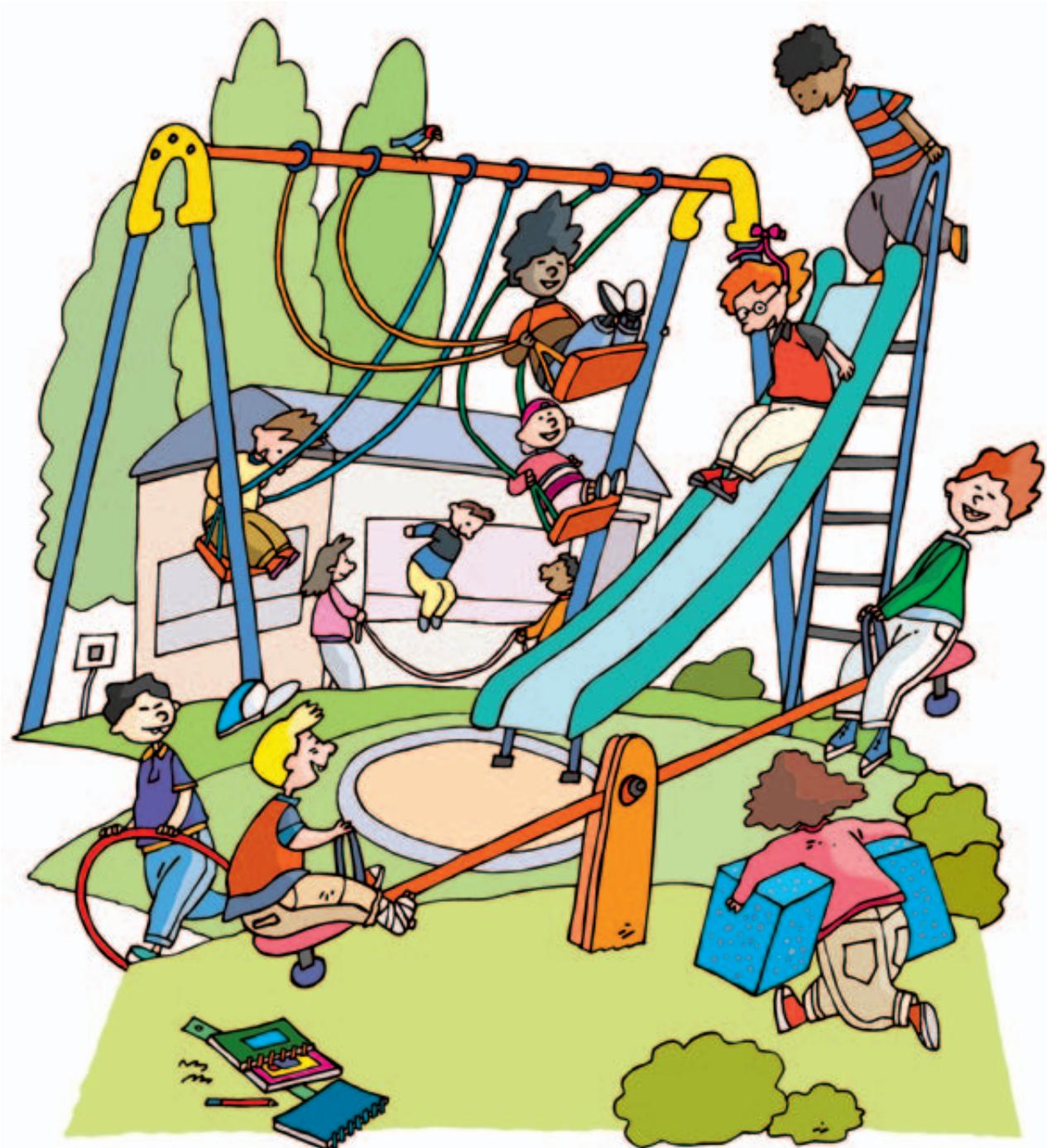


actividad física y salud
educación infantil



actividad física y salud
actividad física y salud
educación infantil y educación infantil



**Junta de
Castilla y León**

Consejería de Sanidad
Dirección General de Salud Pública y Consumo

Edita:
©Junta de Castilla y León
Consejería de Sanidad

ISBN: 84-689-0425-2
Dep. Legal: LE-1.572/2004

Ilustraciones
©Felipe L. Salán
(Péncil Agencia de Ilustraciones)

Diseño y maquetación:
Gráficas Celarayn, S.A.

Impresión:
Gráficas Celarayn, S.A.

actividad física y salud educación infantil

Dirección del Proyecto

Antonio Fraile Aranda
Universidad de Valladolid

Coordinadores del Proyecto

Antonio Fraile Aranda
M^a Carmen Vesga Ochoa

Equipo de trabajo

Seminario de Investigación-acción. Valladolid

Paula Aguado Monjas
Antonio Fraile Aranda
Marcos Fernández Sánchez
Santiago de Frutos Pérez
Mercedes Frutos San Miguel
Leonardo Pérez Alonso
Carmen Romo Velasco
Alberto Ruiz Sánchez
Luis Alberto Sanz Bastardo
Susana Sanz Manso

Dirección General de Salud Pública y Consumo. Consejería de Sanidad de la Junta de Castilla y León

Evangelina Alonso Turienzo
Guillermo Doménech Muñiz
Esther Equisoaín Janáriz
Pilar Machín Acosta
M^a José Ruiz Cervigón
Montserrat Sánchez Alba
M^a Carmen Vesga Ochoa

Colaboradores

Javier Mendiara y Eduardo Generelo
Universidad de Zaragoza

Teresa Lleixá y Mercedes Rios
Universidad de Barcelona

Carmen Peiró y José Devis
Universidad de Valencia

Luis Fernando Martínez y María Luisa Santos
Universidad de Almería

María Inés Monjas
Universidad de Valladolid

Antonio Blanco. Tate Bonany. Jaume Miró y María Lledó
Universidad de Barcelona

Cristina del Brio González
Pilar Sánchez González

Francisco José Margallo Acal
Cristina Pérez Bajo

Fisioterapeutas del Área de Salud de Zamora.

índice

Introducción	11	4. La atención a la diversidad en la etapa infantil	39
Introducción	12	Introducción	40
1. Propuesta metodológica del trabajo	13	4.1. Una educación física para todos y para todas en la etapa infantil	41
2. Propuesta curricular de educación física y salud	14	Bibliografía	42
1. La promoción de la salud en los centros educativos	17	5. La transversalidad e interdisciplinariedad en la educación para la salud	45
Introducción	18	Introducción	46
1.1. Habilidades Sociales	20	5.1. La escuela y la comunidad: instituciones claves para el desarrollo de programas integrales de actividad física y salud	47
1.2. Estilos de vida saludables	20	Bibliografía	48
1.3. Red escuelas promotoras de salud	23	6. La educación del ocio y del tiempo extraescolar	49
Bibliografía	23	Introducción	50
2. La Educación para la salud en los objetivos generales de la educación física en infantil	25	6.1. Ocio y tiempo libre para el juego	51
Introducción	26	6.2. Escenarios para el juego	52
2.1. Los contenidos de educación infantil	26	6.3. Las Ludotecas	53
2.2. Objetivos de la educación física para la salud en educación infantil y su presencia en las sesiones propuestas	27	6.4. Los parques infantiles	53
3. La educación para la salud desde la educación infantil	31	Bibliografía	54
Introducción	32	7. El desarrollo socioemocional y salud	57
3.1. Nuestra Propuesta.....	34	Introducción	58
3.1.1. Entornos activos y saludables	34	7.1. ¿Por qué es necesario actualmente tener en cuenta lo socio-emocional?	58
3.1.2. Promoción de una actividad física placentera	35	7.2. Las emociones y relaciones interpersonales	59
3.1.3. Práctica en espacios de acción y aventura	35	7.2.1. Las emociones	59
3.2. Conclusiones	36	7.2.2. Las relaciones	59
Bibliografía	36	7.2.3. La comunicación no verbal	60

7.3. ¿Qué hacer en la escuela? Emociones, relaciones y actividad física	60	1.2.3. c) Observaciones	178
Bibliografía	62	1.2.4 El alumnado con discapacidad física	179
Sesiones	63	1.2.4.1) Alumnado con discapacidad física motriz	179
Sesión nº. 1 Soy como un muñeco	65	1.2.4.1.a) Lesión encefálica	181
Sesión nº. 2 En la juguetería	73	1.2.4.1.b) Lesión medular	181
Sesión nº. 3 Taller de escultura	82	1.2.4.1.c) Procesos neuromusculares	182
Sesión nº. 4 Juegos de patio	90	1.2.4.1. d) Procesos osteoarticulares	182
Sesión nº. 5 Todos juntos nos lo pasamos bien	98	1.2.4.2. Alumnado con discapacidad orgánica	182
Sesión nº. 6 Un día de juegos	106	1.2.4.2. a) Obesidad	183
Sesión nº. 7 El bosque encantado	114	1.2.4.2. b) Trastornos cardiovasculares	183
Sesión nº. 8 Vamos al circo	122	1.2.4.2. c) Trastornos respiratorios	183
Sesión nº. 9 ¡Al gimnasio como mamá!	130	1.2.4.2. d) Trastornos convulsivos	184
Sesión nº. 10 Sabemos conducir	138	1.2.4.2. e) Diabetes	184
Sesión nº. 11 Jugamos con colores y formas	145	Bibliografía	184
Sesión nº. 12 Aunque no vemos ¡podemos jugar!	152		
Anexos para el profesorado	159	Anexos para el alumnado	187
1.1 Higiene postural	161	Concepto de salud	189
1.1.1. Problemas posturales	162	La promoción de la salud	190
1.2. Recomendaciones para alumnos con necesidades educativas especiales	163	Habilidades para la vida	191
1.2.1 El alumnado con discapacidad visual	164	El pensamiento positivo, fundamental para la salud: conoce tu cuerpo y tu mente	192
1.2.1.a) Características específicas de los alumnos con discapacidad visual, sus dificultades y actuaciones didácticas en función del currículum de educación infantil	165	Higiene y cuidado del cuerpo	193
1.2.2. El alumnado con discapacidad intelectual	173	Me gusta jugar con mis amigos. Actividad física en grupos	195
1.2.2.a) Orientaciones didácticas	173	Actividad física saludable	196
1.2.3. El alumnado con discapacidad auditiva	176	Actividad física, una apuesta por la salud	197
1.2.3. a) Dificultades/necesidades	176	El corazón informa	198
1.2.3. b) Orientaciones didácticas	177	Aprendemos a respirar	199
		Higiene postural	200
		Tipos de alimentos	202
		Consejos de alimentación para mantener una buena salud	204
		Pirámide de los alimentos	205
		Bibliografía	206

La educación corporal es un medio educativo de especial relevancia, en la medida que promueve estilos de vida saludables. Además, plantea opciones de ocio beneficiosas, como son las actividades extraescolares o las desarrolladas en la naturaleza. También tiene un campo de intervención en el trabajo sobre las emociones, siendo una herramienta de vital importancia para capacitar a los alumnos en el conocimiento de sí mismos, de sus reacciones y sentimientos, de sus relaciones con los otros y de sus posibilidades de mejora.

La Junta de Castilla y León, como responsable en los temas relativos a la salud, es sensible a la promoción de estilos de vida saludables entre la población escolar. De cara a hacer efectivas las necesarias actuaciones en materia de salud en los centros educativos, resulta imprescindible la coordinación entre los ámbitos educativo y sanitario, una colaboración que se desarrolla a través de la Comisión Técnica de Sanidad Educación, creada para tal fin. Uno de los objetivos de dicha Comisión es la elaboración de documentos que faciliten a los docentes, en este caso en la materia de Educación Física, la compleja tarea de formar a los alumnos con el fin de mejorar la calidad de la educación.

La presente publicación, “Actividad Física y Salud. Educación Infantil”, es el segundo de una serie de tres libros, uno para cada nivel educativo. Este documento ha sido elaborado por un equipo de educadores, apoyados por profesionales de la salud en los temas directamente relacionados con ésta. El contenido de esta publicación es fruto del trabajo en las aulas y la dedicación a la investigación de estos profesionales, lo que garantiza la calidad y el conocimiento exhaustivo de los contenidos que se plantean. Estamos seguros de que esta publicación servirá de gran ayuda para todos los profesores de Educación Infantil.

Juan Vicente Herrera Campo
Presidente de la Junta de Castilla y León

Introducción

Antonio Fraile Aranda
Facultad de Educación y Trabajo Social
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Frente a una concepción simplista de salud, que vincula el estado saludable de una persona a la ausencia de enfermedad, nuestra propuesta tiene un carácter más global, partiendo de la creencia que indica que el desarrollo vital del sujeto viene condicionado por un conjunto de factores biológicos, psicológicos, emocionales y sociales, que pueden ser desarrollados gracias a poner en práctica unas «tareas promotoras de salud».

La educación para la salud, en la sociedad actual, representa uno de los contenidos pedagógicos a desarrollar en la escuela. Ya sea desde los programas de Educación Física como en los complementarios, de carácter físico-recreativo, se debe fomentar una actividad física saludable. Esta nueva visión integral de los escolares, desarrollada tanto por profesionales sanitarios, como por educadores o por la propia familia, debe estar cubierta por las instituciones sanitarias y educativas.

Estas obligaciones socio-culturales sobre la salud deben iniciarse desde la Educación Infantil no sólo como un medio preventivo, sino especialmente como un fenómeno educativo; siendo responsabilidad de los educadores en la escuela incorporar esos hábitos corporales vinculados con la salud, ya que si analizamos el comportamiento de los escolares, en relación con la actividad física, apreciamos cómo éstos realizan ejercicios no siempre adecuados a sus características motrices.

Aunque se considera que la actividad física representa el medio esencial para educar aspectos como la higiene, los hábitos saludables, el sentirse bien con su cuerpo y aceptarse tal como se es. Para conseguir ese tipo de finalidades se precisa de un equipo de educadores cualificados y materiales que ayuden a desarrollar un tipo de propuestas adecuadas a las características de los escolares.

Ante este tipo de cuestiones, un grupo de maestros y maestras de Educación Física de Educación Primaria y, para este caso, algunos maestros y maestras¹ de Educación Infantil venimos buscando alternativas a los problemas educativos en general y sobre la actividad física saludable en particular².

Por tanto, será finalidad de esta propuesta educativa, vinculada a la actividad física saludable, diseñar un material curricular que ofrezca estrategias para mejorar dicha actividad educativa y la propia formación profesional de los docentes que estamos ahí implicados. Así, entre los propósitos que nos hemos planteado, desde este material, sigue estando la necesidad de revisar de forma crítica nuestras clases, desde una perspectiva de investigación-acción. Diseñando, experimentando y observando de qué forma nuestros objetivos, contenidos, actividades, metodología, etc., ayudan al desarrollo de una práctica más saludable.

Para diseñar este material curricular, relacionado con una actividad física saludable, iniciamos nuestro trabajo revisando las propuestas de la Administración a través de la LOGSE³, Ley todavía en vigor, con objeto de atender las diferentes capacidades cognitivas, motrices y afectivo-sociales que ahí se recogen para este tipo de alumnado⁴. Asimismo, ha sido necesario secuenciar y organizar esos nuevos bloques temáticos desde unos objetivos y contenidos específicamente diseñados para favorecer una educación física saludable.

En dicha propuesta se recoge un material teórico que justifica la importancia de la actividad física desde una perspectiva de salud para el alumnado en los diferentes ciclos educativos; seguida por unos principios educativos básicos dirigidos hacia cómo atender la diversidad de ese alumnado, especialmente a aquellos niños⁵ y niñas con algún tipo de discapacidad. Atender la presencia de otras materias que puedan complementar esta visión de salud desde una perspectiva interdisciplinar, sin olvidar aquellos aspectos educativos transversales que también los docentes debemos atender. Igualmente, se pretende incorporar el desarrollo de las emociones y sentimientos a través de una educación corporal, etc. Por último, hemos de pensar en el tiempo de ocio y de ocupación educativa del tiempo extraescolar, así como todas aquellas propuestas e iniciativas que generen una imagen más globalizada de nuestro cuerpo, en este caso de Educación Infantil, como una tarea que la maestra deberá atender de una forma integral.

1. A lo largo del documento de actividades se utilizará prioritariamente el término *maestra*, para referirnos al colectivo de educadores de Educación Infantil.

2. Considerando que la Educación Física, como asignatura, no se imparte en Educación Infantil. Sin embargo el contenido de Educación Corporal sí está recogido en sus diferentes áreas.

3. Real Decreto 1333/91, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil.

4. Esta propuesta curricular elaborada a partir de la LOGSE, podrá seguir siendo utilizada con la LOCE ya que sus contenidos básicos permanecen.

5. En el documento se utilizará el término *niño* para referirnos a los alumnos y alumnas de Educación Infantil.

Para concluir, queremos destacar la importante ayuda recibida en los centros escolares en donde fue posible la experimentación de este material y donde los maestros y maestras y profesoras del seminario de investigación-acción ejercen como docentes. Asimismo, agradecer la labor de observación y seguimiento de las tareas de varios maestros y maestras especialistas de Educación Física que vienen colaborando con nuestro grupo. Como las aportaciones teóricas de un grupo de profesionales de la Enseñanza y de la Medicina que, con sus aportaciones teóricas y didácticas, han enriquecido nuestras propuestas docentes llevadas a cabo en el aula, y con las que hemos podido avanzar hacia una visión de una Educación Física más saludable.

1. PROPUESTA METODOLÓGICA DEL TRABAJO

1.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Ya hace años que venimos participando un grupo de maestros y maestras a través de un seminario de formación permanente, donde nos cuestionamos desde una visión crítica qué y cómo enseñamos en nuestras clases de Educación Física. En este caso, nuestro trabajo se justifica por haber encontrado importantes lagunas, muchas de ellas relacionadas con la ausencia de una actividad física saludable en las diferentes etapas educativas.

Habitualmente nuestros objetivos y contenidos han estado dirigidos a atender un tipo de práctica vinculada al desfogue, que representa salir al patio y liberarse de largas horas de asiento. Desde una metodología impositiva y directiva que impide un desarrollo corporal saludable. Además, con escasos recursos y deficientes instalaciones y materiales que no disponen de las condiciones adecuadas para ese tratamiento saludable; y, por último, empleando unos criterios de evaluación basados en pruebas cuantificadas, que acentúan una visión más cercana al rendimiento y a la búsqueda de eficacia que a desarrollar unos hábitos y una actitud crítica que inviten a una actividad física que genere a medio y largo plazo una mejor salud entre los escolares.

En ocasiones, se abusa en las clases de Educación Física de trabajos corporales sometiendo a los niños a pesos y cargas superiores a sus capacidades. Igualmente, el uso de juegos con un exceso de competitividad propicia comportamientos físico-motrices que exigen un tipo de esfuerzo que no todos los niños están capacita-

dos para resistir, así como la falta de una atención más individualizada según las capacidades potenciales de cada uno de los escolares, no teniendo en cuenta la edad, los conocimientos y experiencias previas, la dificultad de cada una de las actividades, los deseos y demandas del alumno que llega a actuar por encima de sus capacidades a cambio de una nota o reconocimiento social, etc.

Por ello, ante estos problemas observados, nos planteamos las siguientes alternativas:

- Analizar la situación y el tratamiento que se dispensa a la actividad corporal en las clases de Educación Infantil en donde podemos intervenir, ya que es un espacio específico para los educadores/as de esta etapa escolar.
- Revisar los objetivos generales de Educación Infantil, que vienen recogidos en los documentos oficiales, para rediseñar unos que favorezcan una actividad saludable.
- Elaborar una propuesta curricular de Educación Física que ayude a evitar y resolver los problemas de salud corporal.
- Establecer unas pautas y estrategias para desarrollar una actividad física vinculada con la salud.
- Experimentar y evaluar un material curricular en dos centros escolares con dos grupos de Educación Infantil.
- Evaluar todo el proceso docente, desde la Investigación-acción.

1.2. DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TRABAJO

Entre las propuestas y estrategias empleadas por los maestros y maestras del seminario destacaremos aquellas que nos han servido para: compartir de forma colaborativa con todos los docentes que participamos en el grupo de trabajo, diseñar nuevas propuestas a experimentar en nuestros respectivos centros, mejorar los hábitos saludables entre el alumnado de nuestras escuelas, analizar las instalaciones y materiales de esos centros escolares, transferir a otros maestros y maestras la experiencia realizada, etc.

Entre las tareas que se han ido realizando desde el seminario, destacan las siguientes:

- Diseñar actividades corporales a experimentar en los centros escolares.
- Observar la puesta en práctica de dichas actividades corporales.
- Elaborar informes críticos sobre la puesta en práctica de las actividades corporales.

- Contrastar y triangular los datos observados entre los maestros y maestras del seminario.
- Redactar el informe que acompaña a las sesiones experimentadas.
- Participar en la evaluación final de la experiencia realizada.
- Etc.

El modelo de Investigación-acción utilizado atendió a las siguientes tareas: revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos, en relación a la búsqueda de una actividad física más saludable, que a su vez sirvió para promover el desarrollo profesional del equipo docente, favorecido por el trabajo de discusión y reflexión del seminario (Fraile, 1995)⁶. Este trabajo se distribuyó en las siguientes fases:

1º FASE: Revisión del material teórico y diseño de los materiales curriculares. Utilizando diferentes fuentes bibliográficas relacionadas con la actividad física y salud en la escuela, primero se diagnosticaron los problemas vinculados con una actividad física saludable y luego se diseñaron actividades corporales que algunas maestras pudieron experimentar (una de ellas en su clase de Educación Infantil y la otra con un grupo de niños de Educación Infantil, pero en un período extraescolar). Por lo tanto, en el diseño y en la recogida de los datos, se tuvieron en cuenta los diferentes contextos de los centros y de las aulas.

Un aspecto a tener en cuenta es que las sesiones que en este material se recogen no pretenden ser una propuesta cerrada, incluso algunas sesiones pueden llegar a tener una duración de varias clases, ya que se han agrupado por contenidos afines; lo cual, exigirá que en una posterior aplicación se deberá tener muy presente el contexto del centro y las características específicas de los alumnos implicados.

2º FASE: Puesta en práctica y evaluación de la propuesta. Concretamente este material que aquí se presenta ha sido experimentado con varios grupos de alumnos de 3 a 5 años, y con un grupo de Educación Infantil que agrupaba todas las edades. Con los primeros grupos la maestra ha desarrollado su programa en tiempo escolar, mientras que la segunda lo ha llevado en tiempo extraescolar como un taller de actividad física jugada. En la puesta en práctica de estas sesiones se debe

tener en cuenta el papel específico de los maestros y maestras de Educación Infantil, donde actúan de tutores y no es habitual la presencia de profesores especialistas.

