio cuerpo y su potencial para relacionarse con los demás.
- Hacer uso de los métodos representativos para la expresión y comunicación de sentimientos vividos.
- Adquirir un bienestar afectivo y emocional mediante la participación autónoma en actividades ordinarias.
- Responder a los sentimientos afectivos y respetar a la diversidad impulsando actitudes de ayuda.
- Respetar el medio natural, físico, social y cultural.

5.3 Contenidos

Los contenidos correspondientes han sido recopilados sobre la base del Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.

Dichos contenidos se presentan de manera repartida en diferentes figuras (figura 2, 3, 4 y 5), teniendo en cuenta el área a la que corresponde cada uno de ellos. Asimismo, aparecerán referenciados junto a los bloques y criterios de evaluación correspondientes.

Figura 2.*Área de Educación Física.*

N°	TÍTULO	ÁREA	CURSO			
	BAILAMOS LAS EMOCIONES	ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	2° de Educación Primaria			
LOS APRENDIZAJES		COMPETENCIAS	EVALUACIÓN			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	COMPETENCIAS RELACIONADAS	PRUEBAS/TAREAS/INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	AGENTE EVALUADOR	MOMENTO	INSTRUMENTOS CALIFICACIÓN
BL 1.2. Realizar desplazamientos en carrera, en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos, visuales o auditivos, producidos por un adulto o un compañero/a, identificando las partes del cuerpo que	Realiza desplazamientos en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos auditivos, producidos por un adulto, identificando las partes del cuerpo.	CMCT CAA	(1)	Heteroevaluación - Docente	Durante la propuesta de intervención	Observación directa Lista de chequeo: sesión IV y V.

intervienen.						
BL 1.3. Realizar acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.	Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.	CAA CSIEE	(2)			
BL 2.3 Seguir las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pidiendo ayuda si la necesita.	Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.	CAA CSIEE	(3)			

BL 3.1. Expresar emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.	Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.	CSIEE	(4)			
BL 5.3. Participar en equipos de trabajo realizando la parte de la tarea asignada, aceptando normas y reglas y colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes utilizando el diálogo igualitario.	Participa en equipos de trabajo realizando la parte de la tarea asignada, aceptando normas y reglas y colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes utilizando el diálogo igualitario.	CSC CAA CSIEE	(5)			

Nota. Elaboración propia sustentado del DECRETO 38/2008

Figura 3.*Contenidos del Área de Educación Física.*

N°	TÍTULO	ÁREA		CURSO				
		BAILAMOS LAS EMOCIONES		ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA		2° de Educación Primaria		
CONTENIDOS	METODOLOGÍA	RECURSOS		TEMPORALIZACIÓN	NEAE	TIC	EDUC. CÍVICA	FOMENTO A LA LECTURA
		HUMANOS	MATERIALES					
Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento. Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias. Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.	Trabajo individual Trabajo en pequeño grupo. Trabajo en gran grupo.	Docente, Pedagogo Terapéutico y alumnos.	(Ver figura 12)	Todas las sesiones planteadas son de 45 minutos.	X		X	

<p>Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural. Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo. Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo. Buscar orientación o ayuda cuando lo necesita.</p>					X		X	
<p>Bloque 3. Expresión motriz y comunicación La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal.</p>					X		X	

Bloque 4. Juegos y actividades deportivas Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada. Cumplimiento con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros. Cooperación para la creación de actividades expresivas con ayuda guiada.					X		X	
--	--	--	--	--	---	--	---	--

Nota. Elaboración propia sustentado del DECRETO 38/2008

Figura 4.*Área de Educación Artística: Música.*

N°	TÍTULO	ÁREA	CURSO			
	BAILAMOS LAS EMOCIONES	ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA	2° de Educación Primaria			
LOS APRENDIZAJES		COMPETENCIAS	EVALUACIÓN			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	COMPETENCIAS RELACIONADAS	PRUEBAS/TAREAS/INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	AGENTE EVALUADOR	MOMENTO	INSTRUMENTOS CALIFICACIÓN
BL 1.3. Identificar piezas sencillas y variadas de nuestra cultura a través de audiciones en el aula, mostrando interés y respeto, y expresar verbalmente sensaciones y gustos personales acerca de las mismas a través de	Identifica piezas sencillas y variadas de a través de audiciones en el aula, mostrando interés y respeto, y expresa verbalmente sensaciones y gustos personales acerca de las mismas a través de diálogos. Sigue las instrucciones	CEC CSC CAA CSIEE	(6)	Heteroevaluación - Docente	Durante la propuesta de intervención	Observación directa Lista de chequeo: sesión IV y V.

<p>diálogos.</p> <p>BL 1.6. Seguir las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla, pidiendo ayuda si la necesita.</p>	<p>de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla, pidiendo ayuda si la necesita.</p>					
<p>BL 2.2. Experimentar las posibilidades del propio cuerpo y de los instrumentos para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo</p>	<p>Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.</p>	<p>CEC CSC CAA CSIEE</p>	<p>(7)</p>			

<p>hacen. BL 2.5. Participar en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una tarea, ordenar con ayuda los pasos a seguir, reconocer si los han realizado correctamente y expresar sus opiniones sobre el resultado.</p>	<p>Participa en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una tarea, ordena con ayuda los pasos a seguir, reconoce si los han realizado correctamente y expresa sus opiniones sobre el resultado.</p>		(8)			
<p>BL 3.1. Experimentar movimientos fijos o inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y no sonoros, representar la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo</p>	<p>Experimenta movimientos inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y</p>	<p>CSC CEC CAA</p>	(9)			

hacen y valorando sus aportaciones al grupo.	valorando sus aportaciones al grupo.					
--	--------------------------------------	--	--	--	--	--

Nota. Elaboración propia sustentado del DECRETO 38/2008

Figura 5.

Contenidos del Área de Educación Artística: Música.