A la vez que se ponían en práctica, cada uno de los docentes, ayudados por los observadores externos, se encargaban de analizar y revisar lo que sucedía en dicha práctica. Asimismo, a partir de esa información se realizaron los ajustes oportunos para cada una de las propuestas. A la vez, en las reuniones del seminario se compartían entre los maestros y maestras dichas experiencias y triangulaban los datos recogidos sobre los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología, los criterios de valoración. Para facilitar el seguimiento de ese proceso docente, los maestros y maestras del seminario se apoyaban en la observación participante y en sus cuadernos de campo, cuya información era contrastada con el resto de docentes. Al finalizar la experimentación revisamos el material apoyándonos en diferentes procesos de credibilidad y validación.

3º. FASE: Redacción del informe final. Teniendo en cuenta que todo trabajo no finaliza hasta que no es difundido a otros maestros y maestras, se destinó la última parte del trabajo a redactar el documento final, en el que aparecen no sólo los aspectos del programa ya mencionados (objetivos, contenidos, metodología del proceso...), sino su posterior aplicación (los correspondientes informes de evaluación, en los que se incorporan los puntos de vista de los observadores externos).

2. PROPUESTA CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Para concretar los objetivos a conseguir relacionados con una actividad física saludable, los maestros y maestras del seminario revisamos las propuestas curriculares que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) prescribe en sus documentos oficiales, y a partir de ellos proponer aquellos que considerábamos adecuados para la Educación Infantil.

2.1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACCIÓN:

Desde las etapas más tempranas, como representa la Educación Infantil, es preciso fomentar entre los escolares un tipo de actividad física que ayude a fijar entre ellos unos hábitos hacia una práctica corporal saludable. Con ese objetivo nos planteamos desde nuestro programa desarrollar entre los escolares, entre otros, los siguientes objetivos:

6. FRAILE ARANDA, A. (1995): El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional. Salamanca: Amarú.

1. Conocer y controlar las diferentes partes del cuerpo e identificar los segmentos y elementos más significativos como medio para desarrollar su imagen corporal.
2. Conocer y adoptar posturales corporales saludables tanto a nivel estático, como dinámico. Así como los hábitos higiénicos y de alimentación que les ayude en su cuidado personal.
3. Utilizar el cuerpo como medio de expresión y de comunicación de sensaciones y emociones de una forma respetuosa con los demás.
4. Conocer y experimentar las posibilidades de movimientos y desplazamiento corporal en relación con los objetos, el espacio y los demás.
5. Conocer, explorar, manejar y manipular objetos materiales para favorecer el desarrollo de las habilidades motrices básicas: coordinación gruesa óculo-manual, óculo-pédica y de coordinación fina.
6. Desarrollar juegos y actividades físicas en el medio natural próximo a su vivienda o centro escolar que favorezca su autonomía personal en sus actividades habituales, así como en su ocupación del tiempo de ocio.
7. Participar en juegos y actividades lúdicas estableciendo relaciones con los demás, evitando situaciones de rechazo, discriminación, agresividad y competitividad.

Por último, es preciso dotar de significado todas estas propuestas facilitando la comprensión de los participantes; y aunque la actividad corporal asuma el principal desarrollo de dichos contenidos, no olvidar la conexión y apoyo con otros agentes educativos que intervienen en el proceso educativo.

2.2. CONTENIDOS A ENSEÑAR

Los contenidos como medios para lograr los objetivos constituyen el corpus científico del área y el eje sobre el que se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos representan lo que se enseña y lo que deben alcanzar los niños para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en la etapa de escolarización. Por ello es preciso estimular los comportamientos, desarrollar valores, actitudes y habilidades de pensamiento.

Los contenidos, para nosotros, deben partir de la importancia que se debe dar a una buena educación del cuerpo. Algunos ejemplos son los siguientes:

Si nos atenemos a los bloques temáticos que recoge el Real Decreto 1333/1991, nos referiremos a:

- El cuerpo y la imagen corporal.
- Juego y movimiento.
- El cuidado de uno mismo: higiene personal, alimentación, etc.
- Los objetos y materiales.
- Expresión corporal.
- Etc.

2.3. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Concretamente en esta propuesta didáctica, los criterios y estrategias empleados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista se concretará en los siguientes principios educativos:

a) Considerar los conocimientos previos de los escolares. Considerar que todos los escolares poseen unos conocimientos básicos adquiridos en sus experiencias previas, a la Educación Infantil. Por ello, debemos revisar cuál es esa experiencia motriz que les aporta su medio cultural. Aunque nuestro programa también debe cuestionar y problematizar esos conocimientos provocando y facilitando la reconstrucción de ese «conocimiento vulgar», referido a la actividad física saludable.

Los niños, por tanto, deben construir representaciones del saber como medio de interpretar la experiencia, para que su conocimiento les sirva como apoyo para seguir aprendiendo. Y los resultados de su aprendizaje no sólo dependen de esa experiencia y de los conocimientos previos, sino de sus concepciones y motivaciones.

b) Favorecer la construcción de aprendizajes significativos. Una vez que los niños revisan sus creencias y conocimientos previos sobre cada contenido objeto de estudio, debemos ayudarles a definirlos con su propio lenguaje, empleando ejemplos extraídos desde sus vivencias prácticas. Al enlazar los nuevos mensajes con sus conocimientos previos, acercamos la actividad docente a sus intereses. Este proceso resulta más sencillo cuando ofrecemos a los niños clases prácticas que les sean significativas.

c) Estimular el aprendizaje autónomo de aprender a aprender a partir de un trabajo grupal. Se busca mayor autonomía del alumnado a partir de estrategias que faciliten «aprender a aprender», dirigidas a que entiendan lo que hacen y por qué lo hacen, tomando conciencia del proceso. Igualmente, debemos ayudarles a dar sentido a ese aprendizaje cediéndoles un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) Ayudarles a modificar los esquemas de conocimiento. El aula debe ser un espacio abierto a la interacción y comunicación entre todos; valorando sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; e implicándoles en un proceso que les permita expresarse de forma abierta. La función del profesor, como facilitador, será: crear las condiciones de comunicación e intercambio para que los niños expliciten su opinión a través de un lenguaje comprensible que les ayude a avanzar en el conocimiento y en la acción.

e) Promover el diálogo y el trabajo colaborativo donde se mejore la interacción y comunicación entre profesorado y alumnado. Debemos iniciar a los niños a expresar opiniones divergentes. Para ello, el aula se debe convertir en un espacio donde el aprendizaje se desarrolla a través de la comunicación, desde una negociación abierta y permanente, que tenga en cuenta las aportaciones de los niños y del profesor según sus posibilidades. Las maestras serán facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evitando el autoritarismo y la relación jerárquica hacia los niños.

2.4. LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO

Según la Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Infantil, los maestros y maestras debemos evaluar tanto los aprendizajes

de los niños como los procesos de enseñanza, y nuestra propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente, evaluaremos el cumplimiento de la programación docente y el desarrollo del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del centro y a las características específicas del alumnado.

Nuestra propuesta de evaluación parte de la comunicación como base de valoración de los procesos educativos, evitando que los niños reproduzcan mecánicamente el conocimiento transmitido por la maestra, debiendo animarles a emitir sus propios juicios y opiniones.

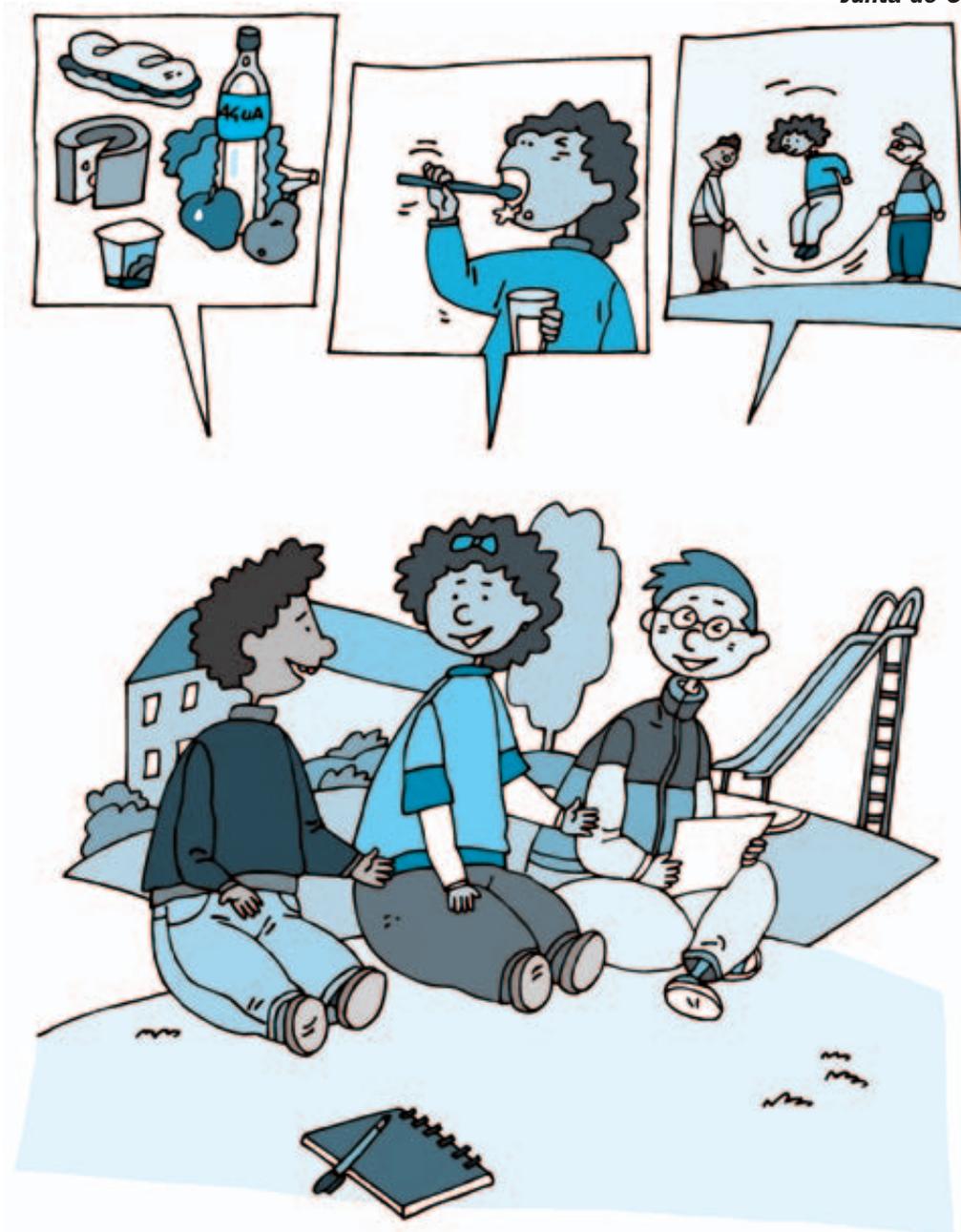
Para favorecer una interacción entre los diferentes componentes del programa la evaluación debe atender a los objetivos, contenidos, metodología y recursos antes mencionados. Así nos detendremos en cómo evolucionan sus conocimientos, su participación en clase, la creatividad y la toma de iniciativas en clase, etc.

Para finalizar, los juicios y valoraciones personales serán recogidos mediante procedimientos cualitativos en los diarios de campo, que nos permitan avanzar y profundizar en el carácter formativo de la evaluación de los niños e incidir más directamente en la reflexión sobre la propia práctica.

1 la promoción de la salud en los centros educativos

Evangelina Alonso Turiezo
M^a Pilar Machín Acosta
M^a José Ruiz Cervigón
Montserrat Sánchez Alba
M^a Carmen Vesga Ochoa

*Dirección General de Salud Pública y Consumo
Consejería de Sanidad
Junta de Castilla y León*



INTRODUCCIÓN

Desde la constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1948, y la Conferencia Internacional de Alma-Ata en 1977 el concepto de **Salud** se define como *“El logro del más alto nivel de bienestar físico, mental, social y de capacidad de funcionamiento que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad”* (Glosario OMS 1999, Piédrola 2000, Salleras 1990); este concepto plantea la salud desde un punto de vista positivo, como algo dinámico, que mejora y empeora en función de diferentes aspectos individuales y sociales, donde la capacidad funcional es muy importante.

Con Lalonde (1974) se empieza a considerar que el nivel de salud de una comunidad depende de factores o determinantes de la salud y se clasifican en cuatro grandes grupos: biología humana, medio ambiente, hábitos de vida y conductas, y organización de los servicios sanitarios.

Los hábitos de vida o estilos de vida son comportamientos que actúan sobre la salud, a los que el hombre se expone voluntariamente y sobre los que se podría ejercer un mecanismo de control. Se ha demostrado que el estilo de vida es el determinante de la salud más importante en los países desarrollados (Piedrola 2000). Entre los más importantes se mencionan la mala alimentación, con consumo excesivo de azúcares y grasas de origen animal; el sedentarismo; situaciones de estrés; consumo de drogas, los accidentes.

Para trabajar en la mejora de la salud es imprescindible hablar de la **Promoción de la Salud**. La OMS, en la Carta de Otawa para la Promoción de la Salud (1986), la define como *“el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla”* (Glosario OMS 1999).

Para concretar sus intervenciones, la Promoción de la Salud utiliza diferentes herramientas como son las medidas legislativas, el marketing social, el fomento de entornos saludables, los grupos de ayuda mutua, la participación comunitaria o la Educación para la Salud.

La Educación para la Salud (Eps) se define como *“el conjunto de oportunidades de aprendizaje elaboradas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar el conocimiento sobre la salud y el desarrollo de habilidades para la vida que puedan conducir tanto a la salud individual como colectiva”*(Glosario OMS 1999)

La Etapa de Educación Infantil es el inicio del niño en el mundo escolar, lo que implica la adquisición de hábitos nuevos: alimentación, higiene, actividad física, etc., y es en estos primeros momentos cuando los escolares copian y adquieren una serie de conductas por imitación de sus modelos: maestros, padres, mayores.

Es importante en esta Etapa, el conocimiento y desarrollo de habilidades sencillas pero que se irán consolidando en estadios posteriores: lavarse las manos antes de comer, tomar un desayuno saludable, tener interés por probar alimentos nuevos, realizar actividad física etc.

Los centros de enseñanza son, junto con el hogar, uno de los lugares clave donde tiene lugar el desarrollo individual y social de los niños y niñas.

Los conocimientos científicos indican que las intervenciones en los centros de enseñanza dirigidos a la actividad física redundan en resultados positivos cognitivos, sociales, conductuales y, en algunos casos, biológicos (por ejemplo: reducción de peso) cuando la intervención es integrada, de amplio alcance, se dedica tiempo del plan de estudios a la actividad física, se alienta la participación y existe colaboración con los proveedores del deporte local, el personal que dirige el programa está convenientemente formado, se asigna tiempo suficiente (aproximadamente 60 - 80 minutos/semana) y de forma regular, y existen instalaciones y recursos para realizarlas (IUHPE 2000).

PROMOCIÓN DE LA SALUD EN CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS DE CASTILLA Y LEÓN

En este contexto se incluye este libro, que trata de capacitar a los alumnos mediante la educación y el desarrollo de habilidades prácticas. Con unos criterios mínimos comunes que garanticen la calidad de los programas y materiales, con formación básica y permanente del profesorado, y con el apoyo y colaboración de los organismos con competencia en la materia, como es la Comisión Técnica de Sanidad Educación.

Esta Comisión Técnica, que presta apoyo legislativo y político, se creó por el Decreto 275/2001, para la coordinación de actividades de promoción y prevención de la salud en los centros educativos no universitarios de Castilla y León, al amparo de la Ley 1/1993, de 16 de abril, de Ordenación del Sistema Sanitario de Castilla y León; la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo; y El Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo de Castilla y León, firmado el 3 de diciem-

bre de 1999. Siendo su objetivo el fomento de actividades en materia de promoción y protección de la salud y la garantía de calidad en dichas actividades. Considerándose imprescindible la colaboración entre los organismos con competencia en la materia para garantizar la promoción, protección y conservación de la salud de la población escolar.

En la Consejería de Sanidad le corresponde a la Dirección General de Salud Pública y Consumo y, más concretamente, al Servicio de Promoción de la Salud y Programas Preventivos la responsabilidad de la promoción de la salud en Centros Educativos no Universitarios realizando propuestas de contenidos curriculares; determinando el contenido de los proyectos de promoción de la salud, y elaborando criterios de acreditación de los mismos; elaborando materiales educativos de Educación Física, de sexualidad, de alimentación saludable; proponiendo contenidos de salud de la agenda de salud escolar; realizando protocolos de primeros auxilios para los Centros educativos; participando en intervenciones de prevención; impulsando la Red de Escuelas Europeas Promotoras de la Salud; participando en la elaboración de criterios de inclusión en la Cartera de Servicios de Atención Primaria; evaluando actividades de promoción de la salud y colaborando en la formación continuada del profesorado.

El proceso educativo de la EpS busca la transmisión de conocimientos, habilidades y posteriormente la asunción progresiva de responsabilidades por parte del escolar en el mantenimiento de la salud, de forma que su incorporación plena a la comunidad lleve aparejada unos estilos de vida saludables. No hay que olvidar que la verdadera interiorización de valores por el individuo se produce en edades tempranas, antes del período escolar y durante él, y básicamente cuando el sujeto está sano por definición (Serra 2004).

LA ACTIVIDAD FÍSICA COMO HERRAMIENTA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

Cada vez hay más pruebas científicas que indican que los riesgos de padecer enfermedades crónicas comienzan en el periodo fetal y continúan hasta la tercera edad. Por lo tanto, todas las edades nos ofrecen oportunidades de prevención y control.

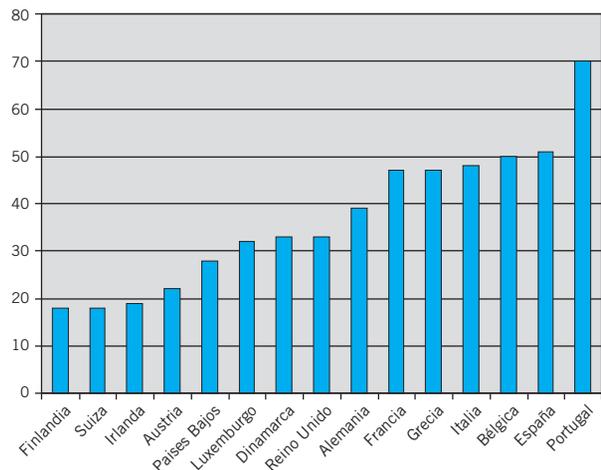
La enfermedad cardiovascular, que es la primera causa de muerte y discapacidad en Europa y por supuesto en España, afecta a las personas mayores y, también, a personas de mediana edad. Los factores que más influyen en su aparición son: el tabaco, los malos hábitos alimenticios, la falta de ejercicio físico y el colesterol elevado.

La obesidad es un problema creciente que favorece la aparición o complicación de muchas de las enfermedades degenerativas, que son la principal causa de muerte en las sociedades desarrolladas. El aumento de la prevalencia de obesidad infantil se ha relacionado con el incremento de sedentarismo. Un niño activo, tiene más posibilidades de ser un adulto activo del mañana (Serra 2004)

La prevalencia española de sobrepeso en la población de 2 a 24 años es de 26,3% y la de obesidad, en el mismo intervalo de edad, es de 13,9% (Serra 2001).

En el *Informe de Salud Europea del año 2002* de la OMS los españoles, al igual que los portugueses, son los que se encuentran en peor situación entre los europeos en la realización de actividad física recomendada por esta organización como beneficiosa para la salud, es decir, se realiza menos de 3,5 horas/ semana por los adultos. Ver gráfico:

Porcentaje de personas en los países de la Unión Europea que realizan ejercicio insuficiente para el beneficio de la salud (menos de 3,5 horas/semana)



El Ministerio de Sanidad y Consumo ha elaborado la Estrategia para la Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad (NAOS) que tiene como finalidad mejorar los hábitos alimentarios e impulsar la práctica regular de la actividad física en todos los ciudadanos, poniendo especial atención en la prevención durante la etapa infantil. Está demostrado la alta probabilidad de que un niño obeso sea en el futuro un adulto obeso.

Los entornos domésticos y escolares que promueven la alimentación saludable y la actividad física para los niños se considera que son importantes para crear métodos saludables para prevenir la obesidad; también sabemos, por estudios científicos, que la actividad física periódica genera un

efecto protector frente al exceso de peso no saludable.

Los beneficios reconocidos de la actividad física en la infancia y adolescencia son (Actividad Física y Salud 1999):

- La reducción del riesgo de padecer enfermedades cardiovasculares, tensión arterial alta y diabetes.
- Ayuda a controlar el sobrepeso y la obesidad. En esta etapa el control de la obesidad es muy importante para prevenirla en la edad adulta.
- Mayor mineralización de los huesos y disminución del riesgo de padecer osteoporosis en la vida adulta.
- Mejora la maduración del sistema nervioso motor y aumento de las destrezas motrices.
- Mejora el estado de ánimo, aumenta la autoestima y proporciona bienestar psicológico.
- Aumenta la autonomía y la integración social, beneficios estos, especialmente importantes en el caso de discapacidad física y psíquica.
- Mejora el rendimiento escolar y la sociabilidad.

Muchos de los hábitos que se aprenden en la infancia, tienden a consolidarse en la adolescencia y pueden llegar a convertirse en rutinas en la edad adulta.

Además conviene recordar que la actividad física, la dieta sana, la higiene y el sueño regular constituyen los cimientos para llegar a la vida adulta sanos y poder disfrutar de una vida plena.

1.1 HABILIDADES SOCIALES

Las **habilidades para la vida** se definen como “*las capacidades para adoptar un comportamiento adaptativo y positivo que permita a los individuos abordar con eficacia las exigencias y desafíos de la vida cotidiana*” (OMS 1993)

En esta etapa las habilidades para la vida estarían encaminadas a:

- Conocer su propio cuerpo e identificar las diferentes partes del mismo.
- Controlar sus movimientos.

- Mejorar las relaciones con los iguales: compartir, aceptar las normas de convivencia y respeto a los demás, etc.

1.1.1. CONOCIMIENTO DE UNO MISMO

Pretende potenciar la autoestima, la autosuperación. Saber identificar cuando no se sienten bien (dolor, malestar, tristeza) y capacitarles para comunicarlo, sin utilizar el malestar para llamar la atención.

1.1.2 EMPATIA

Capacidad para relacionarse y saber comprender a los demás. Aceptar a niños de diferentes países y culturas así como aquellos otros con problemas físicos o psíquicos, sin utilizar lenguajes despectivos o de rechazo.

1.1.3. INICIO DE LA COMUNICACIÓN

Capacidad de escucha y respeto al turno de palabra. Fomentar las relaciones con los compañeros por medio del lenguaje oral.

1.1.4. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS

Saber resolver los problemas y conflictos a través de la palabra y no con la violencia, como una forma de promover la tolerancia y la cultura de la paz. Capacidad de pedir ayuda en momentos de necesidad.

1.1.5. RELACIONES INTERPERSONALES

Capacitar a los alumnos para iniciar y mantener relaciones amistosas a través del juego, actividad física, etc.

1.1.6. MANEJO DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Reconocer los propios sentimientos y emociones y saber expresarlos. Iniciarse en el conocimiento de los demás sabiendo controlar sus propias emociones.