N°	TÍTULO	ÁREA		CURSO				
BAILAMOS LAS EMOCIONES		ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA		2° de Educación Primaria				
CONTENIDOS	METODOLOGÍA	RECURSOS		TEMPORALIZACIÓN	NEAE	TIC	EDUC. CÍVICA	FOMENTO A LA LECTURA
		HUMANOS	MATERIALES					
<p>Bloque 1. Escucha</p> <p>Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.</p> <p>Aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita.</p>	<p>Trabajo individual</p> <p>Trabajo en pequeño grupo.</p> <p>Trabajo en gran grupo.</p>	<p>Docente,</p> <p>Pedagogo</p> <p>Terapéutico</p> <p>y alumnos.</p>	<p>(Ver figura 12)</p>	<p>Todas las sesiones planteadas son de 45 minutos.</p>	<p>X</p>		<p>X</p>	
<p>Bloque 2. La interpretación musical.</p> <p>Utilización de la percusión corporal y</p>					<p>X</p>		<p>X</p>	

<p>los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.</p> <p>Planificación creativa de proyectos individuales o colectivos.</p>								
<p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.</p> <p>Disfrute con la realización de actividades musicales en las que interviene el movimiento, solo y en grupo.</p> <p>Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.</p>					X		X	

Nota. Elaboración propia sustentado del DECRETO 38/2008

5.4 Metodologías

En el correspondiente apartado de metodologías se presentan las diferentes sesiones que fundamentan la propuesta de intervención, específicamente, 9 sesiones de trabajo (ver figuras 6, 7, 8, 9, 10 y 11), modificando la estrategia metodológica de acuerdo con la sesión. Cabe destacar que todas las sesiones planteadas en la unidad de programación requieren de la participación del docente y del Pedagogo Terapéutico (PT) del centro educativo como apoyo al alumno con Necesidades Educativas Especiales.

Las sesiones que conforman la propuesta educativa presentan una dinámica común. Al inicio de cada una, se realizará una rutina de manera que los alumnos puedan diferenciar las emociones negativas de las emociones positivas. Mayoritariamente, las emociones que serán trabajadas en el correspondiente curso de Educación Primaria serán la vergüenza, la tristeza, la alegría, el miedo y el amor. Sin embargo, también trabajaremos otras muchas a libre elección de los alumnos.

Figura 6.*Actividades de la propuesta de intervención, sesión I.***SESIÓN I.**

Título	Observa y adivina
Agrupamiento (I, PG, GG)	Individualmente y en gran grupo.
Estrategia metodológica	Rutina del buzón de emociones negativas y juego de máscaras. (1), (2), (3), (4) y (7).
Indicadores de logro	<p>Realiza desplazamientos en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos auditivos, producidos por un adulto, identificando las partes del cuerpo.</p> <p>Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.</p> <p>Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.</p> <p>Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.</p> <p>Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.</p>
Contenidos	<p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía</p> <p>Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p>

	<p>Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias.</p> <p>Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.</p> <p>Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.</p> <p>Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.</p> <p>Bloque 3. Expresión motriz y comunicación</p> <p>La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal.</p> <p>ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA</p> <p>Bloque 1. Escucha</p> <p>Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.</p> <p>Bloque 2. La interpretación musical.</p> <p>Planificación creativa de proyectos individuales o colectivos.</p> <p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.</p> <p>Disfrute con la realización de actividades musicales en las que interviene el movimiento, solo y en grupo.</p> <p>Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.</p>
Desarrollo del trabajo	<p>La sesión dará comienzo con la realización de la rutina programada sobre las emociones negativas.</p> <p>A continuación, realizaremos la actividad “Observa y adivina”. Se trata de una dinámica en la que los alumnos expresen una emoción a sus compañeros mediante la danza. Para ello, el docente habrá preparado plantillas de máscaras (Anexo I) de manera que cada alumno la complete</p>

	<p>representando la emoción cualquiera que elija. Es importante que guarden el secreto de la emoción que bailarán.</p> <p>Cada alumno, pensará una serie de pasos o gestos que representen la emoción que han elegido.</p> <p>Una vez elaboradas las máscaras e ideada la danza que realizarán, los alumnos se dispondrán por el espacio con la máscara puesta. Cuando la música comience a sonar, los alumnos deberán ir moviéndose por el espacio bailando al ritmo de la música.</p> <p>El docente parará la música y los alumnos deberán acudir a la persona que más cerca esté de ellos y representarse mutuamente la danza que han planteado libremente y, al oído, les deberán decir la emoción representada. La dinámica se realizará diferentes veces de manera que todos conozcan la emoción de sus compañeros.</p> <p>Se realizará una puesta en común de manera que podamos ver qué emociones han aparecido en la dinámica.</p>
Tiempo estimado	Dos sesiones de 45 minutos cada una.
Espacio de trabajo	Asamblea del aula y recreo de Educación Primaria.
Instrumento de calificación	Observación directa.
Adaptaciones NEAE	<p>El alumno elaborará la máscara de la emoción. Además, será acompañado por el docente o el PT en la dinámica grupal, de manera que pueda representar la emoción y averiguar la de sus compañeros.</p> <p>Para la puesta en común, el docente habrá preparado tarjetas con las emociones representadas (Anexo II). Con ayuda del PT, el alumno deberá indicar cuáles de las emociones ha sentido mediante la tarjeta.</p>

Figura 7.*Actividades de la propuesta de intervención, sesión II.***SESIÓN II.**

Título	La danza de las emociones
Agrupamiento (I, PG, GG)	Individualmente y en gran grupo.
Estrategia metodológica	Rutina del buzón de emociones negativas y bailar una canción. (1), (2), (3), (4), (7) y (9).
Indicadores de logro	<p>Realiza desplazamientos en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos auditivos, producidos por un adulto, identificando las partes del cuerpo.</p> <p>Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.</p> <p>Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.</p> <p>Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.</p> <p>Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.</p> <p>Experimenta movimientos inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo.</p>

Contenidos	ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
	<p data-bbox="539 344 1066 371">Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía</p> <p data-bbox="539 405 1151 432">Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p> <p data-bbox="539 466 1234 493">Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias.</p> <p data-bbox="539 526 1263 553">Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.</p> <p data-bbox="539 587 1574 614">Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.</p> <p data-bbox="539 647 1218 675">Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.</p> <p data-bbox="539 692 1547 719">Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo. Buscar orientación o ayuda cuando lo necesita.</p> <p data-bbox="539 753 1037 780">Bloque 3. Expresión motriz y comunicación</p> <p data-bbox="539 813 1955 841">La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal.</p> <p data-bbox="539 874 1104 901">ÁREA DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA</p> <p data-bbox="539 935 958 962">Bloque 2. La interpretación musical.</p> <p data-bbox="539 995 1877 1023">Utilización de la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.</p> <p data-bbox="539 1056 1077 1083">Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.</p> <p data-bbox="539 1117 1664 1144">Disfrute con la realización de actividades musicales en las que interviene el movimiento, solo y en grupo.</p> <p data-bbox="539 1177 1771 1204">Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.</p>

Desarrollo del trabajo	<p>Comenzamos con la realización de la rutina de “el buzón de la emoción”.</p> <p>A continuación, la siguiente parte de la sesión consiste en la elaboración de una danza en gran grupo donde aparecen algunas emociones trabajadas (Anexo III). Mediante dicha actividad estaremos trabajando la emoción de la vergüenza, pues en Educación Primaria ya es característica.</p> <p>Tras la realización de la misma, realizaremos una reflexión sobre las emociones que hemos trabajado y el objetivo de la realización de la misma: perder la vergüenza con la clase. Si algún alumno siente alguna emoción negativa, podrá plasmarla en un papel y meterla en el buzón de la emoción.</p>
Tiempo estimado	Una sesión de 45 minutos.
Espacio de trabajo	Recreo de Educación Primaria.
Instrumento de calificación	Observación directa.
Adaptaciones NEAE	El alumno participará en la sesión igual que sus compañeros, contando con la presencia del PT en caso necesario. En la reflexión, hará uso de las tarjetas preparadas (Anexo II).