1.1.7. MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS

Trabajar la capacidad de relajación en situaciones de tensión a través de técnicas sencillas de respiración.

1.2.- ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

La OMS define “**Estilo de vida**” como una forma de vida que se basa en patrones de comportamiento

identificables, determinados por la interacción entre las características personales individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales.

En los primeros años los padres son los que transmiten a sus hijos valores, normas y costumbres que serán fundamentales y muchas veces persistentes. En esta edad el aprendizaje del niño es por refuerzo o imitación de las personas modelo con las que se identifica, que en los primeros años son los padres; a medida que pasa el tiempo otras personas como hermanos, amigos, personajes de la televisión irán asumiendo el papel de modelo, como lo demuestran numerosas investigaciones (Bandura y col.) (Kuh y col.).

Desde el momento que el niño se incorpora al Centro Escolar, este le influye paralelamente a la acción de los padres, de ahí que la relación familia-escuela sea esencial para su desarrollo armónico. Padres y profesores elaboraran pautas de actuación conjuntas y coordinadas, encaminadas a favorecer la adquisición de hábitos básicos para su autonomía y desarrollo posterior. (MEC, 1992).

1.2.1. HIGIENE

Higiene es el conjunto de cuidados necesarios para mejorar la salud y el bienestar del individuo y para lograr una convivencia armoniosa con las demás personas.

El niño a esta edad adquiere sus primeras nociones sobre la higiene en el hogar y en la escuela infantil, observando a los adultos, escuchando lo que ellos le cuentan así como en su representación, mediante el juego de roles.

El aprendizaje estaría basado en:

- Actividades lúdicas: juego de roles
- Actividades productivas: dibujar, moldear, recortar.
- Actividades escolares y cotidianas elementales: lavarse las manos antes de comer, lavarse las manos después de ir al baño, cepillarse los dientes después de comer, cuidar de la limpieza de la clase, recoger la mesa, ordenar los materiales escolares, etc.

A través de estas actividades, padres y educadores deben proponerse los siguientes objetivos:

- Enseñar al niño a ser autónomo en su aseo personal.

- Que el niño asocie el lavarse las manos antes de comer y después de ir al baño como una forma de evitar enfermedades.
- Que el niño asocie el baño o la ducha y el cepillado de dientes con el bienestar.
- Que el niño conozca los utensilios de limpieza y su uso.
- Que el niño asocie la limpieza y orden del entorno con el bienestar.

Es importante que el niño desarrolle las siguientes habilidades:

- Sentarse de la forma adecuada, saber respirar relajadamente.
- Lavarse los dientes y las manos.
- Vestirse de forma autónoma.
- Reconocer cuando la ropa está sucia y se debe cambiar.

1.2.2 ALIMENTACIÓN

Alimentación es el conjunto de actividades y procesos por los cuales tomamos alimentos del exterior, portadores de energía y sustancias nutritivas necesarias para el mantenimiento de la vida.

La alimentación es una necesidad fisiológica necesaria para la vida que tiene una importante dimensión social y cultural. Comer está vinculado por un lado a saciar el hambre (para vivir) y por otro al buen gusto, y la combinación de ambos factores puede llegar a generar placer. En el acto de comer entran en juego los sentidos (unos de forma evidente, vista, olfato, gusto y tacto, y, por último, el oído puede intervenir al recibir mensajes publicitarios sobre alimentos).

Durante la edad evolutiva, la alimentación desempeña un papel clave en el crecimiento y el desarrollo del niño.

Es difícil delimitar la influencia de la nutrición en el desarrollo intelectual del niño sin tener en cuenta otros factores ambientales que intervienen a la vez. Se sabe que si las situaciones de malnutrición se prolongan mucho tiempo modifican las capacidades intelectuales, y algunos estudios sugieren que los niños que acuden al colegio sin desayunar rinden peor en sus actividades escolares.

Hoy disponemos de datos objetivos que confirman la relación de la alimentación con el estado de salud y la aparición de factores de riesgo de enfermedades crónicas muy frecuentes en nuestro entorno (enfermedades cardiovasculares, cáncer, osteoporosis).

La dieta debe ser variada e incluir alimentos de todos los grupos, con el fin de conseguir un aporte de nutrientes satisfactorio. De todos los elementos contenidos en los alimentos hay unos 40 de los que el ser humano tiene dependencia absoluta y, por eso, se llaman nutrientes esenciales, ya que el organismo no los puede sintetizar.

Es interesante intentar establecer un horario regular de comidas, en el que se contemple la ración del desayuno. El patrón de ingesta caprichoso y poco estable del preescolar hace necesaria una cierta flexibilidad al componer las raciones, e incluir el consumo de pequeñas tomas entre horas. Se le debe dar especial importancia a la adquisición de actitudes y habilidades positivas (tanto en el medio escolar como familiar) con respecto a los diferentes alimentos que se le ofrecen, intentando evitar las actitudes rígidas que desencadenan conflictos y pueden conducir a manifestaciones por parte del escolar en forma de inapetencia, dolor abdominal, náuseas etc.

Los expertos aconsejan un refuerzo del desayuno en los escolares incorporando una ración de fruta y mayores cantidades de cereales o pan que acompañen a los lácteos, puede inducir un mejor perfil nutricional en la ingesta total diaria de la población infantil y juvenil en nuestro país. En estos períodos de crecimiento y/o actividad física importante, la toma de un desayuno adecuado no es incompatible con una pequeño bocadillo tradicional y/o una pieza de fruta y/o un lácteo a media mañana. (Serra 2004).

El transmitir conocimientos y hábitos alimentarios al alumno preescolar permitirá mejorar su salud y prevenir problemas de la misma en el futuro.

1.2.3. ACCIDENTES

La OMS define los accidentes como todo suceso, eventual, involuntario o anómalo, independientemente de su gravedad, que conlleva un daño físico o psíquico, como consecuencia de una falta de prevención o defecto de seguridad. Esta definición desvirtúa el concepto de accidente como un suceso fortuito, incidiendo en la posibilidad de predicción y sobre todo en la prevención. A pesar de esta orien-

tación, desde la que se plantean todos los programas de prevención de accidentes, según los datos de la Encuesta Nacional de Salud 1997, el 45% de la población sigue pensando que el azar es la primera causa de los accidentes.

En los niños más pequeños, entre el año y los cinco años, la tasa de mortalidad por accidentes es altísima, pudiendo llegar hasta el 70%.

Dentro de esta etapa podemos considerar que los accidentes más frecuentes son las caídas, las lesiones por objetos cortantes, las quemaduras, la ingestión de tóxicos.

El lugar donde más accidentes se producen es en el hogar, siendo la cocina el sitio donde con más frecuencia suceden; a partir de la etapa de escolarización podemos decir que el colegio es el segundo lugar en cuanto a frecuencia de accidentes, y dentro de estos, el lugar más frecuente son las instalaciones deportivas y de juegos.

La mayoría de los accidentes pueden prevenirse con una buena educación desde los educadores, la familia y los profesionales relacionados con la salud.

En este aspecto y en relación con el ejercicio físico habría que incidir en esta etapa infantil:

- En el conocimiento de su propio cuerpo y sus limitaciones, la capacidad de respuesta que tiene el cuerpo ante situaciones extremas.
- Trabajar el entorno social y natural mediante la observación y exploración, identificando situaciones y objetos que puedan entrañar riesgo.
- Enseñar a seguir las normas de seguridad en la clase, en el patio, en los campos deportivos, en el gimnasio.
- La mejora de la coordinación motora ayuda a la prevención de accidentes, así como conocer las propias limitaciones.
- Demostrar una actitud positiva, cumpliendo las normas de seguridad que evitan accidentes.

Desarrollo de habilidades:

- Desarrollar capacidades motrices de agilidad y coordinación.
- Identificar diferentes lugares como espacios de más riesgo en padecer accidentes.

1.3. RED ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD

El proyecto **Red de Escuelas Europeas Promotoras de Salud (REEPS)** avalado por la Comisión Europea, la O.M.S., y el Consejo de Europa tiene como objetivo principal conseguir una escuela saludable que facilite la adopción, por toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud.

Los coordinadores de la Red en España están en Madrid en el Centro de Investigación y documentación Educativa (CIDE) (www.mec.es/cide). Su tarea fundamental es la de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, en coordinación con otras unidades del Ministerio de Educación y Cultura, otras administraciones educativas y con organizaciones, gubernamentales o no, del ámbito nacional e internacional.

Una escuela Promotora de salud es aquella cuya acción responde a los objetivos siguientes:

- Favorecer modos de vida sanos y ofrecer al alumnado y al profesorado opciones, a la vez realistas y atractivas, en materia de salud.
- Definir objetivos claros de promoción de la salud y de seguridad para el conjunto de la comunidad escolar.
- Ofrecer un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud, donde se tenga en cuenta:
 - Las condiciones del edificio escolar.
 - Los espacios deportivos y de recreo.
 - Los comedores escolares.
 - Los aspectos de seguridad de los accesos, etc.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud.
- Posibilitar el pleno desarrollo físico, psíquico y social, y la adquisición de una imagen positiva de sí mismos, en todo el alumnado.
- Favorecer buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y de ésta con su entorno.
- Integrar la EpS en el Proyecto Curricular de forma coherente, utilizando metodologías que fomenten la participación del alumnado en el proceso educativo.
- Proporcionar a los alumnos y alumnas los conocimientos y habilidades indispensables para

adoptar decisiones responsables en cuanto a su salud personal o que contribuyan al desarrollo de la salud y seguridad de su entorno.

- Identificar y utilizar los recursos existentes en la colectividad para desarrollar acciones a favor de la promoción de la salud.
- Ampliar la concepción de servicios de salud escolar para hacer de ellos un recurso educativo que ayude a la comunidad a utilizar adecuadamente el sistema sanitario.

En el documento Salud para todos en el siglo XXI, se propone como objetivo para el año 2015, que al menos el 50% de los niños deberá tener la oportunidad de ser educado en un centro preescolar promotor de la salud, y , posteriormente, el 95% de los niños deberán poder asistir a un centro educativo promotor de la salud.

Por último y tal como se recoge en la Resolución de la I Conferencia Internacional de la REEPS (Grecia,1997) no hay que olvidar que la Escuela Promotora de Salud proporciona la base para llevar a cabo una inversión en educación, salud y democracia, en beneficio de las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFIA

- COLOMER, C., ALVAREZ-DARDET, C. (2000): *Promoción de la salud y cambio social*. Barcelona: Masson.
- CONSEJERIA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL. JUNTA DE CASTILLA Y LEON. (1993). *Programa de Prevención de Accidentes Infantiles*. Valladolid: Junta de Castilla y León
- COSTA, M., LÓPEZ, E. (1998). *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar estilos de vida*. Madrid: Pirámide
- EUROPEAN COMMISSION. THE HEALTH STATUS OF THE EUROPEAN UNION. *Narrowing The Health Gap. European commission; 2003 (fecha de acceso 23 de Septiembre de 2003) Disponible en: <http://www/europa.eu.int/cmnh/health/phinformation/reporting>.*
- FRIAS, A. (2000): *Salud Pública y educación para la salud*. Barcelona: Masson.
- GARCIA, M. (2000). *Accidentes*. En Frias Osuna A. *Salud Publica y Educación para la Salud*. Barcelona: Masson. (291-296).

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO (1999). *Promoción de la Salud. Glosario*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, MINISTERIO DEL INTERIOR (1999). *Actividad física y salud. Guía para padres y madres*. Madrid: Secretaria General de Educación. Ministerio de Educación y Cultura.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, MINISTERIO DEL INTERIOR (1999) *Nutrición saludable y prevención de los trastornos alimentarios*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio del Interior.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO. (1999) *Encuesta Nacional de Salud 1997*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO. (1999) *Salud para todos en el siglo XXI*. [fecha de acceso 4 de octubre 2004]. Disponible en: <http://www.msc.es>.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2002). *The european health report 2002. WHO Regional Publications European Series No 97*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1993) *Educación en Habilidades de vida en las Escuelas*. Ginebra: OMS

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2003) *Serie de informes técnicos 916. Dieta, nutrición y prevención de las enfermedades crónicas*. Genova: WHO.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1997) *Fomento de la Salud a través de la Escuela. Informe de un comité de Expertos. Serie de Informes Técnicos 870*. Ginebra: OMS.

PARAMO, R. (2003) *Fundamentos conceptuales del enfoque de habilidades para la vida*. Seminario –Taller (junio) Madrid. (Inédito)

PIEDROLA GIL. (2000): *Medicina Preventiva y Salud Pública*. 10ª edición. Barcelona: Masson.

REEPS. [fecha de acceso 4 de octubre 2004] Disponible en: (www.mec.es/cide).

SALLERAS, L., ET AL. (1994) *Consejos para la prevención de Accidentes*. Med Clínica 102(supl1):(127-131).

SALLERAS, L. (1990). *Educación sanitaria. Principios, Métodos, Aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos

SERRA, L., ARANCETA, J. (2001). *Obesidad infantil y juvenil*. Estudio Enkid. Barcelona: Masson.

SERRA, L., ARANCETA, J. (2004). *Nutrición infantil y juvenil*. Estudio Enkid. Barcelona: Masson.

UNIÓN INTERNACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD PARA LA COMISIÓN EUROPEA (IUHPE) (2000). *La evidencia de la eficacia de la promoción de la salud. Configurando la Salud pública en una nueva Europa*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

2 la educación para la salud en los objetivos y contenidos de la educación corporal en infantil



INTRODUCCIÓN

Parece conveniente comenzar definiendo la salud como un estado completo de bienestar físico, psíquico, emocional y social, y no sólo como la ausencia de afecciones y enfermedades.

A partir de ahí, revisaremos los objetivos generales que se recogen en el Decreto establecido por el R.D. 1333/91 para la Educación Infantil:

1. Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
3. Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
4. Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
5. Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que los conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
6. Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.

7. Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.
8. Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.
9. Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas mediante la utilización de los recursos y medios a su alcance, así como apreciar diferentes manifestaciones artísticas propias de su edad.

2.1. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Si nos atenemos a los bloques temáticos que recoge el R.D. 1333/91, en el diseño curricular, nos referiremos a:

Área Identidad y autonomía personal:

- El cuerpo y la propia imagen.
- Juego y movimiento.
- La actividad y la vida cotidiana.
- El cuidado de uno mismo.

Área Medio físico y social:

- Los primeros grupos sociales.
- La vida en sociedad.
- Los objetos.
- Los animales y plantas.

Área de Comunicación y representación:

- Lenguaje oral.
- Aproximación al lenguaje escrito.
- Expresión Plástica.
- Expresión Musical.
- Expresión Corporal.

Además se deberá considerar el tema transversal de Educación para la Salud.

OBJETIVOS DE LA EDUCACION CORPORAL PARA LA SALUD EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SU PRESENCIA EN LAS SESIONES PROPUESTAS:

1. CONOCER Y CONTROLAR LAS DIFERENTES PARTES DEL CUERPO E IDENTIFICAR LOS SEGMENTOS Y ELEMENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS COMO MEDIO PARA DESARROLLAR SU IMAGEN CORPORAL.

SESIÓN 1: «SOY COMO UN MUÑECO»

- Conocer las principales partes del cuerpo: cabeza, brazos, manos, espalda, pecho, piernas y pies.
- Iniciarse a la relajación corporal.

SESIÓN 2: «EN LA JUGUETERÍA»

- Reconocer y localizar diferentes partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, etc.

SESIÓN 3: «TALLER DE ESCULTURA»

- Reconocer y localizar diferentes partes del cuerpo: cabeza (ojos, nariz, boca, barbilla, mofletes, orejas, frente...); tronco (pecho, barriga y espalda...); brazos (dedos, manos, muñecas, codos...); piernas (dedos, pies tobillos, rodillas...).

SESIÓN 6: «UN DÍA DE JUEGOS»

- Realizar actividades de relajación con objeto de obtener un mejor conocimiento de los compañeros.

SESIÓN 9: «¡AL GIMNASIO COMO MAMÁ!»

- Experimentar y valorar diversas tareas de relajación.

SESIÓN 12: «AUNQUE NO VEMOS ¡PODEMOS JUGAR!»

- Valorar la importancia de la relajación corporal

2. CONOCER Y ADOPTAR POSTURAS CORPORALES SALUDABLES TANTO A NIVEL ESTÁTICO, COMO DINÁMICO, ASÍ COMO HÁBITOS HIGIÉNICOS Y DE ALIMENTACIÓN QUE LES AYUDE EN SU CUIDADO PERSONAL.

SESIÓN 1: «SOY COMO UN MUÑECO»

- Conocer diferentes posturas que adopta la maestra o los compañeros.
- Habitarse a unas normas básicas de higiene y limpieza personal.

SESIÓN 2: «EN LA JUGUETERÍA»

- Adoptar diversas posturas o movimientos: identificando diversos tipos de muñecas.

SESIÓN 7: «EL BOSQUE ENCANTADO»

- Valorar la importancia de unos buenos hábitos higiénicos y de alimentación.

SESIÓN 8: «¡VAMOS AL CIRCO!»

- Identificar las características motrices de los animales habituales en un circo.
- Reconocer posiciones de su cuerpo a partir de imitar a diferentes animales.
- Adoptar posturas correctas.

SESIÓN 9: «¡AL GIMNASIO COMO MAMÁ!»

- Conocer los peligros para la salud que pueden generar algunos materiales cuando no se hace un uso correcto.

3.- UTILIZAR EL CUERPO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN Y DE COMUNICACIÓN DE SENSACIONES Y EMOCIONES DE UNA FORMA RESPETUOSA CON LOS DEMÁS.

SESIÓN 1: «SOY COMO UN MUÑECO»

- Explorar diferentes formas de comunicarse con los compañeros.
- Expresar emociones y sentimientos.

SESIÓN 2: «EN LA JUGUETERÍA»

- Expresar diferentes papeles a partir de las historias narrativas.
 - Desarrollar la expresión corporal a través del movimiento, la imitación y el ritmo.
 - Vivenciar las emociones y sentimientos a partir de las historias que cuenta la maestra.
-

SESIÓN 3: «TALLER DE ESCULTURA»

- Identificar y reproducir diferentes tipos de gestos con la cara.
 - Reproducir y expresar sensaciones y sentimientos a través de diferentes gestos o posturas corporales.
 - Reproducir posturas que realizan los demás compañeros.
 - Expresar a través de gestos una historia.
-

SESIÓN 4: «JUEGOS DE PATIO»

- Identificar diferentes modos de comunicarse con los demás.
 - Comunicarse con los demás a partir de utilizar distintas partes del cuerpo.
 - Explorar las posibilidades motrices de su cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones a partir del ritmo de la música.
 - Expresar gestos vinculados con las canciones.
-

SESIÓN 5: «TODOS JUNTOS NOS LO PASAMOS BIEN»

- Vivenciar situaciones de comunicación corporal con los demás.
 - Desarrollar la expresión corporal a partir del ritmo de la música
-

SESIÓN 6: «UN DÍA DE JUEGOS»

- Identificar diferentes gestos corporales que representen situaciones de amistad.
 - Expresar con gestos diferentes ideas de amistad o rechazo.
 - Vivenciar situaciones de comunicación corporal. Fomentar actitudes de confianza y cooperación.
-

SESIÓN 9: «¡AL GIMNASIO COMO MAMÁ!»

- Fomentar la expresión corporal a partir de la música y de los objetos.
-

SESIÓN 11: «JUGAMOS CON COLORES Y FORMAS»

- Identificar los colores (rojo, amarillo, verde y azul) y expresar las sensaciones y emociones que para ellos representan.
 - Expresar diferentes personajes a partir de la narrativa del cuento.
-

4. CONOCER Y EXPERIMENTAR LAS POSIBILIDADES DE MOVIMIENTOS Y DESPLAZAMIENTO CORPORAL EN RELACIÓN CON LOS OBJETOS, EL ESPACIO Y LOS DEMÁS.

SESIÓN 1: «SOY COMO UN MUÑECO»

- Experimentar desplazamientos básicos con diversas partes del cuerpo.
-

SESIÓN 2: «EN LA JUGUETERÍA»

- Experimentar diferentes formas de desplazarse por el espacio.
-

SESIÓN 3: «TALLER DE ESCULTURA»

- Conocer sus posibilidades de movimiento.
-

SESIÓN 5: «TODOS JUNTOS NOS LO PASAMOS BIEN»

- Identificar las actividades en relación a los espacios que ocupa.
 - Ocupar y reconocer los espacios asignados.
-

SESIÓN 9: «¡AL GIMNASIO COMO MAMÁ!»

- Conocer diferentes tipos de desplazamiento por el espacio.
- Identificar y reconocer conceptos espaciales con ayuda de los objetos.

SESIÓN 10: «SABEMOS CONDUCIR»

- Reconocer conceptos espacio-temporales como: encima - debajo, delante - detrás, cerca - lejos, dentro - fuera, esquina - centro, rápido - lento.
- Experimentar diferentes trayectorias espaciales.
- Adaptar el propio movimiento a la música y a la situación espacial de los compañeros.
- Explorar las posibles trayectorias en el espacio con la ayuda de materiales.

SESIÓN 11: «JUGAMOS CON COLORES Y FORMAS»

- Conocer e identificar formas geométricas: círculos, cuadrados y triángulos.
- Reconocer las nociones espaciales y orientarse en el aula.

SESIÓN 12: «AUNQUE NO VEMOS ¡PODEMOS JUGAR!»

- Adaptar los desplazamientos a los ritmos musicales.
- Concienciar al alumno de las dificultades del conocimiento del espacio próximo de los alumnos con deficiencias visuales.

5. FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS: COORDINACIÓN GRUESA ÓCULO-MANUAL, ÓCULO-PÉDICA Y DE COORDINACIÓN FINA, A TRAVÉS DE CONOCER, EXPLORAR, MANEJAR Y MANIPULAR OBJETOS MATERIALES

SESIÓN 5: «TODOS JUNTOS NOS LO PASAMOS BIEN»

- Manejar y manipular objetos y materiales para construir una casa de madera.

SESIÓN 7: «EL BOSQUE ENCANTADO»

- Conocer las características de diversos materiales: los aros, las cuerdas, etc.
- Realizar desplazamientos sin chocar con los materiales.
- Explorar los posibles usos de esos materiales.
- Manipular objetos para favorecer el conocimiento de espacio.
- Vivenciar situaciones de juego simbólico a través del objeto.
- Colaborar con los demás en el uso de esos materiales.

SESIÓN 8: «¡VAMOS AL CIRCO!»

- Conocer e identificar los materiales que vamos a utilizar para recordar el circo.
- Descubrir y utilizar las posibilidades motrices manipulando objetos.

SESIÓN 9: «¡AL GIMNASIO COMO MAMÁ!»

- Descubrir y utilizar las posibilidades motrices manipulando objetos.

6. FAVORECER SU AUTONOMÍA PERSONAL EN SUS ACTIVIDADES HABITUALES, ASÍ COMO EN SU OCUPACIÓN DEL TIEMPO DE OCIO, A TRAVÉS DE DESARROLLAR JUEGOS Y ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL PRÓXIMO A SU VIVIENDA O CENTRO ESCOLAR

SESIÓN 9: «¡AL GIMNASIO COMO MAMÁ!»

- Tomar iniciativas en algunas partes de la sesión.

SESIÓN 10: «SABEMOS CONDUCIR»

- Aplicar el conocimiento de las trayectorias y distancias en el espacio del entorno próximo (patio del colegio, parque, etc.).

SESIÓN 11: «JUGAMOS CON COLORES Y FORMAS»

- Explorar el espacio - aula a través de situaciones lúdicas de juego simbólico.
- Vivenciar y disfrutar de la actividad de una forma autónoma.

SESIÓN 12: «AUNQUE NO VEMOS ¡PODEMOS JUGAR!»

- Conocer distintas nociones espaciales.
- Explorar diferentes situaciones espaciales en el aula - gimnasio.

7. PARTICIPAR EN JUEGOS Y ACTIVIDADES LÚDICAS ESTABLECIENDO RELACIONES CON LOS DEMÁS, EVITANDO SITUACIONES DE RECHAZO, DISCRIMINACIÓN, AGRESIVIDAD Y COMPETITIVIDAD.

SESIÓN 1: «SOY COMO UN MUÑECO»

- Participar y disfrutar de actividades corporales en grupo.
-

SESIÓN 2: «EN LA JUGUETERÍA»

- Participar activamente y disfrutar de las actividades propuestas.
-

SESIÓN 3: «TALLER DE ESCULTURA»

- Participar en las actividades del grupo.
-

SESIÓN 4: «JUEGOS DE PATIO»

- Aceptar las normas en las actividades jugadas grupales.
 - Establecer relaciones de colaboración con los compañeros a través del juego.
 - Valorar la importancia del juego como medio de relación con los demás.
-

SESIÓN 5: «TODOS JUNTOS NOS LO PASAMOS BIEN»

- Participar y disfrutar de la actividad en grupo.
 - Colaborar y cooperar con los compañeros.
 - Iniciarse en la toma de decisiones en grupo.
-

SESIÓN 6: «UN DÍA DE JUEGOS»

- Valorar la importancia del compañerismo entre los compañeros.
 - Agruparse a partir de diferentes normas o instrucciones que da la maestra, especialmente entre aquellos que menos se conocen.
-

SESIÓN 8: «¡VAMOS AL CIRCO!»

- Disfrutar de la actividad física jugada.
-

SESIÓN 12: «AUNQUE NO VEMOS ¡PODEMOS JUGAR!»

- Aceptar y saber convivir con los compañeros con algún tipo de discapacidad.
-

3 la educación para la salud desde la educación infantil

Javier Mendiara Rivas
Eduardo Generelo Lanaspá
Universidad de Zaragoza



INTRODUCCIÓN

La escuela es, indudablemente, el primer y más privilegiado escenario en el que se atiende la educación para la salud. Coincidimos con Mendoza, Sagrera y Batista (1994) en que se reúnen tres condiciones fundamentales: durante muchos años acoge a toda la población, las edades se corresponden con las de máxima sensibilidad para adquirir hábitos y la actividad está atendida por profesionales de la educación.

Si esto es así, la Educación Infantil adquiere una gran relevancia. Como etapa inicial del proceso formativo orientado hacia la salud, se tiene que caracterizar por: sensibilizar al niño por lo que representa la salud, empezar a desarrollar actitudes positivas hacia la misma y, de manera muy importante, acompañarle en los primeros pasos del camino que lleva a la consecución de la necesaria autonomía personal.

El propósito de este trabajo es presentar algunas ideas acerca de lo que supone el tratamiento de la educación para la salud en la Educación Infantil y ofrecer algunas propuestas desde el campo de la educación corporal.

NOCIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Casimiro y Tercedor (2002:9-24), a partir de lo planteado por Perea (1992), definen la educación para la salud como *«un proceso de formación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia, orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones, tanto individuales como sociales, y, también, del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, al objeto de poder tener una vida sana y poder participar en la salud colectiva»*.

Esta definición, con la que estamos totalmente de acuerdo, señala que los primeros años de la infancia son decisivos para lograr el objetivo final y se refiere a un proceso formativo permanente e integral. Ahondando en su claridad, queremos plantearla dentro de una comprensión básica de lo que, hoy día, entendemos por salud.

Una explicación que nos puede servir de referencia de lo que se recoge actualmente dentro del concepto de salud es la que propone Rodríguez Marín (1995: 17) cuando dice: *«La salud no es sólo la ausencia de enfermedad, sino que ha de ser entendida de una forma más positiva como un proceso por el cual el hombre desarrolla al máxi-*

mo sus capacidades actuales y potenciales, tendiendo a la plenitud de su autorrealización como entidad personal y como entidad social».

La salud se plantea aquí como un constructo dinámico, positivo, en el que cada sujeto tiene mucho que aportar. No estamos ante un conocimiento simple que se limita a la adquisición de unos principios que hay que saber, la educación para la salud se identifica con la obtención de unos hábitos, de unos patrones de conducta, de alguna manera con una forma de interpretar la vida.

De este modo, la educación para la salud participa en la idea de instaurar en cada persona un autoconcepto positivo que le va a posibilitar sentirse bien y desarrollarse en armonía con los demás. Bienestar personal, individual (físico, mental y emocional) y social, que implica adoptar un estilo de vida saludable y que proporciona calidad de vida.

INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Es curioso cómo un discurso de más de cincuenta años (difundido por la Organización Mundial de la Salud desde 1948), en el que se aboga por una idea de salud que va más allá de la ausencia de enfermedad, está costando que se ajuste a intervenciones concretas.

La intervención en la Educación Infantil debe estar en consonancia con el quehacer propio de esta etapa educativa. Este quehacer se apoya en los siguientes argumentos psicológicos, pedagógicos y sociológicos, suscritos en el R.D. 1333/1991: la globalidad del niño, la necesidad de unir todas las acciones educativas que intervienen en su vida, la influencia de los aspectos relacionales y afectivos, la incidencia del entorno y su importancia como fuente de experiencias, la preferencia por una metodología que permita al niño ser el agente de su propio desarrollo, el valor de resaltar su protagonismo junto a los padres y maestros, y la preocupación por desarrollar su identidad individual y social.

Bajo el principio de globalización que inspira este proyecto educativo, los objetivos y los contenidos curriculares se agrupan en tres ámbitos o áreas de experiencia: identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social, comunicación y representación.

CONTENIDOS

Los contenidos referidos a la salud se recogen específicamente en el bloque 4 del área de identidad y autonomía personal R.D. 1333/1991 y alcanzan una mayor explicación en las orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares en la Educación Infantil¹. Estas orientaciones indican los siguientes criterios, que pueden ser útiles para los maestros y educadores de los dos ciclos en que se divide la etapa educativa:

- Aunque en el ciclo 0-3 años el mantenimiento de la salud de los pequeños sea una responsabilidad de las personas que les cuidan, se les puede ir ayudando para que, progresivamente, incorporen unos hábitos que les lleven a fomentarla.
- Así, durante el último tramo del ciclo, el niño en la escuela puede realizar de forma cada vez más autónoma algunas actividades relacionadas con su higiene corporal, su alimentación y su descanso, como también con el mantenimiento y cuidado de los objetos y dependencias donde se desarrolla la actividad cotidiana.
- Por otra parte, el reconocimiento del peligro en situaciones habituales es el primer paso para que, al final de la etapa (3-6 años), los niños hayan incluido una serie de hábitos y actitudes que favorezcan la salud.
- En estrecha relación con estos hábitos, el educador puede promover el gusto por la actividad y el juego físico, enseñar a los niños a evitar comportamientos excesivamente temerarios, fomentar una actitud de tranquilidad y superación ante la enfermedad, etc.
- Lo importante de todos estos aprendizajes y logros no es sólo lo que significan respecto al cuidado de uno mismo, del entorno y a la adquisición de destrezas, conocimientos y actitudes, sino también que van aportando al niño un autoconcepto positivo y sentimientos de competencia personal que están muy ligados al desarrollo de la afectividad.
- Ya en el segundo ciclo (3-6 años) se puede cimentar la adquisición de habilidades relacionadas con el bienestar (individual y social), la alimentación y

la nutrición, la actividad y el descanso, la utilización adecuada de espacios y materiales, la prevención de enfermedades y accidentes, la evitación de riesgos, la realización de acciones elementales de higiene y limpieza (corporal y medioambiental), la aceptación de normas establecidas de comportamiento y la toma de actitudes positivas en las situaciones de higiene y enfermedad.

Una buena manera de aplicar estos contenidos, de cumplir estos criterios o de seguir estas orientaciones en la escuela infantil, es considerar la educación para la salud como área transversal. Ello se traduce en la creación de un medio saludable y en la formación de hábitos de salud en cualquier faceta de la vida escolar.

UNIDAD DE SISTEMAS Y ACCIONES EDUCATIVAS

De acuerdo con lo anterior, la educación para la salud no es un contenido puntual de una sesión, ni de una unidad didáctica, ni de un centro de interés a desarrollar durante un tiempo concreto.

La educación para la salud, desde la propuesta globalizadora que sustenta la Educación Infantil, es un talante que se asume dentro de un proceso estructurado, debidamente organizado por el conjunto de profesores con la participación de los padres y demás agentes del centro educativo.

No podemos olvidar que estamos hablando de un concepto, la promoción de la salud, que se define como *«una tarea interdisciplinar que exige la coordinación de las aportaciones científico-técnicas de distintos tipos de profesionales»* (Rodríguez Marín, 1995: 18), y que, utilizando nuevamente palabras del mismo autor, *«la salud es un problema social y un problema político, cuyo planteamiento y solución pasa, necesariamente, por la participación activa y solidaria de la comunidad»* (Font, 1976).

Cuando hablamos de unidad de sistemas en la Educación Infantil, que nadie piense en complicadas operaciones con participación de elementos muy específicos de la salud, sino en actuaciones educativas concretas y normales. Estamos pensando en determinados momentos y actividades: la llegada de los niños por primera vez al centro y su proceso de adaptación, la vigilancia y el cuidado de los niños en el tiempo de recreo, la coordinación con los servicios de desayuno y comedor, las salidas del Centro (paseos por el barrio, visita al parque, etc.), las excursiones con motivo de jor-

1. Resolución del 5 de marzo de 1992 (B.O.E. 23 de marzo de 1992).

nadas culturales o el fin de curso, la campaña navideña, los actos por la paz, los programas de atención a la diversidad, cuentos motores con motivo del día de libro, festivales de danza y teatro, desfiles de carnaval, jornadas de exaltación del juego popular y tantas otras que la comunidad educativa puede organizar.

IMPLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La educación física no figura como área curricular en el modelo de Educación Infantil actual (MEC, 1989), pues, como hemos dicho, lo que se contempla son ámbitos de experiencia y no asignaturas. Procurando que se realice un tratamiento globalizado e interdisciplinar de los contenidos.

En esa línea, la educación corporal puede contribuir a desarrollar no sólo aquellos contenidos tradicionalmente asignados al área, sino también otros muchos que figuran en los tres ámbitos de experiencia, entre ellos los relacionados con la salud.

Lo importante no es si la educación física figura como asignatura, sino lo que puede educar: el niño, su bienestar corporal, su salud, su desarrollo global, su crecimiento personal. Lo que realmente importa no es su presencia, sino su utilización coherente y armonizada en el proyecto global de educar todos los aspectos de la personalidad.

Si el maestro de educación física interviene como apoyo en la Educación Infantil tiene que ser para asegurar, apoyar y estimular la educación motriz de los niños en términos de globalidad. Una educación motriz que se puede prolongar en otros momentos e interrelacionarse con otras facetas de la vida escolar.

En el marco de la salud, las estrategias concretas a poner en marcha desde la educación corporal deben contribuir a orientar unos estilos de vida identificables como activos. Se quiere generar una primera predisposición hacia la actividad física en general y hacia el ejercicio físico en particular.

Favorecer actitudes positivas hacia el juego y la actividad física, contribuir al gusto por la práctica de ejercicio físico, entregarse a él cada vez con más autonomía y con una disposición responsable, encaminar todo ello al logro de un estado óptimo de bienestar personal, individual y social, son objetivos esenciales a conseguir.

3.1. NUESTRA PROPUESTA

3.1.1. Entornos activos y saludables

La actividad corporal es una característica predominante en el niño pequeño. El juego y la realización de una actividad física natural son algunas de sus necesidades fundamentales. La cuestión está en si la escuela proporciona al niño las suficientes oportunidades para satisfacer sus demandas motrices, si le permite vivir corporalmente diversas y variadas actividades físicas.

Ello pasa en gran medida porque el educador o el equipo docente de la escuela infantil pueda crear o sepa disponer entornos activos y saludables.

En este apartado nos referimos tanto a la organización del aula habitual de clase, en la que puede haber rincones que permitan diferentes tipos de actividad (juego, trabajo, descanso), como a la creación de zonas pintadas en el suelo del patio de recreo; como al acondicionamiento de patios de recreo con zonas para identificarse afectivamente, para experimentar uno solo o para jugar con los demás; como al enriquecimiento, con propuestas motivantes, de espacios propios de la actividad física (gimnasio, polideportivo, piscina), expresiva (sala de psicomotricidad o de expresión) o lúdica (ludoteca); como al aprovechamiento de otros espacios del centro (sala de servicios múltiples, salón de actos); como al empleo de las posibilidades que ofrece el entorno próximo (parques y estructuras urbanas con zonas de juego infantil) o el medio natural (campo, prados, nieve, playa).

En todos estos espacios los niños tienen que reconocerse como miembros activos. El cuidado del material al que ellos contribuyen (no romper cosas), el celo al que se les invita para que no se hagan daño y de la misma manera para que no hagan daño a los demás, ni voluntaria ni involuntariamente, y al mismo tiempo la invitación a que aprendan disfrutando del juego o de la actividad, constituyen reglas de oro que nacen en la Educación Infantil y que tienen que permanecer presentes a lo largo de las diferentes etapas educativas: *no puedo hacerme daño, no puedo hacer daño a los demás y tengo que aprender disfrutando.*

En esta idea damos a los niños los elementos clave de lo que entendemos que son las bases de la educación para la salud desde el uso de la motricidad. Queremos sujetos activos, autónomos, responsables, capaces de crecer como personas sanas (física, mental y socialmente), disfrutando de la motricidad.

Existen autores que han estudiado formas de organizar el espacio y los materiales para potenciar el desarrollo de la motricidad. Citamos, por ejemplo, el acondicionamiento de patios de recreo (Larraz y Figuerola, 1988), los lugares-acción (Vaca, 1995), los ambientes de aprendizaje (Blández, 1995), los espacios de acción y aventura (Mendiara 1999a) y varios trabajos de Generele (1990, 1994, 1995).

3.1.2. Promoción de una actividad física placentera

Concretamos ahora nuestra propuesta centrándonos en la promoción de determinados aspectos propios de la actividad física que, indudablemente, son inseparables de los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales que componen la persona total y unitaria del niño (su globalidad). Nos guía para asumir esta orientación la preocupación por el hecho de encontrarnos en una sociedad infantil que alcanza cada vez un mayor índice de sedentarismo y obesidad.

Carreiro (2003), en una conferencia sobre educación, deporte y calidad de vida, apunta, a partir de datos de Sallis y colaboradores (1988), cómo el 60% de los niños norteamericanos, entre los 3 y los 5 años de edad, ocupa su tiempo libre con actividades sedentarias. Solamente el 11% realiza actividades intensas. Es ciertamente preocupante comprobar que los hábitos sedentarios se están instalando en las personas desde edades muy tempranas.

Fabiani, presidente del 74 Congreso Internacional de la Sociedad Europea de Arterioesclerosis (Madrid, abril de 2004), muestra su preocupación por la escasa concienciación sobre los factores de riesgo que favorecen la enfermedad cardiovascular y por el abandono de los hábitos saludables. El endurecimiento de las arterias, que puede derivar en angina de pecho e infarto, comienza el día que nacemos y debe prevenirse con una alimentación adecuada y la práctica de ejercicio. De los diferentes factores de riesgo que favorecen la enfermedad cardiovascular (elevado nivel de colesterol, hipertensión arterial, diabetes, tabaquismo y obesidad), Fabiani destaca la obesidad porque se está generalizando entre una población infantil que en pocos años puede convertirse en población de riesgo cardiovascular.²

2. Nota de prensa. Información aparecida en el Diario del Altoaragón. Huesca, 16-4-2004, p. 36.

Estas dos informaciones nos invitan a reaccionar y a buscar en la práctica física alguna solución. Al referirnos antes a la construcción de estilos de vida activos hemos citado algunos de los objetivos que se persiguen desde la preocupación por la promoción de la actividad física en la Educación Infantil. Ahora retomamos la responsabilidad, la autonomía y el gusto por el ejercicio físico.

Con relación a este objetivo, Sánchez Bañuelos (1996: 36) resume una idea que han venido exponiendo casi todos los autores que han estudiado la motivación hacia la práctica de la actividad física: «*Los sentimientos relacionados con el bienestar y el disfrute parecen más importantes para el mantenimiento de la actividad física que las preocupaciones acerca de la salud.*» Ello revela que el impacto de la práctica del ejercicio físico para conseguir la posterior adherencia a éste, viene dado por el gozo que se siente al practicarlo.

Según el mismo autor, este criterio se confirma en los resultados de la encuesta canadiense sobre condición física (Canada Fitness Survey, 1983): «*la sensación de bienestar y el disfrute emergen como factores muy importantes respecto a la decisión de realizar actividad física y en su posterior adherencia al ejercicio.*»

Y si esto ocurre con los adultos, más aún habrá que pensarlo cuando nos referimos a los niños pequeños, que quizá no sean tan capaces de motivarse por asuntos tan lejanos como la salud y sí con aquellos tan próximos como sentir el gozo de aprender jugando. Estamos así en lo que dice Sánchez Bañuelos (1996: 123), «*su motivación se centra más en el disfrute, el refuerzo social y una serie de intereses inmediatos.*»

Resulta, por lo tanto, obvio el talante que debemos tener a la hora de proponer la realización de actividad física a los pequeños. Se trata de ofrecerles estímulos atractivos. Si somos capaces de hacerlo, el carácter gozoso de los estímulos provocará respuestas satisfactorias y gratificantes. Y el deseo de ir a la escuela, porque allí se realiza una actividad física que es placentera, se instaurará y ayudará a generar en los niños, desde los niveles iniciales de la escolaridad, una adherencia al ejercicio físico, lo cual constituye la meta a conseguir para combatir el sedentarismo y la obesidad.

3.1.3. Práctica en espacios de acción y aventura

Buscando trabajar el placer sensoriomotor de los niños hace tiempo que pusimos en marcha una

forma de hacer educación física denominada *espacios de acción y aventura*, que hoy seguimos utilizando con fines más amplios. Este quehacer se inscribe dentro de una opción que hemos dado en llamar *manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental*. Dicha opción sitúa al niño como centro de atención del proceso educativo, se inclina por los métodos basados en la acción y la experimentación (no directivos), emplea el juego y la interacción motriz como principal recurso didáctico y utiliza la organización del espacio y de los materiales como primordial estrategia de intervención educativa.

La práctica educativa que realizamos en los espacios de acción y aventura resulta especialmente apropiada para hacer emerger la autonomía, la responsabilidad y el gusto por el ejercicio físico, objetivos de la educación para la salud que venimos propugnando.

A este respecto, reproducimos aquí una de las características principales de los espacios de acción y aventura. A lo largo del curso, en el gimnasio del colegio, construimos trece montajes siguiendo una gradación basada en la clasificación de los juegos de Piaget:

- Juegos de ejercicio. Cinco montajes cuya construcción pretende acercar las actividades físicas en el medio natural al gimnasio. Se proponen elementos materiales y motivacionales que potencian la consecución de una creciente autonomía y autocontrol en la acción de jugar.
- Juegos simbólicos. Cinco montajes cuya construcción pretende trasladar mundos irreales, fingidos por la fantasía, al gimnasio. Se incorporan elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más atrevida y creativa.
- Juegos con reglas. Tres montajes cuya construcción pretende transferir las ferias, los parques de atracciones y otros lugares recreativos infantiles y sus normas al gimnasio. Se introducen elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más responsable y organizada.

Los límites de este trabajo no permiten pormenorizar más. Explicaciones y detalles concretos se pueden hallar en otras publicaciones tituladas: *¡Esto es gozar!* (López, Mendiara y Peña, 1990), *Educación física y aprendizajes tempranos* (Mendiara, 1997), *La educación física en la Educación Infantil* (Mendiara, 1999b), *Espacios de acción y aventura* (Mendiara, 1999a).

3.2. CONCLUSIONES

En el mundo del niño pequeño, la actividad físico-recreativa de carácter global es una fuente de gozo y de salud. Desde la educación física se pueden poner en marcha estrategias concretas e idóneas para hacer posible que se desencadene la actividad física gozosa de los niños que, seguramente, resultará productiva y eficaz para ellos en términos de promoción de la salud, por ejemplo: generando adherencia al ejercicio físico y eliminando riesgos de sedentarismo y obesidad.

La organización del espacio y de los materiales, el diseño y construcción de zonas de juego, el aprovechamiento de las instalaciones de la escuela, el empleo de las posibilidades del entorno, la aplicación de métodos activos y no directivos, son recursos aptos para ser utilizados en la educación para la salud.

La actividad física orientada a la salud incide no sólo en lo motor, sino que repercute en otros aspectos globales de la personalidad, especialmente en el autoconcepto, con todas las implicaciones afectivas y motivacionales que, en el desenvolvimiento de la persona humana, tiene la instauración de un autoconcepto positivo global desde las primeras etapas de la existencia.

Existe, pues, la necesidad de incluir la presencia efectiva de la actividad física en la Educación Infantil si se quiere ofrecer a los niños las posibilidades reales de un desarrollo óptimo de su salud.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁNDEZ, J. (1995): *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- CARREIRO, F. (2003): Educación, Deporte y Calidad de Vida. En OÑA, A. y BILBAO, A (Editores): *II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Deporte y Calidad de Vida. Ponencias*. Granada: Segundo Congreso Mundial de CC. de la A. F. y del D.
- CASIMIRO, A. y TERCEDOR, P. (2002): Educar para la salud desde la educación física escolar. En *Tándem, Monográfico de actividad física y salud*, nº 8, pp. 9-24.
- GENERELO, E. y otros (1990): El naufragio: juego cooperativo enmarcado en la pedagogía de la situación. En *Revista de Educación Física, Renovación de teoría y práctica*, nº 31, pp. 17-19.