Figura 8.*Actividades de la propuesta de intervención, sesión III.***SESIÓN III.**

Título	Danzamos.
Agrupamiento (I, PG, GG)	Individualmente y en gran grupo.
Estrategia metodológica	Rutina del buzón de emociones negativas y bailar una canción según la emoción representada. (1), (2), (3), (5), (7), (8) y (9).
Indicadores de logro	<p>Realiza desplazamientos en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos auditivos, producidos por un adulto, identificando las partes del cuerpo.</p> <p>Participa en equipos de trabajo realizando la parte de la tarea asignada, aceptando normas y reglas y colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes utilizando el diálogo igualitario.</p> <p>Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.</p> <p>Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.</p> <p>Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.</p> <p>Participa en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una tarea, ordena con ayuda los pasos a seguir, reconoce si los han realizado correctamente y expresa sus opiniones sobre el resultado.</p> <p>Experimenta movimientos inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo,</p>

	disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo.
Contenidos	<p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía</p> <p>Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p> <p>Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias.</p> <p>Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.</p> <p>Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.</p> <p>Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.</p> <p>Bloque 3. Expresión motriz y comunicación</p> <p>La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal</p> <p>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas</p> <p>Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada. Cumplimiento con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros.</p> <p>Cooperación para la creación de actividades expresivas con ayuda guiada.</p> <p>ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA</p> <p>Bloque 1. Escucha</p> <p>Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.</p> <p>Bloque 2. La interpretación musical.</p>

	<p>Utilización de la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.</p> <p>Planificación creativa de proyectos individuales o colectivos.</p> <p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.</p> <p>Disfrute con la realización de actividades musicales en las que interviene el movimiento, solo y en grupo.</p> <p>Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.</p>
Desarrollo del trabajo	<p>La sesión dará comienzo con la realización de la rutina de “el buzón de la emoción”.</p> <p>La segunda parte de la sesión consiste en una actividad grupal. La clase será dividida por cinco grupos de cinco personas. Cada uno de los grupos deberá elegir una canción que exprese una emoción y deberán representarla mediante la danza o movimiento al resto de clase para que la adivinen. Los grupos contarán con la ayuda del docente para la elección de la canción y les ofrecerá las pautas a seguir para la realización de la dramatización.</p> <p>En este caso, los alumnos no podrán hablar, simplemente podrán comunicarse mediante la danza y el movimiento corporal.</p> <p>Tras la dinámica, se podrán en común las emociones sentidas y, en caso de haber emociones negativas, las plasmarán en un papel y las meterán dentro del buzón de la emoción.</p>
Tiempo estimado	Dos sesiones de 45 minutos cada una.
Espacio de trabajo	Aula de música del pabellón de Primaria.
Instrumento de calificación	Observación directa.
Adaptaciones NEAE	El alumno participará con su grupo en la actividad. En la reflexión, hará uso de las tarjetas preparadas (Anexo II), con ayuda del PT.

Figura 9.*Actividades de la propuesta de intervención, sesión IV.***SESIÓN IV.**

Título	Dramatización: el teatro de la emoción.
Agrupamiento (I, PG, GG)	Individualmente y pequeño grupo.
Estrategia metodológica	Rutina del buzón de emociones negativas y juego de dramatización de acontecimientos de la vida cotidiana. (2), (3), (4), (5) y (8).
Indicadores de logro	<p>Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.</p> <p>Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.</p> <p>Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.</p> <p>Participa en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una tarea, ordena con ayuda los pasos a seguir, reconoce si los han realizado correctamente y expresa sus opiniones sobre el resultado.</p> <p>Participa en equipos de trabajo realizando la parte de la tarea asignada, aceptando normas y reglas y colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes utilizando el diálogo igualitario.</p>
Contenidos	<p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía</p> <p>Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p>

	<p>Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias.</p> <p>Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.</p> <p>Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.</p> <p>Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.</p> <p>Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo. Buscar orientación o ayuda cuando lo necesita.</p> <p>Bloque 3. Expresión motriz y comunicación</p> <p>La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal</p> <p>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas</p> <p>Desarrollo de proyectos en equipo de forma guiada. Cumplimiento con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros.</p> <p>Cooperación para la creación de actividades expresivas con ayuda guiada.</p>
Desarrollo del trabajo	<p>La sesión dará comienzo con la realización de la rutina de “el buzón de la emoción”.</p> <p>La segunda parte de la sesión se llama “El teatro de la emoción”. Se trata de una actividad a realizar en grupos de 5 personas. Para la elección de la emoción que debe trabajar cada equipo se realizará un sorteo. Un miembro del equipo deberá coger un papel de dentro de una caja con las emociones (vergüenza, tristeza, alegría, miedo y amor) (Anexo IV). Sin mirar, elegirán un papel y será la emoción que les haya tocado.</p> <p>Los alumnos, mediante un teatro de unos 2/3 minutos, deberán representar alguna situación de la vida cotidiana donde se pueda identificar dicha emoción. La dramatización se realizará a libre elección, y no hay normas para ello, siempre disponiendo de la ayuda del maestro el caso necesario. Además, pueden utilizar los recursos que necesiten: música, instrumentos, material escolar, attrezzo, etc.</p> <p>Tras la dinámica se realizará una puesta en común de las emociones y sensaciones que han experimentado al realizar la misma. En caso de</p>

	aparecer alguna emoción negativa, el alumno la podrá plasmar en un papel y meterla en el buzón de la emoción.
Tiempo estimado	Dos sesiones de 45 minutos cada una.
Espacio de trabajo	Aula de música del pabellón de Primaria.
Instrumento de calificación	Lista de chequeo (Anexo V)
Adaptaciones NEAE	El alumno participará con el grupo en la dramatización de la emoción y será el PT quién le pregunte cómo se ha sentido y si le ha gustado.