- GENERELO, E. y ASCASO, J. (1994): La iniciación deportiva en un taller de deporte «A los 6-8 años, un ejemplo, la trepa». En *Aplicaciones y Fundamentos de las Actividades Físico Deportivas. Actas del 1.º Congreso de les Ciencies de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*, pp. 485-493. Lérida: Organización del Congreso.
- GENERELO, E. y TIERZ, P. (1995): Jugar a Pata de Palo en el agua. En *SEAE-INFO. Revista especializada en actividades acuáticas y gestión*, nº 29, 2ª época, pp. 17-24.
- LARRAZ, A. y FIGUEROLA, J. (1988): El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 24-29.
- LÓPEZ, A., MENDIARA, J. y PEÑA, M. (1990): ¡Esto es gozar! En *XII Concurso Experiencias Escolares: Educación Física y Deporte*. Madrid: Santillana.
- MENDIARA, J. (1997): Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- MENDIARA, J. (1999a): Espacios de acción y aventura. *Apunts*, 56, 65-70.
- MENDIARA, J. (1999b): La educación física en la educación infantil. En LÓPEZ PASTOR (Coord.): *La educación física en la escuela rural*. Segovia: Pastopas.
- MENDIARA, J. y GIL, P. (2003): *La Psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- MENDOZA, R., SAGRERA, M. R. y BATISTA, J. M. (1994): *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- REAL DECRETO 1333/91, DE 6 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1995): *Psicología social de la salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996): *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- VACA, M. J. (1995): *Tratamiento pedagógico de lo corporal en Educación Infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.

4 la atención a la diversidad en la etapa infantil

Teresa Lleixà y Merche Ríos
Profesoras de la Facultad
de Formación del Profesorado
Universidad de Barcelona



INTRODUCCIÓN

«En éstas [las instituciones educativas] la diversidad no se puede entender como una simple actuación que facilita el aprendizaje del alumnado con ritmos madurativos diferentes; no es únicamente la presentación de estrategias didácticas alternativas para estimular al alumnado desmotivado; no es sólo incorporar las herramientas educativas adecuadas a cada realidad académica individual; la atención a la diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una ideología, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social» (Imbernón, 1999, p. 68).

El concepto «diversidad» es hoy muy utilizado desde múltiples ámbitos, desde la ecología a la cultura. Desde el punto de vista educativo, distinguiremos entre diversidad de origen social y diversidad de origen individual. Por la primera «entenderemos (...) el conjunto de diferencias o rasgos diferenciadores que nos pueden hacer distintos dentro de un grupo, por ejemplo, la escuela, pero que, al mismo tiempo, nos identifican con otro grupo, que para nosotros es un grupo de referencia» (Puigdemívol, 2001, pp. 8-9). En este caso hablamos de diferencias culturales, socioeconómicas, étnicas, religiosas o idiomáticas, entre otros. En cambio, la diversidad de origen individual implica rasgos o características que pertenecen al individuo y que no se asocian con ningún grupo determinado.

Así, se considera la diversidad entre el alumnado cuando se observan diferencias que pueden tener un carácter individual (principalmente capacidades, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje) o social (lengua, etnia, religión, entre otros). Por tanto, asumir la diversidad significa el reconocimiento del derecho a la diferencia como un valor educativo y social. No obstante, muchos profesionales de la educación asocian todavía al término «diversidad» al alumnado con necesidades educativas especiales y, concretamente, al que presenta déficits que comportan discapacidades graves y permanentes.

Pero la diversidad no se refiere exclusivamente al alumnado. También existe la diversidad entre el profesorado y en todos los grupos humanos que configuran el centro escolar. Una escuela es, pues, una realidad compleja que puede ser percibida como un todo, pero que con su propia idiosincrasia se diferenciará del resto de centros escolares, configurando otro conjunto de diversidades.

En el discurso de la diversidad en el ámbito docente, ésta se contrapone naturalmente a la cultura del *hándicap*, basada en las carencias y en las diferencias individuales que producen, lo cual favorece la segregación y la división social entre una mayoría «normal» y minorías infravaloradas. Si la cultura del *hándicap* se corresponde a la escuela segregadora, la cultura de la diversidad tendrá su reflejo en la escuela inclusiva, donde todos y todas tienen cabida.

Será en esta escuela inclusiva donde se den respuestas a las necesidades educativas de todo el alumnado, independientemente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje. Y es a partir de este momento cuando nos centraremos en el análisis del alumnado con discapacidad y la respuesta educativa que se da desde esta perspectiva inclusiva.

Partiremos de la premisa que un niño o niña que presente déficits o limitaciones es, ante todo (como apunta Puigdemívol, 1998, p. 222), «un niño o una niña con todo lo que ello conlleva de vivencias, intereses, historia personal, condiciones familiares, pertenencia a un determinado grupo social, etc. Y de ahí se derivan las semejanzas, y también las diferencias, entre esta niña o este niño y el resto de sus compañeros de edad, y también las semejanzas y las diferencias con aquellos que padecen el mismo déficit (...)». Así, cualquier limitación debe contemplarse como un indicador más de la personalidad, eliminando el riesgo de percibir la globalidad de una persona a partir de las características más desfavorables para su desarrollo.

Si consideráramos el déficit como un aspecto determinante nos situaríamos en un paradigma individual centrado en el déficit, caracterizado, como señalan López Melero (1995) y Porras (1998), por:

- Una gran influencia del modelo biomédico, materializado en la importancia otorgada al determinismo del origen de las deficiencias (causa>efecto), centrándose en aquello que el alumnado no puede o no sabe hacer (su incapacidad) y no en su competencia.
- El etiquetaje que comporta la visión biomédica y psicométrica, que clasifica y compartimenta las deficiencias por categorías. Ello conlleva el estatismo de la categorización, es decir, a su permanencia en el tiempo, reduciendo las expectativas de la propia persona y su entorno familiar, educativo y comunitario, defendiendo consecuentemente la segregación en centros específicos según cada categoría.

- El concepto transmisivo de la enseñanza, al considerar que el alumno es un ser pasivo que no tiene capacidad y que requiere de especialistas que le proporcionen aquello de que carece, en una clara actitud compensadora.
- La poca consideración del contexto socioambiental y educativo, que pueden favorecer las condiciones de aprendizaje y de la reducción de los efectos del déficit.

Opuesto a este paradigma defendemos el paradigma competencial, basado en (López Melero, 1995; Porras, R., 1998):

- Una perspectiva pedagógica, que valora más las capacidades que las limitaciones o carencias.
- Las teorías cognitivas de la inteligencia, basadas en el desarrollo de los procesos mentales más que en sus resultados, considerando como educables a todas las personas, reconociendo que puede haber mejoras a todos los niveles: personal, cognitivo, afectivo y social, según su propio ritmo y posibilidades.
- La importancia del contexto y la interacción social entre iguales como factor inclusor para el desarrollo de la persona (independientemente de si presenta o no déficits), tanto por su incidencia en el desarrollo cognitivo como social, que son interdependientes.

Por tanto, debemos asumir el déficit y reducir los efectos del mismo (Canevaro, 1991). Dado que en función del contexto físico, familiar, social y, cómo no, el escolar, un mismo déficit puede comportar discapacidades muy diversas y, en consecuencia, necesidades educativas diferentes. Por ello, deben analizarse los efectos de la presencia del déficit en el proceso educativo del alumnado para poder adecuar la atención pedagógica y reducir las desigualdades que puedan generarse.

4.1. UNA EDUCACIÓN CORPORAL PARA TODOS Y PARA TODAS EN LA ETAPA INFANTIL

De acuerdo con el planteamiento propuesto hasta ahora, al intentar definir cómo debe ser la educación corporal que atienda a la diversidad en la etapa infantil, debemos partir de la idea de escuela inclusiva como marco de referencia. La escuela inclusiva es una escuela para todos y para todas, es decir, aquella donde todos y todas tienen cabida, independientemente de sus características, dificultades y ritmos en el proceso de aprendizaje.

Respaldar la escuela inclusiva desde la educación corporal implica admitir que cualquier alumno o alumna puede beneficiarse de los aprendizajes motrices en un entorno ordinario. Con esta intencionalidad será preciso tener en cuenta las siguientes directrices:

- El compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa y no únicamente del profesorado que imparte la educación corporal.
- La reflexión sobre el currículum que lo haga flexible y adaptable al conjunto del alumnado.
- El diseño de actividades de aprendizaje a partir de la situación real de cada alumno y alumna.
- El desarrollo de estrategias de enseñanza orientadas hacia la participación, la cooperación y el respeto de los ritmos de aprendizaje.
- La evaluación que ayude a comprender los procesos que siguen los alumnos y alumnas.

Para que estas directrices no se limiten a meras intenciones sino que respondan realmente a las necesidades de la educación física en la escuela inclusiva intentaremos concretar un poco más el alcance de las mismas.

a) El compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa y no únicamente del profesorado

La atención a la diversidad no puede ser únicamente responsabilidad del maestro, sino que requiere del compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa:

- Los padres y madres deben ser conscientes de los beneficios de la actividad física para sus hijos, sobre todo en estas primeras edades en que la motricidad se halla en la base del desarrollo. Por tanto, deben animar a su práctica, independientemente de las carencias o particularidades de cada uno y no limitarla mediante una superprotección inhibidora.
- El equipo docente debe orientar su desarrollo personal y profesional para poder adaptarse a las necesidades del alumnado.
- El centro escolar debe introducir, en su Proyecto Educativo, las orientaciones necesarias para la verdadera inclusión.

b) La reflexión sobre el currículum que lo haga flexible y adaptable al conjunto del alumnado.

El currículum de Educación Infantil establecido por las administraciones no es prescriptivo, por ser ésta una etapa de enseñanza no obligatoria. Este hecho facilita, sin duda, la flexibilidad y adaptabilidad del currículum.

A la hora de diseñar las actividades corporales para la etapa infantil no podemos caer en el error de tomar las características de la mayoría del alumnado como única referencia. Debemos, por tanto, reflexionar sobre lo que les puede aportar a todos y cada uno de los niños y niñas, partiendo de sus capacidades.

Debemos tener en cuenta que el conocimiento y la conciencia corporal serán los ejes organizadores del currículum en esta etapa. Resulta obvio que cada niño o niña deberá tener sus experiencias particulares en función de sus propias posibilidades.

c) El diseño de actividades de aprendizaje a partir de la situación real de cada alumno y alumna.

El diseño de las actividades corporales tendrá una especial importancia. Necesariamente, este diseño requerirá un análisis previo sobre las necesidades del alumnado respecto al crecimiento físico y sensorial, respecto a las capacidades intelectuales y afectivo-emocionales y sobre todo respecto a las capacidades de relación. A partir de aquí estaremos en condiciones de adaptar las tareas para favorecer la plena participación de todos y todas.

En la etapa infantil las adaptaciones de las tareas irán dirigidas fundamentalmente a facilitar su comprensión y su realización. Para facilitar la comprensión el maestro deberá esforzarse en la precisión y claridad de sus requerimientos y en la utilización de soportes visuales y de contactos físicos. Para facilitar la realización de las tareas el maestro debería, en esta etapa, potenciar la exploración y el descubrimiento.

d) El desarrollo de estrategias de enseñanza orientadas hacia la participación, la cooperación y el respeto de los ritmos de aprendizaje.

Muy relacionado con el diseño de las actividades está el desarrollo de estrategias de enseñanza. Éstas deben ir encaminadas a potenciar la plena participación, utilizando procedimientos dirigidos a suplir posibles limitaciones del alumnado. Se

trata también de respetar los ritmos de aprendizaje sin que ello implique rebajar los niveles de exigencia. Todo ello significa que se deben potenciar estrategias metodológicas que admitan diferentes vías de acceso a los contenidos educativos, con el objeto de que la variedad de estrategias conduzca a la igualdad en las oportunidades de aprendizaje.

e) La evaluación que ayude a comprender los procesos que siguen los alumnos y alumnas.

Es preciso comprender que en una escuela en que exista una gran diversidad de alumnos y alumnas, ya sea con respecto a las capacidades individuales o con respecto a la procedencia social y cultural, los procesos de aprendizaje serán muy diversos. Este hecho se ve incrementado en la etapa infantil, en que los aprendizajes suelen realizarse a velocidad vertiginosa. Si, como venimos diciendo, la escuela inclusiva debe organizar sus enseñanzas partiendo de cada realidad, resulta evidente la importancia que adquiere aquí la evaluación. Será necesaria una comprensión de los procesos seguidos por el alumnado para propiciar una enseñanza dinámica y susceptible de modificaciones. Dichas modificaciones deberán proceder de la valoración de experiencias anteriores y de la previsión de situaciones futuras.

Finalmente, podríamos puntualizar que la evaluación de la educación corporal no debe limitarse a comprobar la adquisición de habilidades motrices, sino que debe tener en cuenta los aprendizajes actitudinales y conceptuales. Resulta obvio que, de acuerdo con las líneas ideológicas de la escuela inclusiva, se potencie la valoración de actitudes referidas al respeto de la diversidad corporal y motriz, de opinión y de acción.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

ALDÀMIZ-ECHEVARRÍA, M. y otros (2000): *¿Cómo lo hacemos? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

ARNAIZ, P. (2003): *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- BLANCO, R. et al. (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: CNR.
- CANEVARO, A. (1991): Autoconsciència, *Temps d'Educació*, nº 6, 53-67. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ESSOMBA, M.A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- LLEIXÀ, T. (Coord.) (1992): *La Educación Infantil*. Barcelona: Paidotribo.
- LLEIXÀ, T. (Coord.) (2002): *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995): Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, nº 38, 26-38.
- MARTÍN, M., MARGALEF, L. y RAYÓN, L. (2000): *La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: los modelos de planificación y organización*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1993): *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2001): El reto de la diversidad en la escuela de hoy, *Tándem*, nº 5, octubre, 7-19, Barcelona: Graó.
- RÍOS, M. (1996): La Educación Física y las necesidades educativas especiales, *Aula Comunidad*, nº 8, septiembre.
- RÍOS, M. (2003): Manual de Educación Física adaptado al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
- SERRAMONA, J. (2002): *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

5 la transversalidad e interdisciplinariedad en educación para la salud

Carmen Peiró Velert y José Devis Devis
Universitat de València



INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los estudios que refuerzan el valor de la participación regular de los niños y niñas en actividades físicas y la importancia del aprendizaje de conductas, actitudes y conocimientos relacionados con la salud y el ejercicio físico. Todo ello con el fin de fijar patrones de actividad física desde la infancia que perduren en la edad adulta. De ahí que, desde hace algunos años, la escuela, y más concretamente la asignatura de educación física, esté adquiriendo una destacada importancia en la promoción de la actividad física relacionada con la salud en niños y adolescentes (Almond y Devís, 1989; Delgado y Tercedor, 2002; Sallis y McKenzie, 1991; Simons-Morton, Parcel, O'Hara, Blair y Pate, 1988).

En el contexto español, el currículum de la educación física en Primaria se ha venido haciendo eco del valor de la actividad física en la salud del alumnado y, tal y como reflejan las dos últimas leyes de educación (LOGSE y LOCE), la salud aparece como un elemento destacado de la educación física escolar. Asimismo, el currículum de la Educación Infantil resalta la importancia de la adquisición de hábitos básicos de salud y actitudes relacionados con el bienestar y la seguridad personal del alumnado, haciendo referencia a la higiene corporal, la alimentación y el desarrollo de las capacidades motrices básicas.

Pero en la práctica, ¿qué papel le atribuimos a la actividad motriz cuando la relacionamos con la salud? Predominantemente incidimos en el funcionamiento del organismo y los efectos que provoca la actividad física en el cuerpo, así como en las posibilidades preventivas que posee la actividad física para reducir el riesgo de padecer determinadas enfermedades o producir lesiones. Así, por ejemplo, cobra especial importancia, por una parte, la seguridad en la práctica, es decir, los aspectos relativos a la realización segura y efectiva de los ejercicios, la higiene postural, la higiene corporal, el tipo de actividad que se elija, la forma y el medio en que se realice y el uso que se haga de ella. Por otra parte, se hace hincapié en las «adaptaciones curriculares» que deben realizarse para el alumnado que tiene determinados problemas de salud y necesita modificaciones especiales.

Sin embargo, la práctica escolar también debería tomar en consideración las experiencias del alumnado y las posibilidades saludables del bienestar que puede derivarse de su participación en actividades motrices. Las experiencias adquiridas durante la práctica deben ser satisfactorias y percibidas como algo divertido y motivador, ya que, de no ser

así, el alumnado dejará de realizar actividad física o será menos probable que la practique en el futuro. Por lo tanto, la promoción se centra especialmente en el desarrollo de las actitudes positivas y la autoestima suficiente que favorezcan la continuidad de las prácticas en los participantes. Para ello, los programas deben asegurar una amplia gama de actividades que permita la participación satisfactoria y positiva de todo el alumnado, las sensaciones de satisfacción por hacer algo por sí mismos o relacionarse con los iguales, de diversión y de autonomía y, en ningún caso, debe convertirse en una experiencia negativa o amenazadora. Esto debe aplicarse, sin excepción, desde las primeras vivencias motrices en la escuela infantil a los últimos cursos de escolarización obligatoria.

Así, en la práctica, resulta conveniente prestar atención a los intereses, las motivaciones y el contexto de procedencia del alumnado de Infantil y Primaria. No podemos limitarnos, como suele ocurrir en Primaria, a tener en cuenta el nivel de condición física de partida porque resulta más fácil de objetivar. Además, resultaría erróneo establecer relaciones causales entre el aumento o mejora de la condición física del alumnado de estas edades con un incremento en su salud. Por lo tanto, cuando nos referimos a una educación motriz relacionada con la salud, el profesorado debería incidir, no tanto en el resultado o nivel proveniente de la práctica, sino favorecer la participación en actividades físicas de modo que el mismo proceso de participación resulte significativo, y motivante, suponga un reto personal, ayude al alumnado a conocerse mejor e identificar y comprender los cambios, físicos y emocionales, de su cuerpo con la realización de actividad física. Atender a estos aspectos, además de ser un principio fundamental de promoción de la salud, también es una estrategia para conectar lo que se realiza en la escuela y lo que pasa fuera de ella. De esta manera, resulta más fácil captar la atención y el interés del alumnado por las prácticas físicas y existe una mayor garantía de que repercutan más allá de la escuela y la educación física.

Pero, además de la experiencia satisfactoria, positiva y divertida, para conseguir que la participación del alumnado sea continuada en el futuro y contribuya a la creación de un estilo de vida activo y de hábitos saludables, el desarrollo curricular de esta perspectiva necesita transmitir conocimientos teóricos y prácticos básicos que permitan al alumnado de Infantil y Primaria tomar decisiones informadas dentro y fuera de la escuela. Además, sin un conocimiento básico sobre la actividad física relacionada con la salud será difícil que el alumnado tenga

recursos suficientes para poder planificar y realizar práctica física en el futuro sin depender de otros (Devís y Peiró, 2002). Los materiales curriculares, especialmente los impresos, pueden actuar de facilitadores en la conexión entre la teoría y la práctica en las clases. Su elaboración y uso permiten conjugar conceptos teóricos (saber qué) con procedimientos (saber cómo) e incluso actitudes (saber valorar). Resultan muy adecuados para utilizarlos durante el desarrollo de alguna actividad física, favorecen que el conocimiento teórico se experimente, se aprenda y vincule a la práctica física y permite que el alumnado reflexione y comprenda los conceptos en la práctica y sobre la práctica. Un aprendizaje experiencial resultará más significativo y enriquecedor y es más probable que facilite una mejor asimilación e integración de los conocimientos. Aun así, reconocemos que el conocimiento no garantiza por sí mismo el aumento o mantenimiento de la práctica de actividad física, pero, al menos, sirve para la toma de conciencia, contribuye a las actitudes y creencias y permite tomar decisiones informadas en el futuro. Ejemplos de diversos materiales curriculares que, dentro de una educación motriz relacionada con la salud, pueden desarrollarse tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria pueden encontrarse en el texto que tenéis en vuestras manos (ver también Fraile, 1996).

Asimismo, el currículum de la educación física, especialmente en los cursos superiores de Primaria, debería iniciar la alfabetización del alumnado para el consumismo de la salud que las sociedades occidentales han creado y que se caracteriza por la sobreinformación, contradictoria en muchos casos, y la comercialización de artilugios y productos para la actividad física, el cuerpo y la salud. Una educación para el futuro debe ofrecer al alumnado criterios y experiencias críticas para poder realizar juicios de valor que le ayuden a digerir la saturación de mensajes saludables y sobrevivir en la espiral consumista. El gran reto consiste en conseguir que las reflexiones no se limiten a experiencias teóricas (discusiones, comentarios escritos, comentarios personales, etc.), sino que logren vincularse con actividades físicas.

Consideramos que iniciar entre los escolares a promover la actitud crítica es un tema delicado, puesto que está vinculado a aspectos morales y éticos. El profesorado juega un papel crucial y ha de estar sensibilizado con el tema y estar atento a cómo actúa, qué dice, qué actitud adopta en clase, de tal manera que sea coherente con una perspectiva crítica. Asimismo, resultaría conveniente que evaluara el proceso para meditar sobre las tensiones y resis-

tencias que pueden surgir cuando las experiencias del alumnado colisionan con las ideas que desafían sus creencias y valores básicos, de manera que las tareas críticas propuestas se equilibren con una ética del cuidado.

En todo este planteamiento educativo también consideramos fundamental la creación, por parte del profesorado, de ambientes o climas de clase que favorezcan las condiciones de bienestar que hemos mencionado hasta ahora (por ejemplo, las experiencias satisfactorias, la cooperación y el respeto entre el alumnado, así como los sentimientos de competencia personal y colectiva). En este sentido, se trata de reforzar un clima de práctica en el que predominen los incentivos intrínsecos, el diálogo, la mejora personal, el aprendizaje a partir de los errores y la importancia del esfuerzo, y evitar un clima que, por el contrario, resalte la competitividad y la evaluación y comparación pública entre el alumnado. Con ello lograremos, con mayor probabilidad, que el alumnado perciba un ambiente más participativo, igualitario e inclusivo, en lugar de un ambiente selectivo, excluyente y dirigido a una minoría (Duda, 2001).

5.1. LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD: INSTITUCIONES CLAVES PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS INTEGRALES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

Resulta bastante obvio argumentar que la percepción que tenga el alumnado de sus experiencias motrices pasadas y presentes serán fundamentales para que siga implicándose en actividades físicas más allá de las clases de educación física. Pero, para ello, resulta necesario que desde la misma escuela y desde otras instituciones próximas surjan también iniciativas que promuevan una actividad física relacionada con la salud que ayuden a completar y reforzar las propuestas provenientes de la educación física escolar.

Desde la escuela, la educación motriz debe ser coherente con el carácter globalizador de la enseñanza infantil, especialmente de las áreas de Identidad y Autonomía Personal, y el área de Comunicación y Representación, así como con el carácter transversal de la educación para la salud. Es más, debe reconocerse la importancia de la educación motriz dentro del proyecto educativo de centro y el proyecto curricular de etapa para que el profesorado de las diferentes asignaturas y de las diferentes etapas pueda coordinarse y ayudar a que el alumnado adopte actitudes positivas hacia la salud y la actividad física, integre el conocimiento y

lo aplique en su vida diaria de forma autónoma (ver ejemplos en Peiró y Devís, 2001).