Figura 10.*Actividades de la propuesta de intervención, sesión V.***SESIÓN V.**

Título	¿Qué sientes?
Agrupamiento (I, PG, GG)	Individualmente y pequeño grupo.
Estrategia metodológica	Explicación de la rutina del buzón de emociones negativas y juego de expresión corporal/danza a partir de la reproducción de una canción. (2), (4), (5), (7) y (9).
Indicadores de logro	<p>Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.</p> <p>Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.</p> <p>Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.</p> <p>Experimenta movimientos inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo.</p> <p>Participa en equipos de trabajo realizando la parte de la tarea asignada, aceptando normas y reglas y colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes utilizando el diálogo igualitario.</p>
Contenidos	<p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía</p>

	<p>Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p> <p>Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias.</p> <p>Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.</p> <p>Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.</p> <p>Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.</p> <p>Bloque 3. Expresión motriz y comunicación</p> <p>La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal</p> <p>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas</p> <p>Cooperación para la creación de actividades expresivas con ayuda guiada.</p> <p>ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA</p> <p>Bloque 1. Escucha</p> <p>Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.</p> <p>Bloque 2. La interpretación musical.</p> <p>Utilización de la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.</p>
Desarrollo del trabajo	<p>La sesión dará comienzo con la explicación de la rutina que será realizada durante todas las sesiones que conforman la unidad de programación, el buzón de la emoción. Todos los alumnos de clase deberán escribir en un papel o representar en el mismo, alguna emoción negativa que hayan sentido durante el día (por ejemplo: enfado, miedo, asco, etc.). Una vez tengan escrita la emoción, la meterán dentro del buzón previamente</p>

	<p>preparado por el docente.</p> <p>La segunda parte de la sesión consiste en una actividad de representación grupal. La clase será dividida en pequeños grupos de trabajo, concretamente de 8 personas y uno será de 9. Por turnos, a cada uno de los grupos de los grupos se les reproducirá una canción y deberán bailar/interpretar lo que sienten en ese instante. Las canciones a reproducir son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canción alegría: KatrinaTheWavesVEVO (2009). <i>Katrina & The Waves - Walking On Sunshine (Official Music Video)</i>. https://www.youtube.com/watch?v=iPUmE-tne5U - Canción trizeza: Thepretender (2020). <i>Guantanamera – Guitarricadela fuente Instrumental Cover/Karaoke (Prod. Shadejay)</i>. https://www.youtube.com/watch?v=BLTPn7DE1bQ - Canción miedo: L0VED0CT0R1 (2008). <i>The exorcist Theme</i>. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=D1PH_Y8Xn4g <p>Tras la reproducción y dramatización de todos los grupos formados, se realizará una asamblea en la que se pondrán de manifiesto las experiencias y sensaciones que han sentido durante la actividad. Asimismo, se mencionarán las emociones que han representado en cada canción y las posibles emociones extra que hayan sentido.</p>
Tiempo estimado	Una sesión de 45 minutos.
Espacio de trabajo	Aula de música del pabellón de Primaria.
Instrumento de calificación	Lista de chequeo (Anexo VI)
Adaptaciones NEAE	El alumno realizará la actividad de manera igualitaria con el grupo correspondiente. Participará con el resto de compañeros en la posterior reflexión grupal indicando cuáles de las emociones ha sentido mediante las tarjetas. (Anexo II)

Figura 11.*Actividades de la propuesta de intervención, sesión VI.***SESIÓN VI.**

Título	Nos vamos de viaje
Agrupamiento (I, PG, GG)	Individualmente y gran grupo.
Estrategia metodológica	Rutina del buzón de emociones negativas y juego de representar una historia mediante canciones. (1), (2), (3), (4), (6), (7) y (9).
Indicadores de logro	<p>Realiza desplazamientos en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos auditivos, producidos por un adulto, identificando las partes del cuerpo.</p> <p>Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.</p> <p>Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.</p> <p>Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.</p> <p>Identifica piezas sencillas y variadas de a través de audiciones en el aula, mostrando interés y respeto, y expresa verbalmente sensaciones y gustos personales acerca de las mismas a través de diálogos.</p> <p>Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.</p>

	Experimenta movimientos inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo
Contenidos	<p>ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <p>Bloque 1. Conocimiento corporal y autonomía</p> <p>Las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p> <p>Identificación de sensaciones, sentimientos y emociones propias.</p> <p>Utilización de imágenes corporales en la realización de actividades.</p> <p>Bloque 2. Habilidades motrices, coordinación y equilibrio. Actividades en el medio natural.</p> <p>Esforzarse, fuerza de voluntad. Constancia y hábitos de trabajo.</p> <p>Aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo. Buscar orientación o ayuda cuando lo necesita.</p> <p>Bloque 3. Expresión motriz y comunicación</p> <p>La mímica y el gesto voluntario como manifestación expresiva. Comunicación de sensaciones y emociones con el lenguaje corporal.</p> <p>Bloque 4. Juegos y actividades deportivas</p> <p>Cooperación para la creación de actividades expresivas con ayuda guiada.</p> <p>ÁREA DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA: MÚSICA</p> <p>Bloque 1. Escucha</p> <p>Disfrute, atención y respeto por la audición de obras musicales variadas.</p>

	<p>Bloque 2. La interpretación musical.</p> <p>Utilización de la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos, canciones y danzas.</p> <p>Bloque 3. La música, el movimiento y la danza.</p> <p>Disfrute con la realización de actividades musicales en las que interviene el movimiento, solo y en grupo.</p> <p>Confianza en las aportaciones propias y de los demás en el desarrollo de las actividades musicales con movimiento.</p>
<p>Desarrollo del trabajo</p>	<p>La sesión dará comienzo con la realización de la rutina programada sobre las emociones negativas.</p> <p>Una vez acabada la rutina, continuaremos con la segunda parte de la sesión llamada “Nos vamos de viaje”. El gran grupo deberá representar una historia de un viaje a través de una serie de canciones que el docente va a ir reproduciendo, sin hablar. El profesor, mientras reproduce la canción, expone a los alumnos lo que deben ir representando. Las canciones que se necesitan para la historia son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canción uno: Representamos que nos vamos de viaje y estamos muy ilusionados mientras hacemos la maleta y preparamos todo lo que necesitamos. The Marcos’s corner. (2020). <i>Celebrate Karaoke – Miki Nuñez</i>. https://www.youtube.com/watch?v=Oh9UYLQ-rLI - Canción dos: Se nos ha olvidado comprar una cosa para el viaje y tenemos que ir a buscarlo a la calle. Preguntamos a la gente que nos encontramos si nos puede ayudar en el proceso. Sam Beynon (2010). <i>Secret Garden – Invitation</i>. https://www.youtube.com/watch?v=PmRUM9w-0pI. - Canción tres: Nos reunimos en el puerto con todos nuestros amigos con los que nos vamos de viaje y estamos muy contentos. Pharrell Williams. (2014). Pharrell Williams – Happy (Vídeo). https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs - Canción cuatro: Llegamos a África y miramos como realizan una danza africana. Al principio tenemos vergüenza, pero al final nos unimos a bailar con ellos. Gustav Dracko (2014). <i>El latido de la tierra</i>. https://www.youtube.com/watch?v=35XUKme-JsM - Canción cinco: fiesta en el hotel donde nos hospedamos. Nos ponemos indumentaria del lugar. Patricia Alvarez (2016). <i>Fiesta</i>

	<p><i>africana</i>. https://www.youtube.com/watch?v=Enk2rxIecKA</p> <p>- Canción seis: llega el fin de la fiesta y del viaje. Nos vamos a descansar y, más tarde, nos preparamos la maleta para el viaje de vuelta. Dhyana Dan – Tema (2020). <i>Eucalyptus</i>. [Archivo de Vídeo]. Youtube. HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=MHM_W2BDTGO</p> <p>Para finalizar, se realizará una puesta en común sobre las emociones que han sentido a lo largo del viaje y, en caso de sentir alguna emoción negativa, la escribirán o dibujarán en un papel y la meterán dentro del buzón de la emoción.</p> <p>Tras la reflexión, retomaremos la dinámica del buzón de la emoción para concluir la propuesta de intervención. El docente leerá alguna de las emociones del interior del buzón y se realizará una reflexión sobre las emociones negativas. Tras la reflexión, nos desharemos del buzón que contienen dichas emociones.</p>
Tiempo estimado	Una sesión de 45 minutos.
Espacio de trabajo	Asamblea del aula y recreo de Educación Primaria.
Instrumento de calificación	Observación directa.
Adaptaciones NEAE	El alumno participará con el gran grupo en la representación del viaje y en la reflexión del buzón de la emoción. Sin embargo, para la puesta en común sobre las emociones sentidas durante la dinámica, hará uso de las tarjetas preparadas por el docente (Anexo II) y, con ayuda del PT, podrá reflexionar sobre la actividad.

5.4.1 Recursos

Recursos humanos: Para la elaboración de la propuesta de intervención planteada es necesaria la presencia en el aula del docente con actitud activa y flexible, pues el papel que desempeña como guía del proceso de aprendizaje es fundamental para la puesta en práctica de las actividades. El docente es aquel que media y controla el aprendizaje individualizado de cada alumno y lo acompaña en su periodo educativo.

Para poder atender a las Necesidades Educativas Especiales de manera óptima es recomendable hacer partícipe durante las sesiones de la propuesta de intervención a un Pedagogo Terapéutico (PT).

Recursos materiales: Es primordial que las escuelas doten a los alumnos de material adaptado a las necesidades individuales de cada uno de manera que se sientan seguros y puedan llegar a conseguir aquello que se les propone (Valenzuela, 2014). A continuación, se exponen los recursos materiales necesarios en cada una de las sesiones de la propuesta de intervención (ver figura 12).

Figura 12.

Recursos materiales requeridos para la propuesta de intervención.

Recursos materiales

Sesión I	Buzón de las emociones negativas Música a criterio del docente Plantillas de máscaras Goma elástica Colores (rotuladores y madera) Cartulinas Tijeras Pegamento Purpurina
Sesión II	Buzón de las emociones negativas Danza (letra)
Sesión III	Buzón de las emociones negativas Canciones a elegir por parte de los alumnos.
Sesión IV	Buzón de las emociones negativas Caja pequeña y papeles que ponga las siguientes emociones: vergüenza, amor, alegría, miedo y tristeza. Material para el teatro a criterio del grupo de trabajo: attrezzo, instrumentos, música,

	material escolar, etc.
Sesión V	<p>Buzón de las emociones negativas</p> <p>Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canción alegría: KatrinaTheWavesVEVO (2009). <i>Katrina & The Waves - Walking On Sunshine (Official Music Video)</i>. https://www.youtube.com/watch?v=iPUmE-tne5U - Canción tristeza: Thepretender (2020). <i>Guantanamo – GuitarricadelaFuente Instrumental Cover/Karaoke (Prod. ShadeJay)</i>. https://www.youtube.com/watch?v=BLTPn7DE1bQ - Canción miedo: LOVED0CT0R1 (2008). <i>The exorcist Theme..</i> https://www.youtube.com/watch?v=D1PH_Y8Xn4g
Sesión VI	<p>Buzón de las emociones negativas</p> <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canción uno: The Marcos's corner. (2020). <i>Celebrate Karaoke – Miki Nuñez</i>. https://www.youtube.com/watch?v=Oh9UYLQ-rLI - Canción dos: Sam Beynon (2010). <i>Secret Garden – Invitation</i>. https://www.youtube.com/watch?v=PmRUM9w-0pI - Canción tres: Pharrell Williams. (2014). <i>Pharrell Williams – Happy (Video)</i>. https://www.youtube.com/watch?v=ZbZSe6N_BXs - Canción cuatro: Gustav Dracko (2014). <i>El latido de la tierra</i>. https://www.youtube.com/watch?v=35XUKme-JsM - Canción cinco: Patricia Alvarez (2016). <i>Fiesta africana</i>. https://www.youtube.com/watch?v=Enk2rxIecKA - Canción seis: Dhyana Dan – Tema (2020). <i>Eucalyptus</i>. https://www.youtube.com/watch?v=mhm_w2bdtgo

5.5 Evaluación

Según establece el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, la evaluación debe darse de manera continuada para poder identificar y definir los problemas en el aprendizaje del alumno, así como modificar algunas actividades para aquellos que lo requieran. La evaluación es un aspecto clave que debe adaptarse según aspectos como las NEE o los gustos de cada uno.

El método de evaluación para la propuesta de intervención educativa ha sido elegido según el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. Por consiguiente, la unidad de programación será evaluada de manera continua por observación directa y sistemática de manera que se puedan detectar posibles necesidades de adaptación, como se ha planteado anteriormente. Los ítems analizados serán:

- Realiza desplazamientos en diferentes direcciones, a partir de la percepción de una combinación de estímulos auditivos, producidos por un adulto, identificando las partes del cuerpo.
- Realiza acciones motrices desde globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.
- Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pide ayuda si la necesita.
- Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.
- Participa en equipos de trabajo realizando la parte de la tarea asignada, aceptando normas y reglas y colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes utilizando el diálogo igualitario.
- Identifica piezas sencillas y variadas de a través de audiciones en el aula, mostrando interés y respeto, y expresa verbalmente sensaciones y gustos personales acerca de las mismas a través de diálogos.