Asimismo, para conseguir desarrollar programas integrales favorecedores de unos ambientes físicos y sociales que permitan y fomenten una participación segura y divertida del alumnado en actividad física, la escuela debe potenciar los vínculos con la comunidad que le rodea, donde la familia juega un papel crucial. El establecimiento de vías de comunicación efectivas permitirá que los padres y las madres puedan conocer e implicarse en los proyectos de la escuela, así como reforzar los aprendizajes curriculares del alumnado o incluso modificar los hábitos familiares en lo concerniente a la realización de actividad física (Casimiro y Tercedor, 2002). Del mismo modo, es importante abrir la escuela a la participación de otras instituciones sociales (ayuntamientos, clubes deportivos, gimnasios, etc.) para conseguir así propuestas de actividad física para los jóvenes fuera del centro escolar lo más afines posible a una actividad física relacionada con la salud. Además, es importante también que se tomen en consideración y analicen los diversos aspectos del contexto que pueden influir en el establecimiento de un estilo de vida activo por parte del alumnado (problemas de seguridad vial, la contaminación ambiental, exceso de responsabilidades familiares, etc.).

Para ello, es necesario buscar estrategias que consoliden el trabajo realizado en el currículum escolar y establezcan puentes con la comunidad. Entre ellas destacan las formas de desarrollo extracurricular que, en buena parte, todavía dependen de la escuela (por ejemplo, jornadas o semanas de la actividad física saludable y el deporte escolar) y las conexiones que pueda establecer la escuela y la educación física con otras instituciones relacionadas con la actividad física y la salud. Se trata de favorecer la realización de actividad física más allá de la escuela y evitar que, directa o indirectamente, afecte negativamente a la salud como ocurre con muchas prácticas físicas que se realizan en plena naturaleza por considerarse más saludables, pero que repercuten negativamente en la salud de toda la población debido al deterioro medioambiental que ocasionan.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMOND, L. y DEVÍS, J. (1989): El ejercicio físico y la salud en niños y jóvenes. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, 28, 5-7.
- CASIMIRO, A.J. y TERCEDOR, P. (2002): Educar para la salud desde la educación física escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 8, 9-24.
- DELGADO, M. y TERCEDOR, P. (2002): *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2002): La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (número monográfico actividad física y salud), 8, 73-83.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (2003): Actividad motriz y salud en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 64-68.
- DUDA, J.L. (2001): Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 271-281. Alcoy: Marfil.
- FRAILE, A. (Coord.) (1996): *Actividad física y salud en la escuela*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- PEIRÓ, C. y DEVÍS, J. (2001): La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, pp. 323-339. Alcoy: Marfil.
- SALLIS, J.F. y MCKENZIE, T.L. (1991): Physical Education's Role in Public Health. *Research quarterly for exercise and sport*, 62, 124-137.
- SIMONS-MORTON, B.G., PARCEL, G.S., O'HARA, N.M., BLAIR, S.N. y PATE, R.R. (1988): Health related physical fitness in childhood: status and recommendations. *Annual Review of Public Health*, 9, 403-425.

6 educación del ocio y del tiempo extraescolar

L. Fernando Martínez Muñoz
M^a Luisa Santos Pastor
Universidad de Almería



INTRODUCCIÓN

El ocio y el tiempo libre, en una sociedad democrática y socialmente avanzada, es un derecho. Así lo expresa el artículo 43 de la Constitución,¹ cuando reconoce la obligación de los poderes públicos a facilitar la adecuada utilización del ocio.

«Ocio es el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora cuando se ha librado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales» (Dumazedier, 1968, p. 24).

El ocio, así entendido, es un medio para la autorrealización, mejorar la calidad de vida personal y posibilitador de la transformación social (Cuenca, 1995). La educación del ocio dentro y fuera de la escuela constituye un primer ejemplo de las necesidades de formación permanente de las personas. Como señala Martín y Mason (1987), la escuela y el resto de instituciones deberían involucrarse en los tres elementos fundamentales de la educación para el ocio: desarrollar en la gente la conciencia del ocio, su habilidad para manejar el tiempo y sus destrezas generales para la vida.

La educación para el ocio (no sólo para el trabajo) ha de constituir una de las preocupaciones de la escuela (Rovira y Trilla, 1987). Como indica Tonucci (1997), los niños de hoy en un futuro serán trabajadores con más tiempo libre que nosotros, pero habrán sido niños sin tiempo libre y, como consecuencia, no serán capaces de utilizarlo y aprovecharlo. Por tanto, la escuela tiene un papel importante en la organización del ocio, preparando a la persona para disfrutar del tiempo libre que tiene y tendrá en un futuro de la manera más positiva y creativa posible. A pesar de que el tiempo escolar no es un tiempo libre, como tal, podría tener como una de las finalidades preparar para un ocio rico y creativo (Puig y Trilla, 1987).

En el seno de la institución escolar el niño puede vivir algunos momentos de tiempo libre (recreo, actividades extraescolares y complementarias) que no están ocupados por el trabajo instructivo, propiamente dicho. En el recreo, los alumnos pueden vivir un importante aprendizaje de decisión y organización individual o colectiva de sus juegos. Pueden relacionarse y actuar con bastante libertad, generando experiencias y aprendizajes a través de la convivencia, creando verdaderas situaciones de ocio.

«Las actividades complementarias y extraescolares son la respuesta de la escuela al tiempo libre de los alumnos, en las que se extiende (al menos teóricamente) las finalidades educativas de la misma. Por tanto, deben contribuir a la educación integral y personalizada del individuo, permitiéndole la creación de hábitos y actitudes saludables en la ocupación de ese tiempo libre y una contribución positiva a su calidad de vida (Santos Pastor, 1998). Se deben de caracterizar por: complementar y enriquecer la educación de la persona; ubicarse fuera de la jornada escolar, con libertad de elección y de participación; y con carácter voluntario para conformarse como verdadera pedagogía del ocio (Torres, 1999; Hernández y Velázquez, 1996)».

Estas actividades tienden a un tipo de educación que posibilita una relación con el entorno, buscando el equilibrio entre la participación, interés y formación del alumno. Ambas dirigidas a la educación integral se vinculan con la educación del ocio, tanto por sus contenidos como por su metodología vivencial (Aparicio y Pereda, 2000). Las primeras se llevan a cabo fuera del horario lectivo, mientras que las segundas están más unidas al currículum, desarrolladas durante el horario escolar. Tanto unas como otras sirven de puente de unión entre el centro y la comunidad, posibilitando llevar a buen puerto parte de los retos de la escuela actual, planteados anteriormente.

Por último, y no por ello menos importante, nos encontramos con las actividades que con carácter informal se desarrollan fuera del centro escolar, donde el niño pone en juego todo el bagaje experiencial aprendido en la escuela y desde la autonomía que le confiere el marco familiar, del cual dependen en estas edades. Nos estamos refiriendo a la posibilidad de que los niños jueguen y sigan jugando en nuestras ciudades, en nuestras calles y plazas, cada vez más repletas de hormigón y con menos espacios para el recreo y el disfrute.

1. Artículo 43 de la Constitución española: se reconoce el derecho a la protección de la salud. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La Ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio.

6.1. OCIO Y TIEMPO LIBRE PARA EL JUEGO

Tenemos claro que el ocio debe ocupar un lugar importante en la educación del niño, desde la educación formal, no formal e informal. Se debe enseñar a pasar el tiempo de ocio en diferentes realidades sociales: con sus amigos, en familia, en la calle, en su casa, en los parques, en las instalaciones deportivas del barrio, durante la semana, en fin de semana, en vacaciones, en el recreo escolar, en lo ordinario, en lo extraordinario. Pero, para ello, las actividades a realizar en el tiempo libre de los niños deben reunir unas características para que puedan ser consideradas como actividades de ocio. Lo importante no es hacer una u otra cosa, sino el tipo de actitudes y valores con las que son vividas estas actividades.

«El ocio no puede definirse como un conjunto de actividades, sino como una manera de hacer, de contemplar, de estar y vivir el tiempo libre de forma creativa» (Pérez Serrano, 1988, p. 7).

La dimensión lúdica del ocio, representada por el juego, constituye un pilar fundamental para el desarrollo del ocio infantil, si bien hay que entender éste, más allá de la función puramente regeneradora o compensadora (descanso o diversión), que sirva para la formación de las personas. Como es evidente, no sólo se aprende en la escuela, sino allá donde se va, por lo que debemos dotar a estos niños de recursos y transmitir hábitos, valores y actitudes que contribuyan a la formación y desarrollo personal en los diferentes ámbitos de su vida, ya sea en la escuela o fuera de ella.

Actualmente, nuestra sociedad parece estar viviendo una eclosión en el mundo del juego. En la Declaración de los Derechos del Niño² se planteaba ya la necesidad de que el niño deberá disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; *«la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho».*

Asimismo, la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (I.P.A.) elaboró un documento de gran importancia para que los niños del mundo puedan desarrollarse integralmente, la *Declaración del derecho del niño a jugar*.³ Entre los

puntos más importantes, para su estudio y profundización, destacamos los siguientes:

- Los niños son la base del mundo futuro, han jugado siempre a través de la historia y en todas las culturas.
- El juego, junto con las necesidades básicas de nutrición, salud, protección y educación, es esencial para el desarrollo potencial de todos los niños.
- El juego contribuye al desarrollo físico, mental, emocional y social del niño.

El niño en su tiempo libre juega, se divierte con actividades espontáneas, libres o dirigidas donde experimenta, descubre, conoce, aprende, se relaciona y disfruta. Tonucci (1997) señala que en los primeros años el progreso del niño hay que atribuirlo a la actividad más significativa para ellos, el juego, donde jugar significa recortar cada vez un detalle de este mundo, que comprenderá a un amigo, a los objetos, a las reglas, un espacio que ocupar, un tiempo que administrar, riesgos que correr, con una libertad total, porque lo que no se puede hacer, se inventa.

El juego libre representa ese espíritu de libertad, con capacidad para imaginar, permitiéndoles la posibilidad de elegir las acciones que más les atraen, que despiertan su curiosidad, sin reglas externas, sino creadas desde la creatividad y el compromiso individual y grupal, con búsqueda de estrategias, sin un rendimiento final esperado, nada más (y nada menos) que la satisfacción, el placer y la emoción vivida, la cual se mantiene durante toda la vida (Omeñaca y Ruiz, 1999).

La acción de jugar⁴ y el hecho de aprender son realidades que se complementan, las cuales podemos analizar desde su interacción en diferentes perspectivas: jugar aprendiendo, aprendiendo a jugar, aprender jugando y, sobre todo, jugando a aprender, que permitirán un aprendizaje autónomo desde la libertad y la metaparticipación, a partir de una educación para el tiempo libre mediante un ocio constructivo.

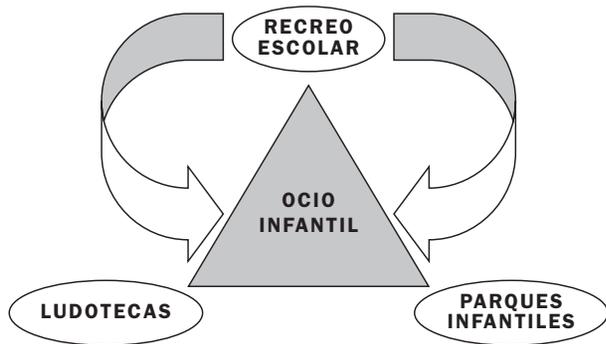
3. Redactada en noviembre de 1977 en Malta y revisada más tarde en Viena, con motivo del Año Internacional del Niño.

4. El Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes en Educación Infantil, destaca la importancia del juego como uno de los principales recursos educativos en esta etapa.

2. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959.

6.2. ESCENARIOS PARA EL JUEGO

La escuela, y por ende la sociedad en la que ésta se halla inmersa, debe dar la posibilidad de que el niño juegue, se desarrolle y establezca lazos de unión con el entorno que le rodea. Sin embargo, es necesario que realicemos una pequeña reflexión en voz alta en torno a los espacios-tiempos en los que los niños activan todo su potencial lúdico. Nos estamos refiriendo al recreo escolar, las ludotecas y los parques de juegos infantiles.



EL RECREO ESCOLAR

El espacio y tiempo escolar del recreo⁵ debe configurarse como un escenario donde descubrir nuevas posibilidades para explorar, practicar y experimentar de forma libre; para apropiarse de él, produciendo un vínculo entre lo afectivo y la acción (compartida); así como para modificar-transformar los sitios y materiales para un uso polivalente, creando nuevas formas para la acción con nuevos significados desde la creatividad (Larraz y Figuerola, 1988). En definitiva, hacer, dejar y dar la posibilidad de jugar utilizando espacios, tiempos y materiales para ello. Debemos pensar en un espacio de recreo que sea un verdadero ambiente de aprendizaje, donde no baste con acondicionarlo, sino que sea necesario un proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) desde el que transmitir

5. Jarrett y Maxwell (2000) señalan que pocos estudios de investigación se enfocan en la necesidad del recreo o en su valor. La mayoría de los estudios relacionados con el recreo se enfocan en el valor de un descanso durante el día. Muchos estudios de investigación apoyan el valor educativo y para el desarrollo de las actividades no estructuradas de juego con compañeros durante los grados de la Primaria, pero queda un tema de debate si este tipo de experiencia necesita formar parte del día escolar. Los beneficios sociales, emocionales y físicos del recreo tal vez valen más que el poco de tiempo que el recreo quita de las lecciones, aunque también podría argumentarse que las oportunidades del juego no estructurado podrían obtenerse durante el tiempo fuera de la escuela con amigos del vecindario o con hermanos.

una serie de hábitos, valores y actitudes hacia la práctica motriz.

Por ello, será imprescindible reflexionar sobre su diseño para ofrecer un espacio pedagógicamente rico.⁶ De igual forma se necesita de un tiempo educativo (no sólo de un tiempo libre vacío), debiendo superar la división tan cerrada del mismo en la escuela, en perjuicio del recreo. Apostamos por una organización más flexible, donde todo pueda ser objeto de aprendizaje, desde lo lúdico en el que el tiempo del recreo sea uno más donde poder seguir aprendiendo, lo cual implica una adaptación del horario escolar por razones pedagógicas y, no tanto, de orden y control. Como indica Hustin (1987), una nueva organización del tiempo y el espacio para el recreo, capaz de crear una nueva organización del conocimiento.

Para que esta nueva configuración del recreo posibilite nuevas formas de aprender a aprender (a hacer y a ser), es necesario afrontarlo desde una motricidad infantil en la que se integran todos los procesos inherentes al ser humano, desde una perspectiva globalizadora: introyectiva, extensiva y proyectiva (Castañer y Camerino, 1991), y holística-sistémica, mediante la ludomotricidad (Trigo, 2000). Este ambiente de aprendizaje dibuja una disposición favorable para el juego, siempre y cuando el niño sea capaz de explorarlo, descubrirlo, vivenciarlo, apropiarlo y compartirlo, para poder re-crearlo y seguir formándose como persona. Éste, entendido en su máxima extensión, permite la confluencia de los sentimientos en la acción, mediante lo lúdico, la recreación y la expresión, dando significado a la motricidad, como actividad de ocio y, por tanto, al recreo.

6. Tonucci (1997) plantea que, si solicitamos a un grupo de niños cómo querrían que fuera un espacio de juegos propio, es probable que responda en función de los estereotipos que tiene apropiados: toboganes, columpios, campos deportivos, etc. Sin embargo, para que se puedan expresar libremente, hay que partir del análisis de sus juegos, los lugares más atractivos para ello y recrearlo en el espacio a través de un proyecto que les satisfaga. Los gustos pasan por ocultarse, buscar rincones al ras del suelo o trepar, tener a su disposición agua, tierra, hierba, plantas; poder utilizar materiales diversos para hacer lo que tengan ganas en cada momento de juego; zonas con desniveles, grutas, torres, cabañas, fortines, pequeños lagos, piedras, arena... «es como si nos dijese, en definitiva, dadnos un espacio rico, articulado, no trivial, no estructurado, y ya sabremos cómo utilizarlo» (p. 127). Education's Role in Public Health. *Research quarterly for exercise and sport*, 62, 124-137.

De hecho, jugar en la escuela es casi exclusivo del recreo, más aún si hacemos referencia al juego desde la motricidad. Si bien, aunque es considerado en otros ámbitos (escolar y extraescolar) donde adquiere un valor diferenciado, sigue siendo un recurso al servicio de unas finalidades, no un fin en sí mismo con identidad propia como ocurre en el recreo.

6.3. LAS LUDOTECAS

La oferta extraescolar de los centros educativos, en estos últimos años, se ha visto ampliado y diversificada atendiendo a los distintos intereses y necesidades que la sociedad demanda. Así, surgen las ludotecas como una respuesta a la falta de espacios en la ciudad, de materiales de juego, de amigos con los que jugar, de horarios inadaptados (padres-hijos) o la reducción de la natalidad en el seno familiar, como mediadora pedagógica entre el juego y la escuela.

No son simplemente lugares donde el niño pasa parte de su tiempo, sino una herramienta muy valiosa para su educación y desarrollo. Se trata de un espacio para el juego libre, adaptado a las necesidades, características y cultura del niño, que le permita su desarrollo integral mediante el aprendizaje de competencias, habilidades y conductas bajo la dimensión recreativa y educativa, donde se establezcan relaciones sociales, en un ambiente placentero, de espontaneidad y de autonomía.

Es en esta etapa infantil el momento en el que el niño comienza a entablar amistades con otros de su edad. Esto le incita llevar a cabo actividades colectivas más que actividades individuales propias de los primeros años de vida. Sin embargo, la posibilidad de jugar en entornos seguros se presenta complicada, ya que las viviendas actuales son cada vez más funcionales y no disponen del espacio suficiente para albergar el juego de un grupo de niños. Además, el creciente interés por seguir desarrollando destrezas y habilidades en los niños fuera del horario escolar se hace cada vez más visible entre las inquietudes de los padres.

Las ludotecas se convierten en un espacio de gran importancia para los niños. Deben ser escenarios seguros destinados al ocio infantil con una intención claramente educativa, pero enfocada desde una perspectiva informal de educar. Intentan cumplir con una serie de objetivos educativos a través de actividades lúdicas planificadas previamente, tales como (Borja, 2000):

- Posibilitar el acceso al juego en todas sus dimensiones, desde la participación infantil.
- Ofrecer a los niños la oportunidad de utilizar juegos-juguetes de los que no disponen en casa.
- Participar en juegos organizados por animadores «ludotecarios» que son profesionales de la educación.
- Reunir a niños de edades similares que, a través de la interacción y la cooperación, se desarrollan física, emocional y cognitivamente.
- Recuperar el juego tradicional, el uso educativo de los juguetes y la formación en valores a través de propuestas lúdicas.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la sociedad actual demanda cada vez más el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como forma de entretenimiento, diversión y juego, y que por ello estarán presentes en estos espacios. No queremos decir con ello que su correcta utilización no posibilite el desarrollo de un ocio educativo, sino más bien que éste debe ser compaginado con actividades motrices frente al sedentarismo que supone el uso de las mismas.

6.4. LOS PARQUES INFANTILES

En los últimos años hemos asistido a la redecoración de nuestras ciudades apareciendo en lugares inverosímiles una serie de equipamientos con colores vivos, rodeados por elementos naturales, que nos recuerdan que la persona todavía pertenece a ese mundo de los sentidos (la naturaleza), de las emociones y las sensaciones. La necesidad de juego por parte de los más pequeños y las condiciones urbanísticas de las ciudades actuales, han permitido el desarrollo de soluciones provisionales a este problema mediante los denominados parques infantiles.

Son zonas de juego al aire libre, en un entorno seguro, con funciones didácticas y socializadoras. Se generan en un tiempo (libre) y en un espacio (dentro de las ciudades, en zonas verdes), siendo un momento y lugar de encuentro para padres-madres y niños, donde explorar, experimentar, descubrir, imaginar e investigar todas las posibilidades de acción (motriz). Permite al niño desarrollarse en todas sus dimensiones (cognitiva, motriz, social y afectiva), en un ambiente seguro a través del juego. Además permite compartir experiencias en un clima favorable para la socialización.

«Espacios ricos significa articulados, animados, con obstáculos, malezas, muretes, árboles, materiales diversos, espacios donde cada uno puede hacer lo que quiera, por que no son para un único uso, no son espacios que se dedican, sino precisamente espacios que se dejan» (Tonucci, 1997, p. 92).

Los parques infantiles deben ofrecer diferentes posibilidades para la práctica de actividades, de entre las que destacamos (Larraz y Figuerola, 1988, p. 24):

- Dar la posibilidad de jugar. Poner a disposición de los niños una infraestructura (instalación y material) que suscite y provoque la actividad lúdica en todas sus dimensiones, así como procesos de relación social.
- Dejar jugar. Es necesario crear un entorno humano y material en el patio de recreo que ofrezca seguridad y disponibilidad.
- Jugar con. El juego compartido y colaborativo hace que sus participantes sean compañeros en igualdad de condiciones. Esto afecta tanto al niño como al adulto, que puede incorporarse al juego, siempre y cuando no lo modifique ni lo transforme.
- Hacer jugar. Permite que el adulto ayude a descubrir las posibilidades de la actividad lúdica al niño.

Estos espacios deben ofrecer diferentes posibilidades pedagógicas, configurándose como un lugar para descubrir, para apropiarse y para modificar y transformar. Para *descubrir*, desde la variedad, lo atractivo, lo seguro, la multiplicidad y las diferentes combinaciones de uso, que permita practicar, explorar y experimentar lo más libremente posible. Para *apropiarse*, adaptados a las nuevas necesidades sociales, con nuevas zonas para la práctica, donde se produzca un vínculo afectivo y efectivo, identificándose los niños con el entorno y el sentimiento de posesión, que facilitará la acción de compartirlo. Para *modificar y transformar* lugares y materiales, posibilitando la creación de modelos nuevos, con un uso polivalente, que permitan montar y desmontar. Pero lo más importante para que esto suceda es conocer y comprender la realidad física y vivida del parque infantil en cada contexto urbano.

BIBLIOGRAFÍA

APARICIO, H. y PEREDA, V. (2000): «La contribución al desarrollo de la infancia y juventud desde los proyectos de actividades complementarias y extraescolares de los centros educativos». 6º Congreso

Mundial de Ocio. Ocio y Desarrollo Humano. Bilbao: Universidad de Deusto. Word Leisure (Doc. P06277).

BORJA, M. (2000): *Las ludotecas. Instituciones de juegos*. Barcelona: Octaedro.

BORJA, M. y otros (1994): «El marco organizativo, material y estructural de las ludotecas en Catalunya». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 83-92.

CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991): *La educación física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.

CUENCA, M. (1995): *Temas de Pedagogía del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

DUMAZEDIER, J. (1968): *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.

HUSTIN, A. (1992): «Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo». En *Revista de Educación*, 298.

JARRETT, O. S. y MAXWELL, D. M. (2000): «Wath research says about the need for recess». En CLEMENTS, R. (Ed.): *Elementary school recess: Selected readings, games and activities for teachers and parents* (pp. 12-23). Lake Charles, LA. American Press.

LARRAZ, A. y FIGUEROLA, J. (1988): «El acondicionamiento de los patios de recreo». En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 159, 24-29.

MARTÍN y MASON (1987): «Making the most of your life: the goal of education for leisure». En *education for leisure*, 255-263.

MARTÍNEZ, L.F. (2003): Los significados de la motricidad en el recreo escolar como caleidoscopio de la educación en la escuela. Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

OMEÑACA, R. y RUIZ, J.V. (1999): *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

PÉREZ SERRANO, G. (1988): «El ocio y el tiempo libre: ámbitos privilegiados de educación». En *Revista Comunidad Educativa*, 6-9.

PUIG, N. y TRILLA, J. (1987): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes.

ROVIRA, J. y TRILLA, J. (1987): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

SANTOS PASTOR, M.L. (1998): «Actividades extraescolares en la naturaleza». En SANTOS, M. y SICILIA, A. (Coord.): *Actividades físicas extraescolares*. Una propuesta alternativa (pp. 149-168). Barcelona: INDE.

TONUCCI, F. (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid: El árbol de la memoria.

TORRES, J. (1999): *La actividad física para el ocio y el tiempo libre*. Granada: Proyecto Sur.

TRIGO, E. (2000): *Manifestaciones de la motricidad*. Biblioteca temática del deporte. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): *La educación físico-deportiva extraescolar en centros educativos*. Madrid: MEC.

SIMONS-MORTON, B.G., PARCEL, G.S., O'HARA, N.M., BLAIR, S.N. y PATE, R.R. (1988): Health related physical fitness in childhood: status and recommendations. *Annual Review of Public Health*, 9, 403-425.

7 el desarrollo socioemocional y salud

M.^a Inés Monjas Casares
Universidad de Valladolid



INTRODUCCIÓN

En el estudio del desarrollo evolutivo durante la infancia se consideran tres ámbitos, que son: el físico-biológico, el intelectual y el socio-emocional. Por lo tanto, el desarrollo integral y armónico de las niñas y niños implica la evolución y mejora en estos tres aspectos. Sin embargo, lo emocional, lo afectivo y lo interpersonal son dimensiones bastante olvidadas y descuidadas a las que todavía hoy no se presta la suficiente atención, frente a la importancia indiscutible que se da tanto al desarrollo físico (donde se incluyen aspectos como alimentación, vestido, seguridad y protección de peligros físicos, descanso, actividad física, higiene y cuidados sanitarios), como a los aspectos cognitivos e intelectuales (que se refieren a inteligencia, memoria, estrategias de aprendizaje, pensamiento, percepción, razonamiento y estrategias de aprendizaje, estimulación sensorial, del lenguaje y de la memoria).

Desde luego la cultura occidental actual hace una clara separación entre *la razón*, que se asocia con la ciencia, el trabajo, lo público, lo masculino, y *la emoción* que se vincula con la familia, lo privado, lo lúdico y lo femenino, enfatizando la relevancia de lo racional por encima de lo emocional.

Si nos centramos en el contexto educativo hemos de señalar que la escuela, como transmisora de los valores dominantes en la sociedad, todavía sigue centrando su atención en los aspectos intelectuales más relacionados con el rendimiento escolar y el éxito académico, olvidando o relegando la enseñanza sistemática de comportamientos de bienestar interpersonal y personal. Todo ello nos lleva a afirmar que las emociones y las relaciones sociales son una asignatura pendiente en la respuesta al alumnado y que dentro del contexto escolar la competencia emocional y las habilidades de interacción social no se trabajan ni se enseñan de forma activa, deliberada y sistemática; estos aspectos generalmente se dejan merced al criterio de cada profesor o profesora, formando parte del *currículum oculto*, de los contenidos de aprendizaje no explícitos que están determinados por la filosofía de cada centro y de cada docente en particular (Monjas y González, 2000).

7.1. ¿POR QUÉ ES NECESARIO ACTUALMENTE TENER EN CUENTA LO SOCIO-EMOCIONAL?

La importancia del área afectivo e interpersonal queda patente al comprobar que diversas investigaciones señalan que la adecuada competencia socio-emocional en la infancia contribuye al bienestar per-

sonal e interpersonal y está asociada con logros escolares y con ajuste personal y social en la infancia y en la vida adulta. Por el contrario, la inhabilidad interpersonal y emocional tiene consecuencias negativas para la persona tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social (es decir, el niño que no se relaciona bien con otros niños, que no tiene amigos y/o que no es competente en la gestión de sus emociones) se asocia con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos e incluso psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta. Por ejemplo, las dificultades de relación pueden ser la causa y también la consecuencia de problemas de timidez y retraimiento (Monjas, 2001) y de problemas de intimidación, acoso y maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2003).

El tema de las emociones ha irrumpido llamativamente no sólo en el ámbito profesional, sino también en el divulgativo, debido, entre otras razones, al *best-seller* titulado «Inteligencia emocional», del que es autor el psicólogo y periodista Daniel Goleman (1996).

El concepto de inteligencia emocional tiene que ver con «*la capacidad para conocer y gestionar las propias emociones, para identificar y comprender las de los demás y para utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones*». Entre las competencias y capacidades que se incluyen dentro de la inteligencia emocional están: motivarse a sí mismo, regular el propio estado de ánimo, controlar la agresividad, perseverancia y persistencia incluso ante las frustraciones y los fracasos, diferir las gratificaciones, gestión y manejo del estrés, capacidad de que la angustia o la ansiedad no interfiera, empatía, capacidad de resolver problemas interpersonales, simpatía, control de la ira y el enfado, cordialidad, amabilidad, respeto... (Gardner, 1995; Goleman, 1996; Shapiro, 1997). Como puede observarse, en buena medida muchos de estos aspectos se refieren a habilidades implicadas en unas buenas relaciones interpersonales.

Frente a la inteligencia racional y resaltando la torpeza y el malestar emocional de la sociedad actual, Goleman enfatiza la importancia de la inteligencia emocional; pone el sentimiento frente a la razón y el corazón frente a la cabeza. Desde el punto de vista psicopedagógico hay otras aportaciones dignas de mencionar, como son las de Gardner (1995) y Shapiro (1997).

Actualmente, según los estudiosos del tema emocional, se aprecia en la sociedad una creciente pérdida de control sobre las emociones. Tenemos gran torpeza emocional y sufrimos un malestar que etiquetan como «*Analfabetismo emocional*». De ello son un buen reflejo problemas como: aislamiento, impulsividad, nerviosismo, depresión, ansiedad, insomnio, abuso de fármacos... Asimismo, presentan un sombrío panorama respecto a infancia y adolescencia en lo que respecta a la gran cantidad de problemas emocionales que acontecen en estas edades: violencia, falta de disciplina, consumo de drogas, anorexia, comportamientos sexuales de riesgo, angustia, ansiedad, estrés, depresión, suicidio, etc.

Desde luego sí se aprecia una cierta problemática y dificultad de afrontar el tema emocional e interpersonal en la vida cotidiana; así, se han producido bandazos desde el hermetismo y la represión emocional de los años cincuenta hasta el descontrol y el exhibicionismo emocional actual que se constata en los medios de comunicación como la televisión y determinados programas basura que presentan modelos carentes del mínimo dominio emocional y de las más básicas habilidades de empatía y respeto hacia los demás.

7.2. LAS EMOCIONES Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES

7.2.1. LAS EMOCIONES

Emoción, según el diccionario de la Real Academia Española, es una *alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*. En efecto, ante determinados eventos y situaciones, todas las personas, independientemente de la edad, sexo y características, experimenta una emoción generalmente acompañada de sensaciones corporales y de pensamientos determinados.

Las emociones básicas son *el miedo, el enfado, la tristeza y la alegría*. Estas emociones se consideran universales, ya que son reconocidas por personas de culturas muy diferentes. A éstas se añaden posteriormente *el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza* y después muchas otras que son más complejas. Evolutivamente se comprueba que los niños pequeños sólo tienen etiquetas para unas pocas emociones: *Feliz, Triste y Enfadado* y, progresivamente, a lo largo del proceso de socialización, van discriminando y aprendiendo más emociones.

Es preciso señalar que las emociones son de dos tipos:

- Emociones *positivas*, aquellas cuya experiencia subjetiva es placentera y agradable y producen bienestar. Son ejemplos: alegría, tranquilidad, felicidad, humor, optimismo, altruismo, satisfacción, cariño, confianza, amor y diversión.
- Emociones *negativas*, aquellas cuya experiencia subjetiva es desagradable o displacentera. Son ejemplos: vergüenza, enfado, aburrimiento, temor, nerviosismo, pena, miedo, furia, preocupación, disgusto, agresión y ansiedad.

Se habla también de *Emociones mixtas*, como pueden ser la sorpresa o la esperanza, porque pueden tener los dos matices anteriores.

Para la adecuada competencia emocional es preciso potenciar las emociones positivas y minimizar el impacto de las negativas. No se pretende erradicar las negativas, pero sí aprender a controlarlas y no permitir que las emociones negativas nos controlen y se apoderen de nosotros.

7.2.2. LAS RELACIONES

Según la Real Academia Española, **Relación** significa *conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona*. Cuando hablamos de relaciones, nos referimos a interacción social y a comunicación interpersonal.

Entre las tareas evolutivas que las y los niños tienen que ir logrando a lo largo de su desarrollo está la de relacionarse adecuadamente con otros niños o niñas y tener amigos. Para ello es necesario que adquieran, practiquen y pongan en juego en sus contactos interpersonales una serie de conductas y habilidades sociales.

Las *habilidades sociales* son un nutrido conjunto de conductas necesarias para relacionarse con las otras personas, de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas, 2002). Son ejemplos: iniciar conversaciones, charlar durante un rato, saludar a las compañeras, expresar una alabanza, aprender a escuchar, controlar su enfado, expresar su alegría, responder a las burlas de otros, ofrecer consuelo y ayuda, expresar sus deseos, pedir ayuda y muchas otras.

Concretamente en la edad de la Educación Infantil es necesario que el niño vaya evolucionando desde la interacción privilegiada con las figuras de apego hasta la autonomía personal y las relaciones con otras niñas y niños.

En los primeros años, el niño necesita sentirse querido, valorado, seguro, aceptado y protegido por el padre, la madre, la abuela..., los adultos que interactúan con él de forma privilegiada. A medida que el niño crece, necesita una red de relaciones interpersonales más amplia que la familia y van apareciendo los otros niños y niñas.

A partir de los dos años los niños se hacen más sociables y empiezan a manifestar su interés por otros niños y es a partir de este momento cuando las interacciones con los iguales empiezan a tener un verdadero sentido. Con los iguales, con los otros niños y niñas, se tiene que llegar a una relación de igualdad y reciprocidad. En esta edad, la actividad lúdica es el foro principal en el que se ejercitan las relaciones con otros niños. Se observa que el juego evoluciona desde:

- Juego en solitario: el niño juega solo. Ocurre entre 2 años y 2 años y medio.
- Juego paralelo: el niño juega *junto a*, pero sin colaborar. Ocurre entre 2 años y medio y 3 años.
- Inicio del juego cooperativo: el niño *juega con* los otros. Ocurre a partir de 4 años.

De todas formas, hay que considerar estos límites de edad como orientativos, ya que, en este período, hay notables diferencias individuales en sociabilidad.

7.2.3. LA COMUNICACIÓN NO-VERBAL

Teniendo en cuenta el ámbito de la educación corporal del que se ocupa este libro, es conveniente aludir brevemente a la comunicación no verbal, aspecto importante dentro de la interacción social y que puede tenerse en cuenta en algunas de las actividades de educación corporal, como pueden ser la expresión corporal o la danza.

En las relaciones interpersonales ¿cómo expresamos nuestras emociones y cómo identificamos y reconocemos las de los demás? Principalmente, aunque no exclusivamente, a través de la comunicación verbal y no verbal.

La *comunicación verbal* nos permite transmitir las opiniones, las ideas, los pensamientos, es decir, el contenido *explícito* del mensaje. Por otra parte, la *comunicación no-verbal*, también llamada *lenguaje corporal*, que es un conjunto de conductas que acompaña a la comunicación verbal, comunica afecto, actitudes y emociones y complementa, apoya y, en algunos casos, sustituye al mensaje verbal.

Dentro de la comunicación no verbal consideramos un nutrido grupo de conductas que tradicionalmente se categorizan en los siguientes apartados:

- (a) Paralingüística, que comprende los aspectos no lingüísticos del lenguaje, como son cualidades de la voz (tono, volumen, altura, firmeza, gravedad de la voz...), componentes sonoros (gritos, gruñidos...), pausas en el flujo de la conversación (pautas diálogo-silencio), ritmo y velocidad de la conversación, errores lingüísticos, entonación, latencia de la respuesta, duración de las verbalizaciones, proporción y tasa de las verbalizaciones y fluencia verbal.
- (b) Kinesia, que se refiere a los aspectos relacionados con el movimiento, gesto, postura. Aquí se incluye postura, movimientos corporales, orientación del cuerpo, gestos de las manos y ademanes, expresión facial, contacto ocular, dirección de la mirada, sonrisa y movimientos de la cabeza.
- (c) Proxémica, que incluye los aspectos relacionados con la utilización del espacio interpersonal inmediato, como, por ejemplo, el uso del espacio personal, distancia de interacción, colocación relativa en la interacción, proximidad física y contacto corporal o físico.
- (d) Apariencia personal, que tiene que ver tanto con la apariencia física como con el arreglo personal. Emite señales a los otros de estatus, estilo... Este aspecto se muestra relevante, por ejemplo, en la adolescencia.

7.3. ¿QUÉ HACER EN LA ESCUELA? EMOCIONES, RELACIONES Y ACTIVIDAD FÍSICA

Si partimos del concepto de salud como bienestar físico, mental y social y pretendemos posicionarnos en una educación para la salud tratando de lograr el desarrollo integral del alumnado y no sólo de lo físico o de lo intelectual, hemos de educar también las emociones y las relaciones.

Ningún niño nace simpático, tímido, agresivo o socialmente hábil. Estas habilidades se aprenden y se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital; el infante las va aprendiendo merced a la relación que tiene con otras personas, adultos y niños en el largo proceso de socialización. Estas conductas pueden enseñarse, motivo por el que se recalca la necesidad de llevar a cabo una educación emocional, una alfabetización emocional que posibilite hacer a las personas emocionalmente competen-

tes y capaces de controlar sus emociones. Es preciso que aprendamos a gestionar nuestros sentimientos, en el sentido de dotar de inteligencia a nuestras emociones. Es por ello necesario tomar en consideración diversas estrategias, como, por ejemplo, el *Entrenamiento en habilidades sociales*, encaminadas al desarrollo de competencias personales e interpersonales, a la educación emocional y, en definitiva, a la mejora personal y social de las niñas y niños (Monjas, 2002; Monjas y Gonzáles, 2000).

Por lo tanto, hay que incluir los aspectos sociales y emocionales no sólo en la acción tutorial, sino también de forma transversal dentro del currículo de las distintas áreas, a través de objetivos, contenidos, metodología, que tengan relación con estos aspectos (Díez y Martí, 1998; VVAA, 1998).

Es labor del profesorado de educación infantil trabajar sistemáticamente, y de forma intencional, las emociones y las relaciones, la comunicación, la asertividad, el autoconcepto, la solución pacífica de conflictos...; todos estos aspectos tienen que estar presentes en las prácticas físico-deportivas. Desde luego no podemos obviar que las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo van a ser un elemento clave del clima social.

El desarrollo de la competencia personal y social va asociado y supone potenciar una serie de factores protectores y salugénicos porque generan y promocionan la salud integral, disminuyendo la vulnerabilidad de la infancia hacia los problemas señalados anteriormente y que están asociados con la falta de habilidades socio-emocionales. Nuestra propuesta es que en las actividades corporales, siempre teniendo en cuenta la edad y peculiaridades del grupo, se han de incluir como posibles objetivos para el desarrollo de la competencia emocional algunos de los siguientes:

- Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, lo que supone aprender a identificarlas y a percibir las señales corporales que acompañan a la emoción (expresión facial, gestos corporales, respiración, movimientos, sudoración, enrojecimiento).
- Desarrollar la habilidad de gestionar y controlar las propias emociones; control en el sentido de dominio; ser el dueño de las propias emociones, no que las emociones te dominen a ti.

- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas, ya que pueden interferir y bloquear la adecuada conducta interpersonal.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, tratando de adoptar una actitud positiva ante la vida potenciando el optimismo, el sentido del humor, la cordialidad y la simpatía.
- Potenciar la autoestima y el sentimiento de la propia valía.
- Estimular la solución positiva de conflictos interpersonales; la identificación de emociones y problemas en los demás, es el primer paso para la solución de estos problemas.
- Desarrollar la empatía o capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas.
- Promover las interacciones amistosas.
- Estimular la capacidad de cooperación y las relaciones de ayuda.

Es preciso hacer un último apunte referido a la importancia de las personas adultas, como agentes que intervienen marcadamente en la socialización de la infancia y, por tanto, en el desarrollo socioemocional. En primer lugar hay que reseñar a la familia, al padre y a la madre y a otras posibles figuras relevantes, ya que la vida familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional y social. Desde la temprana infancia instruyen y enseñan al niño conductas sociales, llaman su atención, responden a sus sonrisas, son modelos y, en definitiva, le van enseñando qué comportamientos interpersonales se esperan de él. Asimismo, es muy importante la forma en que los padres regulan y manejan sus propias emociones y también cómo reaccionan ante las emociones de sus hijos; por ejemplo, el niño reprimirá aquellas emociones que los padres castigan o ignoren. Pero también hay que referirse al profesorado, ya que hemos de ser conscientes de la relevancia que tenemos como modelos de competencia personal y social para el alumnado.

La meta es promover el óptimo desarrollo de las chicas y chicos, dentro de las orientaciones del informe que realizó para la UNESCO una comisión de expertos y que lleva por título «La educación encierra un tesoro». En él se señala la conveniencia de abandonar el énfasis, casi exclusivo, de la enseñanza tradicional en la transmisión de conocimientos y la necesidad de focalizar la atención educativa en otros aspectos del desarrollo personal y social, afirmando que:

«La educación para el siglo XXI ha de estructurarse en torno a cuatro pilares básicos, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser» (Delors, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/UNESCO.

DÍEZ, A. y MARTÍ, J. (1998): La educación emocional: estrategias y actividades para la educación infantil. *Aula*, 72, 83-96.

GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

MONJAS, M.^a I. (2001): *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide (1^a ed. 1^a reimp.)

MONJAS, M.^a I. (2002): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE (1^a ed., 6^a reimp.).

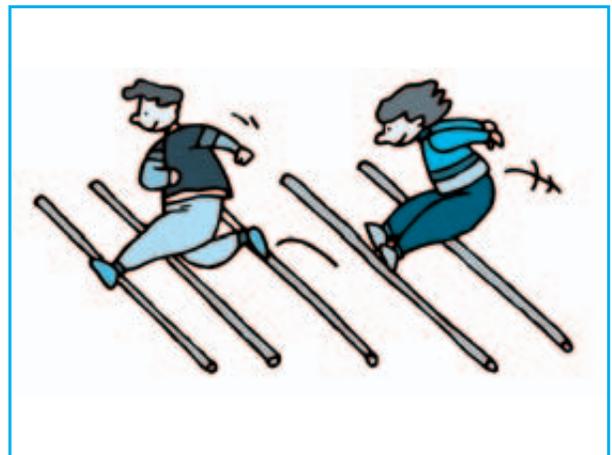
MONJAS, M.^a I. y AVILÉS, J.M. (2003): *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Asociación REA y Junta de Castilla y León.

MONJAS, M.^a I. y GONZÁLEZ, B. (2000) (Dir.): *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

SHAPIRO, L. E. (1997): *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Barcelona: Suma de Letras.

VV.AA. (1998): Emociones y educación. *Aula*, 71, 6-25.

Sesiones



título de la sesión n° 1**«Soy como un muñeco»****justificación**

Esta sesión está dirigida a escolares de 3 años.

Centro de interés: El cuerpo.

La finalidad de esta sesión es potenciar el conocimiento del propio cuerpo y la socialización del grupo de niños. Ya que gracias a que el niño construye su propia imagen corporal y toma conciencia de sus segmentos corporales podrá desarrollar el acto motor voluntario y la elaboración mental de los gestos. Por tanto, para llegar a elaborar el esquema corporal (imagen mental del cuerpo), es preciso que los niños puedan llegar a experimentar múltiples y variadas experiencias corporales tratando después de hacerlas conscientes.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer las principales partes del cuerpo: cabeza, brazos, manos, espalda, pecho, piernas y pies.
- Conocer diferentes posturas que adopta la maestra o los compañeros.
- Experimentar desplazamientos básicos con diversas partes del cuerpo.
- Explorar diferentes formas de comunicarse con los compañeros
- Expresar emociones y sentimientos.
- Participar y disfrutar de actividades corporales en grupo.
- Iniciarse a la relajación corporal.
- Habitarse a unas normas básicas de higiene y limpieza personal.

contenidos

- Conocimiento de: cabeza, brazos, manos, espalda, pecho, piernas y pies.
- Conocimiento de posturas corporales.
- Desplazamientos corporales : Coordinación Dinámica General
- Expresión corporal: Emociones y Sentimientos.
- Comunicación corporal.
- Participación y disfrute con los compañeros en actividades corporales.
- Relajación corporal.

aspectos a observar

- Si son capaces de conocer o identificar las partes del cuerpo.
- Si son capaces de imitar gestos o movimientos corporales.
- Si varían las formas de desplazarse por el espacio con diversas partes del cuerpo.
- Si expresan sentimientos y emociones.
- Si participan y disfrutan de las actividades.
- Si son capaces de mantenerse un tiempo en el suelo relajados.

materiales

- Globos inflados.
- Música adaptada a la edad del alumno.
- Dos fichas, una con el dibujo de un niño y otra con una niña de frente y de espaldas.
- Pinturas de colores.

actividades y estrategias

1. «CAMBIO DE CASA»

Los niños se sientan en el centro de la sala en un gran círculo.

Se comienza la clase pidiendo a los niños que se imaginen que la sala es un pueblo al que han llegado a vivir. Si a algunos niños no les gusta la casa que les ha tocado, la pueden cambiar con otros.

Un niño comenzará preguntando a otro: ¿Me quieres cambiar el sitio?. El otro puede contestar (SI) o (No).

Si contesta de forma afirmativa cambiarán de sitio y al cruzarse deben saber identificar las partes del compañeros. Para ello, deben saber cómo se llama la parte que se tocan: cabeza, espalda, brazos, etc.

Luego chocarán las manos. Evitarán chocarse entre ellos

Planteamos esta actividad como una toma de contacto del grupo e introducción a las siguientes actividades.

En el niño se debe crear una expectativa hacia la actividad, para que ésta resulte motivadora.

Si un niño contesta que NO, hay que respetar su decisión y observar si lo hace por rechazo o por timidez.

Una de las finalidades de la actividad es desarrollar en los niños la capacidad para comunicarse con los compañeros e invitarles a cambiarse de sitio.

En el intercambio de un sitio a otro deben aprender a identificar las diversas partes del cuerpo recogidas en las intenciones educativas.