-
- Sigue las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla, pidiendo ayuda si la necesita.
 - Experimenta las posibilidades del propio cuerpo para interpretar sencillas piezas solo y en grupo utilizando elementos del lenguaje musical propios del nivel, participando activamente y disfrutando mientras lo hacen.
 - Participa en el proceso de planificación del desarrollo de un producto o una tarea, ordena con ayuda los pasos a seguir, reconoce si los han realizado correctamente y expresa sus opiniones sobre el resultado.
 - Experimenta movimientos inventados, solo o en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo

A pesar del uso de la observación directa y sistemática como instrumento de calificación, en algunas actividades planteadas se ha programado la evaluación mediante lista de chequeo. Las sesiones que disponen de dicho método son la IV y V.

6 Conclusiones

- La legislación vigente da soporte a la importancia de ofrecer propuestas educativas de inclusión a través del área de educación física.
- La comunicación mediante los diferentes lenguajes permite el desarrollo de aspectos como el emocional y cognitivo, entre otros muchos.
- La diversidad debería ser abalada por un plan de estudios que genera apoyos suficientes y necesarios para los estudiantes.
- Los individuos con SD a menudo tartamudean, lo que puede afectar a su inteligibilidad del habla. Al utilizar el gesto durante un evento de tartamudez, la inteligibilidad aumenta.
- El movimiento corporal adquiere mucha relevancia para capacitar a las personas a la hora de adquirir habilidades sociales.
- El uso del movimiento en síndrome de Down permite la mejora de la relación social y contribuye a la comunicación no verbal, entre otras.
- La danza es un medio de expresión funcional, creativa y afectiva a través del cuerpo.
- La competencia emocional significa la capacidad de reconocimiento de señales emocionales en las personas.
- Se puede hacer un reconocimiento de las emociones con el desarrollo de las habilidades no verbales.
- La música es un aspecto importante que favorece el desarrollo emocional de cualquier persona

7 Propuestas de Mejora y Limitaciones

En este apartado siete correspondiente al Trabajo de Fin de Grado se pretende plasmar las limitaciones o dificultades que se han encontrado a la hora de realizar el mismo y, además, una secuencia de propuestas a mejorar para siguientes actividades de investigación.

En relación a la búsqueda bibliográfica para la elaboración de la fundamentación teórica sobre el tema, se han detectado ciertas limitaciones como consecuencia de los escasos artículos accesibles en la web relacionados con la danza y las emociones en personas con síndrome de Down. Además, al realizar la búsqueda, hemos sido conscientes de que todavía queda un largo camino por recorrer de investigaciones acerca del mismo. No obstante, gracias a la plataforma de EBSCO, entre otras, se ha podido elaborar un marco teórico útil para el posterior planteamiento de actividades.

En lo que refiere a la propuesta de intervención correspondiente al apartado cinco del TFG, ha sido fácil elaborar y plasmar actividades para trabajar las emociones a través de la danza como consecuencia de la experiencia en la técnica de la misma. Sin embargo, como consecuencia de la falta de información específica, ha resultado complicado la elaboración de la unidad de programación.

Esta intervención didáctica no ha podido ser llevada a cabo, pero si se ha diseñado en base a un grupo real, con alumnos y con inclusión de una persona con síndrome de Down. No obstante, la propuesta de intervención no ha podido desarrollarse a nivel práctico en el aula y por ello, no ha existido un feedback sobre la misma. De haber existido un feedback, éste habría sido la base para una segunda iniciativa de actividades, que hubiera dado mayor continuidad a la propuesta.

De cara a poder extrapolar los resultados de nuestra propuesta, sería deseable, no solo aplicarla en un grupo con inclusión, sino en varios, de ese modo se valoraría, tanto la respuesta de los alumnos con síndrome de Down, como los alumnos de grupo ordinario.

8 Referencias bibliográficas

- Abecia, I. (2014). *Educación emocional en personas con síndrome de Down*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion comprehension: the impact of nonverbal intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101–115. <https://doi.org/10.1080/00221320903548084>
- Albin, C. M. (2016). The Benefit of Movement: Dance/Movement Therapy and Down Syndrome. *Journal of Dance Education*, 16(2), 58–61.
- Armanda, J.M., González, I. y Montávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112.
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517–524.
- Bagnus, P., y Leal, E. J. (2010). Sonido; movimiento; signo, didáctica de la escucha; didáctica de la notación musical; Educación Primaria. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 29(2), 77-89.
- Bisquerra, R (2020). Educación Emocional: Conceptos. *Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. <https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/>
- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences*. Belmont, USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Bogunovic, D. (2020). Bourgeoning Scientific Research in Down Syndrome. *Journal of Clinical Immunology*, 40(6), 789–790. <https://doi.org/10.1007/s10875-020-00837-z>
- Bogush, A., Kovshar, O., Knyazheva, I., Suiatynova, K., & Drevniak, L. (2022). Analysis of the Key Theoretical Frameworks of the Organization of Inclusive Education in a Preschool Establishment. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 253–259. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221031>
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

-
- Bresó, 2022. Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (apuntes de la asignatura, no publicados)
- Bunton, K., & Leddy, M. (2011). An evaluation of articulatory working space area in vowel production of adults with Down syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(4), 321–334. <https://doi.org/10.3109/02699206.2010.535647>
- Carrillo, J., Gómez, M., Nicolás, V., & Ureña, N. (2010). *La danza en el ámbito de educativo*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17, pp. 42-45.
- Castellary-López, M., Muñoz Muñoz, J. R., Figueredo-Canosa, V., & Ortiz-Jiménez, L. (2021). Implementation of an Intervention Plan for Emotional Development in People with Down Syndrome. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph18094763>
- Cebula, K. R., Wishart, J. G., Willis, D. S., & Pitcairn, T. K. (2017). Emotion Recognition in Children With Down Syndrome: Influence of Emotion Label and Expression Intensity. *American Journal on Intellectual & Developmental Disabilities*, 122(2), 138–155. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.2.138>
- Chapman RS, Seung H, Schwartz SE, & Bird EK. (2000). Predicting language production in children and adolescents with Down syndrome: the role of comprehension. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 43(2), 340–350. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.340>
- Christensen, J. F., Azevedo, R. T., & Tsakiris, M. (2021). Emotion matters: Different psychophysiological responses to expressive and non-expressive full-body movements. *Acta Psychologica*, 212, 103215. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2020.103215>
- City Univ. of New York, N. N. C. on E. R. and I. (1994). National Study of Inclusive Education.
- Coppens-Hofman, M. C., & Maassen, B. A. (2012). Speech difficulties and poor speech intelligibility in adults with Down syndrome: a review of the literature. *Journal of Hearing Science*, 2(1), 9–16. <https://doi.org/10.17430/882708>

-
- Davidsson, J. (2014). The epigenetic landscape of aneuploidy: constitutional mosaicism leading the way? *Epigenomics*, 6(1), 45–58. <https://doi.org/10.2217/epi.13.78>
- Del Águila, K., y Parra, D. (2017). Neuroeducación: importancia de las habilidades perceptivo motrices para el aprendizaje la pirámide del desarrollo humano. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (23), 107-124.
- Dieterich-Hartwell, R. M. (2019). Music, movement, and emotions: an inquiry with suggestions for the practice of dance/movement therapy. *Body, Movement & Dance in Psychotherapy*, 14(4), 249–263. <https://doi.org/10.1080/17432979.2019.1676310>
- Dodd B, & Thompson L. (2001). Speech disorder in children with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(4), 308–316. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00327.x>
- Downs, A., & Strand, P. (2008). Effectiveness of Emotion Recognition Training for Young Children with Developmental Delays. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(1), 75–89.
- Dupont, B. B., & Schulmann, D. (1987). Dance Therapy with Physical Therapy for Children with Down Syndrome.
- Eggers, K., & Van Eerdenbrugh, S. (2018). Speech disfluencies in children with Down Syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 71, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.11.001>
- El Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, (fecha). HTTPS://DOGV.GVA.ES/DATOS/2014/07/07/PDF/2014_6347.PDF
- Eli, K., & Kay, R. (2015). Choreographing lived experience: dance, feelings and the storytelling body. *Medical Humanities*, 41(1), 63–68. <https://doi.org/10.1136/medhum-2014-010602>
- Elizondo, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas específicas*, 19, 37-42.
- Espoz-Lazo, S., Rodríguez Huete, R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and

- Secondary School Students through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences*, 10.
- Ferreira, M.A. (2009). *Un enfoque pedagógico de la danza*. *Educación Física, Chile*, 268, 9-21.
- Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de València, (Valencia).
- García, H.M^a. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Garcia, J. M., & Cannito, M. P. (1996). Influence of verbal and nonverbal contexts on the sentence intelligibility of a speaker with dysarthria. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(4), 750–760. <https://doi.org/10.1044/jshr.3904.750>
- García, J.Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24.
- George, M., Constantin, R., Zorina, S. A., Silviu, D. A., Damian, P., Daniel, D. A., & Any, D. A. (2020). Dance Movement Therapy Improves Emotional Responses in Parkinson's Disease Patients with Depression and Anxiety. *Ovidius University Annals, Series Physical Education & Sport/Science, Movement & Health*, 20, 302–307.
- Grzybowski, A., & Żoźnierz, J. (2021). John Langdon Haydon Down (1828-1896). *Journal of Neurology*, 268(11), 4402–4403. <https://doi.org/10.1007/s00415-021-10601-x>
- Gustav Dracko (2014). *El latido de la tierra*. [Archivo de Vídeo]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=35XUKme-JsM>
- REFERENCIADO
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/1467-8578.12101](https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101)
- IsHak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *Clinical Teacher*, 10(4), 242–245. <https://doi.org/10.1111/tct.12014>
- Jeong, Y.-J., Hong, S.-C., Lee, M. S., Park, M.-C., Kim, Y.-K., & Suh, C.-M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in

- adolescents with mild depression. *The International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711–1720. <https://doi.org/10.1080/00207450590958574>
- Jobling, A., Virji-Babul, N., & Nichols, D. (2006). Children with Down Syndrome: Discovering the Joy of Movement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 77(6), 34–38.
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special Educational Needs and Disability. *British Journal of Special Education*, 33(4), 168–172.
- Lago Castro, P., & Espejo Aubero, A. (2007). El movimiento y la danza: su importancia dentro del curriculum de primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 149-164.
- Levy, F. J., & American Alliance for Health, P. E. R. and D. R. V. N. D. A. (1988). *Dance/Movement Therapy. A Healing Art*.
- Lorang, E., Sterling, A., & Schroeder, B. (2018). Maternal Responsiveness to Gestures in Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(3), 1018–1029. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0138
- Maessen, B., Rombouts, E., Maes, B., & Zink, I. (2022). Influence of gestures on the intelligibility and comprehensibility of utterances with stuttering events in individuals with Down syndrome. *Journal of Communication Disorders*, 95, N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2021.106178>
- Martin GE, Klusek J, Estigarribia B, & Roberts JE. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2), 112–132. <https://doi.org/10.1097/tld.0b013e3181a71fe1>
- Mayberry, R. I., Jaques, J., & DeDe, G. (1998). What Stuttering Reveals About the Development of the Gesture-Speech Relationship. *New Directions for Child Development*, 79, 77–87. <https://doi.org/10.1002/cd.23219987906>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mégarbané, A., Ravel, A., Mircher, C., Sturtz, F., Grattau, Y., Rethoré, M.-O., Delabar, J.-M., & Mobley, W. C. (2009). The 50th anniversary of the discovery of trisomy 21: the past, present, and future of research and treatment of Down syndrome. *Genetics in*

- Medicine: Official Journal of the American College of Medical Genetics, 11(9), 611–616. <https://doi.org/10.1097/GIM.0b013e3181b2e34c>
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.
- Nind, M. (2002). Early Childhood Education and Special Needs Education: some neglected common ground? *Westminster Studies in Education*, 25(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/01406720220121219>
- Papavassiliou, P., Charalsawadi, C., Rafferty, K., & Jackson-Cook, C. (2015). Mosaicism for trisomy 21: a review. *American Journal of Medical Genetics. Part A*, 167A(1), 26–39. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.36861>
- Parab, S., Bose, M., Shayer, S., Saini, R. K., Salvi, M., Ravi, P., & Sawant, P. (2019). Effect of Bharatnatyam-based Dance Therapy in Children and Adolescents with Down Syndrome. *Clinical Kinesiology (Online Edition)*, 73(3), 25–20.
- Plata, D. (2017). Estudio de la psicomotricidad e el alumnado de Educación Primaria. *EFDeportes.com*, 15.
- Pochon, R., & Declercq, C. (2013). Emotional Recognition by Children with Down Syndrome: A Longitudinal Study. *Journal Intellectual & Developmental Disability*, 38(4), 332-343.
- Rafferty, K., Archer, K. J., Turner, K., Brown, R., & Jackson-Cook, C. (2021). Trisomy 21-associated increases in chromosomal instability are unmasked by comparing isogenic trisomic/disomic leukocytes from people with mosaic Down syndrome. *PloS One*, 16(7), e0254806. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254806>
- Ruíz, E. (2004). “Programa de educación emocional para niños y jóvenes con Síndrome de Down”. *Revista Síndrome de Down*, 21, 84-93.
- Ruiz, E. (2022). Programación educativa - Síndrome de Down. Down21.org. <https://www.down21.org/educaci%C3%B3n/2496-programaci%C3%B3n-educativa.html?showall=1>

-
- Ruiz, E., Álvarez, R., Arce, A., Palazuelos, I., & Schelstraete, G. (2009). Programa de educación emocional. Aplicación práctica en niños con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 26(103), 126-139.
- San-Juan-Ferrer, B., & Hípola, P. (2020). Emotional Intelligence and Dance: A Systematic Review. *Research in Dance Education*, 21(1), 57–81.
- Sánchez, M. (2020). *Beneficios de la psicomotricidad en el alumnado con síndrome de Down: propuesta de danza vivenciada*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Sandoval, R. (2015). Características motrices de niños y niñas con Síndrome de Down. *EFDeportes*, 163, 19.
- Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351–362.
- Speech Impairment in Down Syndrome: A Review. (2013). *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 56(1), 178–210. [https://doi.org/1092-4388\(2012/12-0148\)](https://doi.org/1092-4388(2012/12-0148))
- Stefanini, S., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2007). Spoken and Gestural Production in a Naming Task by Young Children with Down Syndrome. *Brain and Language*, 101(3), 208–221.
- Valenzuela, B. A., Álvarez, R. D. L. Á. C., & Lúgigo, M. G. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias imágenes*, 13(2), 64-75.
- Vehmas, S. (2010). Special Needs: A Philosophical Analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87–96.
- Virji-Babul, N., & Brown, M. (2004). Stepping over obstacles: Anticipatory modifications in children with and without Down syndrome. *Experimental Brain Research*, 159, 487-490.
- Virji-Babul, N., Watt, K., Nathoo, F., & Johnson, P. (2012). Recognition of Facial Expressions of Emotion in Adults with Down Syndrome. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 32(3), 333–343. <https://doi.org/10.3109/01942638.2011.653626>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2), 0

Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale. *PLoS ONE*, 16(4).

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250070>

Young, J. (2017). The Therapeutic Movement Relationship in Dance/Movement Therapy: A Phenomenological Study. *American Journal of Dance Therapy*, 39(1), 93–112.

<https://doi.org/10.1007/s10465-017-9241-9>

9 Anexos

En el siguiente apartado se mostrarán los anexos requeridos en las diferentes sesiones que conforman la propuesta de intervención. Dicho apartado consta de seis subapartados con los que podremos llevar a cabo nuestra programación.

9.1 Anexo I



9.2 Anexo II



9.3 Anexo III

“En el patio me encontré” (bis por parte de los alumnos)

“Una emoción particular” (bis por parte de los alumnos)

“Y saltaba así” (acción de la emoción alegría) (bis)

“Y saltaba así” (acción de la emoción alegría) (bis)

“En el patio me encontré” (bis por parte de los alumnos)

“Otra emoción particular” (bis por parte de los alumnos)

“Y lloraba así” (acción de la emoción tristeza) (bis)

“Y saltaba así” (acción de la emoción alegría) (bis)

“En el patio me encontré” (bis por parte de los alumnos)

“Otra emoción particular” (bis por parte de los alumnos)

“Y se escondía así” (acción de la emoción del miedo) (bis)

“Y lloraba así” (acción de la emoción tristeza) (bis)

“Y saltaba así” (acción de la emoción alegría) (bis)

“En el patio me encontré” (bis por parte de los alumnos)

“Otra emoción particular” (bis por parte de los alumnos)

“Y se abrazaban así” (acción de la emoción amor) (bis)

“Y se escondía así” (acción de la emoción miedo) (bis)

“Y lloraba así” (acción de la emoción tristeza) (bis)

“Y saltaba así” (acción de la emoción alegría) (bis)

“En el patio me encontré” (bis por parte de los alumnos)

“Otra emoción particular” (bis por parte de los alumnos)

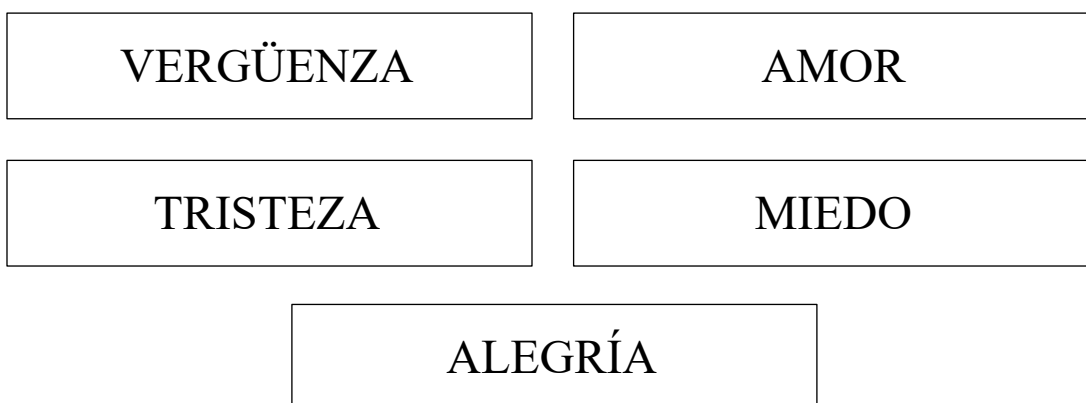
“Y se abrazaban así” (acción de la emoción amor) (bis)

“Y se escondía así” (acción de la emoción del miedo) (bis)

“Y lloraba así” (acción de la emoción tristeza) (bis)

“Y saltaba así” (acción de la emoción alegría) (bis)

9.4 Anexo IV



9.5 Anexo V

	SÍ	NO
Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.		
Realiza acciones motrices de globales a segmentarias para experimentar con sus		

posibilidades corporales, diferenciando sensaciones, emociones y sentimientos.		
Sigue las instrucciones de la tarea y pide ayuda si lo necesita.		
Participa en el proceso de planificación del desarrollo de una tarea, ordena con ayuda los pasos a seguir, reconoce si los han realizado correctamente y expresa sus opiniones sobre el resultado.		
Participa en el equipo realizando su parte asignada y colabora con los demás miembros del grupo para alcanzar una meta común.		

9.6 Anexo VI

	SÍ	NO
Expresa emociones y sensaciones de forma desinhibida y espontánea por medio del gesto y la mímica.		
Realiza acciones motrices de globales a segmentarias para experimentar con sus posibilidades corporales, diferenciando sensaciones,		

emociones y sentimientos.		
Experimenta las posibilidades de su propio cuerpo para interpretar piezas sencillas en grupo.		
Experimenta movimientos inventados en grupo, como respuesta a estímulos sonoros y, representa la pulsación y el acento con el cuerpo, disfrutando mientras lo hacen y valorando sus aportaciones al grupo.		
Participa en el equipo realizando su parte asignada y colabora con los demás miembros del grupo para alcanzar una meta común.		