Es importante que esas interacciones no sean siempre entre los mismos niños o niñas, sino que puedan ir alternando de compañeros durante la actividad.

2. «ME PONGO DE PIE, ME VUELVO A SENTAR Y A LAS POSTURAS VAMOS A JUGAR»

Colocados los niños en círculo recordamos la canción aprendida en el aula.

Cuando la canción dice «...a las posturas vamos a jugar» la maestra adopta diversas posturas que los niños imitan.

Después y siguiendo un orden, cada niño hace una propuesta nueva que los demás imitan.

Los niños pueden nombrar diferentes partes del cuerpo: la que está en contacto con el suelo o la que está sujetando un objeto.

La maestra, si es necesario, también sugiere otras posturas en las que intervengan: la cabeza, los brazos, las manos, la espalda, el pecho, las piernas y los pies.

Inicialmente, los niños deben seguir e imitar las posturas que adopta la maestra.

Posteriormente. Éstos deben tener suficiente iniciativa y capacidad creadora para adoptar sus propias posturas.

En el caso de que la maestra observe que una postura es poco saludable, pedirá al niño que la modifique y adopte otra que no sea perjudicial para la salud.

A pesar de que estas propuestas se realizan con escolares de Educación Infantil, es importante ir introduciendo algunos conceptos que les ayude a conocer e identificar qué tipo de posturas son más recomendables para la salud y por qué.

Solicitar que el niño verbalice las partes del cuerpo con las que se apoya o toma contacto con el suelo, con la pared, con otro compañero, etc.

3. «MUÑECOS QUE SE MUEVEN»

Se pide a los niños que se desplacen libremente por la sala mientras suena la canción de la actividad anterior, buscando diversas formas de apoyar el cuerpo en distintos lugares o superficies. Al oír la frase de «a las posturas vamos a jugar ...» los niños se paran y adoptan libremente la postura que quieran o que les resulte más cómoda.

Al igual que la actividad anterior no debemos aceptar posturas incorrectas y formas de desplazamiento que impliquen caídas, choques o golpes (riesgo para la salud), buscando entre todas aquellas acciones que sean más sencillas y saludables.

4. «MI AMIGO EL GLOBO»

Se tienen preparados globos en una caja.

A continuación, los niños se irán sentando en el suelo y se les dará un globo a cada uno, que le agarrarán por el nudo.

Al sonar la música deben levantarse y comenzar a bailar libremente con él.

Cada cierto tiempo la música deja de sonar, lo que indica que deben golpearse con el globo en diferentes partes del cuerpo, teniendo que verbalizar su nombre:

- La cabeza.
- Los brazos.

sesión n.º 1: soy como un muñeco

- Las manos.
- La espalda.
- La pecho.
- Las piernas.
- Los pies.

Insistir en que verbalicen la parte del cuerpo que están golpeando con el globo, para que aprendan como se llama cada una de ellas.

Además de hacerlo con el propio cuerpo se les pide que lo hagan con el del compañero. (Recordarles que eviten acciones agresivas, y cuando surjan éstas se parará la actividad para analizar lo sucedido)

Considerar que los globos permiten realizar un gran número de actividades y por tanto crean una gran motivación.

Debemos vigilar sus conductas evitando que se alejen del objetivo previamente establecido (en este caso, recordar que la actividad está relacionada con el conocimiento del cuerpo propio o del compañero).

La música puede ser una ayuda o un obstáculo para centrar la atención en la actividad, por eso es importante elegirla adecuadamente.

También el tipo de música influirá en la intensidad de los desplazamientos, ya que se moverán a mayor o menor velocidad adecuándose a dicho estímulo.

5. «LA HORA DE LA SIESTA»

Como actividad final, los niños se tumbarán en el suelo con el globo cogido de la mano, y les recordamos que es nuestra muñeca o peluche preferido. Le acarician pensando lo bien que se lo han pasado juntos, y les dan besitos sin hacer ruido.

Posteriormente, pasaremos a recordar las partes del cuerpo que se han ido aprendiendo en esta sesión: cabeza, brazos, manos, espalda, pecho, piernas y pies; pasando el globo con suavidad por las partes citadas.

Par terminar nos quedaremos todos dormidos y en silencio, y para que los globos no se despierten les llevamos muy despacio a un rincón imaginando que representa una cama muy grande. Les dejamos dormidos en el suelo saliendo de la sala en silencio.

Al finalizar la clase les recordamos la necesidad de lavarse las manos antes de entrar en clase.

Si es hora de marcharse a casa se llevan cada uno su globo.

Se les pide que lo respeten sin explotar, ya que les puede valer para la siguiente clase o para otros grupos.

En esta tarea de relajación, la maestra debe tener en cuenta el tono de voz, el nivel de luz de la sala, la música a utilizar, etc., es decir todo aquello que facilite la relajación en el grupo.

El tener que dejar el globo en la sala, una vez terminada la sesión, puede provocar frustración en algún niño. Se puede evitar diciéndoles que «el guardián de globos» los va a cuidar para que les usemos otro día.

Deben aceptar que el material es común, valorarlo y cuidarlo como todos los del colegio (debemos hacerles comprender la importancia de respetar el material y no tener que romperlo después de usarlo, como una tarea de educación del consumidor).

valoración de la sesión

En esta sesión, destinada al conocimiento del propio cuerpo, podemos observar como los niños deben ser capaces de formar frases con un sentido explícito: «¿me cambias el sitio?». Igualmente deben saber expresar en voz alta qué parte del cuerpo golpean con el globo, ya sea sobre el propio cuerpo o sobre el del compañero.

También la maestra debe tener en cuenta y cuidar de manera especial las emociones y sentimientos que surgen a partir de utilizar el globo como un material muy motivador para el niño. Por ello, debemos cuidar que se emplee con un cierto grado de autocontrol.

En este tipo de sesiones, y con niños tan pequeños, es normal que se produzcan situaciones de mala ocupación espacial, imitación a un líder, etc. Es por ello, que debemos guiar al niño hacia una utilización correcta del espacio, pedir que eviten choques, golpes, empujones, etc.

El conocimiento corporal es algo que tiene que estar presente en todo momento, siendo necesario insistir sobre qué parte del cuerpo estamos trabajando (de ahí que se les pida que lo mencionen en voz alta). Concretamente en esta sesión, hemos observado que la mayoría de niños responden fácilmente a las propuestas que realiza la maestra relativas al conocimiento corporal.

Por último, señalar las dificultades que hemos tenido que vencer cuando se comienza a enseñar al niño a mantenerse en silencio y tranquilo durante la relajación, ya que se encontraban demasiado excitados por la actividad anterior debido a la música y al material.

Al apagar las luces de la sala, consideraban que se hacía de noche y que se encontraban muy cansados..., lo cual facilitó esta fase de relajación (fue importante que interiorizaran el concepto de estar cansado para atender las consignas que se les daba durante la relajación).

Si se considera que esta sesión es demasiado larga, se han de seleccionar las actividades y adaptarlas a diferentes momentos y espacios, sin perder de vista los objetivos.

toque de salud

- Disfrute y participación activa durante la sesión.
- Sentirse integrado en el grupo.
- Evitar posturas o movimientos forzados que puedan provocar daños.
- Evitar golpes, choques, empujones, lesiones, etc.
- Control de la respiración durante la relajación.

atención a la diversidad

- En los juegos grupales debemos buscar estrategias de acercamiento entre los compañeros, que provoquen una participación activa de todos los niños.
- El juego de «Cambio de casa» ayuda a la socialización e integración de determinados niños.
- Observar a los niños que actúan como líderes y aquellos otros menos integrados en el grupo, con objeto de comprobar si cumplen con lo programado.

sesión n.º 1: soy como un muñeco

- Tener en cuenta a los niños con algún tipo de minusvalías físicas o psíquicas a la hora de hacer las propuestas, ayudándoles o modificándolas para garantizar que puedan participar.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Descubrimiento del entorno y de la convivencia con los demás.
- Desarrollo del lenguaje oral.
- Música: Canción de «me pongo de pie ...»
- Expresión plástica: Dibujar al compañero o a uno mismo.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- La autonomía personal: El conocimiento y control de su propio cuerpo a través del juego y el movimiento.
- Adoptar posturas correctas en la vida cotidiana.
- El material que llevan a casa puede servir para provocar juegos en familia.
- Necesidad de descansar y acostarse pronto para estar activo en clase.
- Jugar y compartir con el resto de compañeros.

educación de las emociones y los sentimientos

- El niño debe aprender a expresar sus emociones y sentimientos en cada actividad.
- En el juego de «cambiar de casa» el niño debe verbalizar las frases de forma correcta, dándole el significado y emotividad que para cada niño tenga.
- Favorecer la expresión de sentimientos y emociones a través del lenguaje y no sólo del cuerpo.
- Tener que dejar el globo en la sala, una vez terminada la sesión, puede provocar frustración en algún niño.

reflexiones para la maestra

- No olvidar la importancia que tiene para los niños conocer e identificar su cuerpo como elemento base para posteriores aprendizajes.
- Utilizar la expresión corporal como medio para favorecer la comunicación no verbal en el aula.
- Dar prioridad a un tipo de material sencillo y económico, como los globos, que nos permita desarrollar un gran número de actividades.

ficha para el alumnado

Tener preparadas dos fichas, de niño y de niña en la que estén de frente y de espalda.
Colocadas en el suelo y los niños escogen libremente una de ellas.
Colorear las partes del cuerpo que han golpeado con el globo.



ficha resumen: Soy como un muñeco

actividades:

1. «CAMBIO DE CASA»:

Los niños están sentados en círculo y a la señal, cambian el sitio a otro compañero que también quiera hacerlo. Cuando se cruzan deben identificar las partes del cuerpo o saludarse (por ejemplo con un choque de manos).



2. «ME PONGO DE PIE, ME VUELVO A SENTAR POR QUE A LAS POSTURAS VAMOS A JUGAR»:

Los niños, a partir de ir cantando esa canción, adoptan diferentes posturas corporales.



3. «MUÑECOS QUE SE MUEVEN»:

Los niños se desplazan con distintas partes del cuerpo (rodillas, barriga,...)



4. «MI AMIGO EL GLOBO»

Al ritmo de la música los niños se golpean con el globo en distintas partes del cuerpo.



5. «LA HORA DE LA SIESTA».

Relajación con el globo simulando como si fuera un objeto querido (muñeca, peluche, etc.)



título de la sesión n° 2

«En la juguetería»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 4 años.

Centro de interés: El cuerpo.

Del mismo modo que en la sesión anterior, se pretende potenciar el conocimiento del propio cuerpo a partir de la socialización del grupo de niños desde situaciones corporales en las que los niños puedan vivenciar sus emociones y sentimientos, dentro un universo afectivo.

La génesis y la adecuada evolución de la afectividad durante los primeros años de la vida de un niño es de trascendental importancia a los todos los niveles del posterior desarrollo personal del individuo.

En este caso el juego simbólico facilita que los niños puedan expresar lo que sienten. Es decir se pasa de una etapa en la que los niños representan los objetos mediante la acción y los gestos, a la imitación gráfica y a la imagen mental resultante de imágenes interiorizadas.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Reconocer y localizar diferentes partes del cuerpo: ojos, nariz, boca, etc..
- Adoptar diversas posturas o movimientos: identificando diversos tipos de muñecas.
- Expresar diferentes papeles a partir de las historias narrativas.
- Desarrollar la expresión corporal a través del movimiento, la imitación y el ritmo.
- Participar activamente y disfrutar de las actividades propuestas.
- Vivenciar las emociones y sentimientos a partir de las historias que cuenta la maestra.
- Experimentar diferentes formas de desplazarse por el espacio.

contenidos

- Reconocimiento de las partes del cuerpo: cabeza, cara, brazos, manos, piernas, pies, abdomen, etc.
- Desplazamientos corporales: Coordinación Dinámica General.
- Control postural. Adoptar diferentes posturas de: tumbado, de pie y sentado.
- Expresión corporal a través del movimiento, imitación y ritmo.
- Producción de sonidos con distintas partes del cuerpo.
- Participación activa en las actividades propuestas.

sesión n.º 2: en la juguetería

- Emociones y sentimientos corporales.

aspectos a observar

- Si son capaces de relacionar la frase con un cambio de lugar y saludo.
- Si reconocen las partes del cuerpo: cabeza, cara, brazos, piernas, manos, pies, abdomen, etc.
- Si son capaces de identificar diferentes posturas o movimientos corporales.
- Si utilizan su cuerpo para producir sonidos.
- Si participan y disfrutan de las actividades físicas en grupo.
- Si son capaces de vivenciar diferentes roles a partir de las emociones y sentimientos de las historias narrativas.

materiales

- Pegatinas con forma de círculo y de cuadrado.
- Música infantil.
- Aros.

actividades y estrategias:

1. «LA REBELIÓN DE LOS JUGUETES»

Los niños se sientan en un gran círculo.

A la mitad del grupo se le pega en la frente un «gommet» en forma de círculo y a la otra mitad en forma de cuadrado.

Se les dice que la sala es una juguetería y ellos son los juguetes.

Cada cierto tiempo deben buscar otros lugares donde colocarse, cuando la maestra lo indica deben hacerlo con mucho cuidado para que no les oigan.

La condición para cambiarse de sitio es que el niño elegido no tenga la misma figura.

Al cruzarse se saludan cada vez de una forma diferente (sin utilizar la voz).

Debemos crear en el niño una expectación hacia la actividad, para que les resulte atractiva.

En este caso, cuando se alude al mundo de los juguetes ese interés está garantizado.

Deben saber identificar las figuras geométricas (cuadrado o círculo), con objeto de comunicarse con los compañeros con los que se pueden cambiar.

Lo importante en esta actividad es saber identificar con qué compañero pueden cambiarle el sitio,

Reconociendo el tipo de figura que cada uno de ellos lleva puesto.

2. «EL PAÍS DE LAS MUÑECAS»

La maestra comienza a narrar un cuento que los niños, a través de la expresión corporal, deben representar. Según avanza la historia, éstos imitan a las muñecas que se describen en la narración.

Se comenzará a inventar sobre un país donde hay muchos tipos de muñecas:

- Muñecas de madera: rigidez en los brazos, cara y piernas.
- Muñecas de goma: flexibilidad en brazos, cara y piernas.
- Muñecas de trapo: con cara triste-contenta, con diferentes caras.
- Muñecas con una gran tripa: andar inclinados hacia atrás.
- Muñecas con un culo muy grande: andar inclinados hacia delante.
- Muñecas que andan a gatas y mueven la cabeza de un lado a otro.
- Muñecas de trapo que al ponerse de pie se caen al suelo.

Los niños al imitar a las muñecas, van experimentando diferentes sensaciones: rigidez, flexibilidad, flacidez, etc., a través de diferentes posturas y expresiones faciales.

Al finalizar, cada niño elige y reproduce la muñeca que más le ha gustado.

Este tipo de muñecas pueden representarse de forma plástica: plastilina, a través de un dibujo, etc.

Es importante que los niños sean capaces de diferenciar las características esenciales de cada una de ellas.

3. «JUGAMOS CON PEPÓN Y PEPOÑA»

Los niños se ponen por parejas, uno hace de niño y otro de muñeco o muñeca.

El que hace de muñeco se sienta entre las piernas del que hace de niño. Pregunta a cada niño cómo se llama su muñeco.

La maestra les cuenta una historia de un niño que quiere mucho a su muñeco, le acaricia, le peina, le da masajes en la tripita, etc.

Un día le regalaron otra muñeca más bonita y le dijo a su Pepona que no la quería. Pepona preguntó muy triste: ¿Por qué no me quieres? Y el niño muy enfadado no contestó y le agarró muy fuerte de los brazos, las piernas...

Pepona lloraba y lloraba... le dijo: ¿Por qué me haces esto si tú y yo éramos amigos y me querías?

El niño se dio cuenta de que le había hecho daño a su Pepona, le pidió perdón, se dieron un fuerte abrazo y siguieron jugando juntos.

Se hace una puesta en común para que se cuenten, uno a uno, lo que ha sentido como niño o como muñeco.

Uno de los aspectos a observar en los niños son sus reacciones emocionales y los sentimientos.

Diferenciar aquellos que están muy a gusto en brazos, de los que se sienten queridos y de repente les desprecian, etc. con objeto de poderles preguntar posteriormente sobre las sensaciones vividas.

sesión n.º 2: en la juguetería

Cuando logramos hacer sentir a los niños parte importante de la historia que les contamos son evidentes sus emociones y los sentimientos, ya que quedan reflejados en sus expresiones.

La maestra debe garantizar en cada momento que las actividades se atienen a los objetivos establecidos, por tanto, observará si los niños van conociendo las partes del cuerpo nombradas.

También es importante observar de qué forma se van modificando dichas emociones, en razón al papel que representan en la historia.

En la puesta en común deben aprender a verbalizar y compartir sus sentimientos vividos en clase.

Los niños que hicieron de muñecos dijeron que no les había gustado cuando les zarandearon.

Así uno preguntó a su compañero por qué le había hecho tanto daño.

Uno de los niños pasó vergüenza, al no ser capaz de verbalizar lo que sintió.

Se repetían conductas que hacen a sus juguetes y compañeros.

Al concluir, la maestra señaló qué tipo de situaciones no se debían dar nunca ya que podían crear sentimientos negativos.

4. «JUGUETES BAILARINES»

Se retoma la historia de la primera actividad, con música alegre para que los niños bailen libremente.

Estamos en la juguetería, cuando suena la música los juguetes cobran vida y bailan; al abrir la tienda se para la música y hay que quedarse inmóvil como estatuas debiendo adoptar diferentes figuras y formas.

Se pueden incorporar propuestas para que la estatua esté: de pie, tumbada, sentada..., intentando que todos adopten estas posiciones. A partir de ahí las propuestas serán hechas por los niños.

Una variante sería realizar esta actividad en parejas, primero con posturas libres y después proponiendo que la estatua esté unida por la cabeza, por la espalda, por los pies...

Hemos observado que cuando la maestra hace de modelo en este juego, los niños sólo imitan.

Hay que lograr que sean ellos los que creen sus posturas, sólo ayudándoles cuando no sepan continuar. Insistir en que las posturas sean diferentes y motivarles para que no imiten a los compañeros.

5. «LA ORQUESTA»

Sentados en el suelo formando un corro, van descubriendo las posibilidades sonoras de su cuerpo.

Se pregunta a los niños con qué partes de su cuerpo pueden hacer ruido.

Las respuestas que van surgiendo son experimentadas por todos.

Hacemos cuatro grupos y se coloca cada uno en un aro situado en un lugar de la sala como referencia. Somos una gran orquesta de juguetes que hacemos ruido.

Una vez colocados y repartidas las tareas, la maestra se convertirá en la directora de la orquesta e irá señalando con la mano, a modo de batuta, el grupo de juguetes que tiene que actuar en cada momento:

- Palmadas.
- Golpear los muslos con las manos.
- Golpes con los pies en el suelo.
- Sonidos con la lengua.
- ...

Este juego les gusta mucho y lo podemos utilizar como actividad de vuelta a la calma, pues la intensidad la marcamos nosotras al dirigir la orquesta, pudiendo finalizar con ritmo lento y sonidos suaves.

Si el grupo responde bien se puede proponer que sea algún niño el director y también mezclar los sonidos de dos grupos; de tres y todos juntos.

Es importante que se imaginen diferentes instrumentos musicales. Y si es posible que se acompañen con el sonido propio.

valoración de la sesión

Durante la práctica un niño no se ha comportado según lo que se pretendía, dedicándose sólo a imitar a los compañeros y sin ser consciente de lo que tenía que hacer.

Otros, se evadían en determinados momentos y perdían el hilo conductor de la clase.

Lo cual nos puede llevar a pensar que algunas de las actividades no eran adecuadas para todos, pues exigían un alto nivel de atención.

La diversidad de la clase nos llevó a variar los ritmos y el tipo de propuestas, con objeto de que todos pudieran participar.

En el juego de «la rebelión de los juguetes» fue necesario proponer al niño que formulara las frases correctamente, dándole el significado y emotividad personal; es decir, buscando provocar la expresión de sentimientos y emociones, a través del lenguaje hablado y no sólo corporal.

En este tipo de actividades, en que se pide al niño que muestre sus emociones y sentimientos, apreciamos que a estos no les resulta fácil seguir las indicaciones de la maestra, ya que este tipo de conductas no suelen ser prioritarias.

En la actividad del «país de las muñecas» debemos incidir más en que los niños adopten el mayor número posible de posturas corporales.

Enseñar al niño a que consiga mostrar diversas expresiones faciales.

En la actividad «jugamos con Pepón y Pepona» nos parece muy importante observar las reacciones de los niños, cada uno en su papel, y la necesidad de que verbalicen las emociones y sentimientos.

Otro aspecto que nos llamó la atención durante la práctica fue que la música utilizada no fue la adecuada. No debemos olvidar que cada contexto precisa de un tipo de música para favorecer el desarrollo de la actividad.

En lo que a participación se refiere no surgieron problemas significativos, pero somos conscientes de que no todos los niños lograron el mismo nivel de aprendizaje, hecho a tener en cuenta en las siguientes sesiones o en la necesaria atención a la diversidad.

sesión n.º 2: en la juguetería

toque de salud

- Expresión de sentimientos y emociones a través del juego.
- Evitar posturas forzadas que puedan provocar daños.
- No agredir a los compañeros: verbal y físicamente.
- Disfrute y participación.

atención a la diversidad

- Considerar la diversidad del alumnado, especialmente en las tareas que se dirigen al desarrollo de las emociones y de los sentimientos de los niños.
- En el caso de encontrarnos ante niños: con atención dispersa, hiperactividad, dificultades motrices, etc., el contacto debe producirse de una manera más cercana, y a través de mensajes cortos y de fácil comprensión.
- En los juegos de pareja o grupo, debemos buscar estrategias de colaboración entre los propios compañeros, que provoquen una participación afectiva de todos los niños.
- El juego de «la rebelión de los juguetes» nos puede ayudar a mejorar la socialización e integración de determinados niños.
- Se ha de observar de forma especial a los líderes y a los niños más ignorados del grupo.
- Tener en cuenta a los niños con minusvalías físicas y psíquicas a la hora de hacer las propuestas, ayudándoles y modificando algunas de ellas para que puedan participar.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Desarrollar la igualdad de oportunidades a partir de las emociones y sentimientos vivenciados.
- Descubrimiento del entorno y de la convivencia coeducativa con los demás.
- Juego simbólico.
- Desarrollo del lenguaje oral.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Los padres de los niños deben tomar conciencia de que sus hijos participen en actividades que potencien y estimulen el conocimiento de su propio cuerpo, ya sea desde programas escolares, centros cívicos, programas extraescolares, etc.
- Necesidad de descansar, acostarse pronto.
- Jugar y compartir con todos los niños los juguetes en el parque o jardín.

educación de las emociones y los sentimientos

- Las emociones no son educables, pero sí la expresión de los sentimientos, por ello en cada actividad debemos facilitar su expresión y verbalización.
- Para transmitir las emociones nos valemos de la comunicación no verbal.
- En el juego de «Pepón y Pepona» es muy importante reconocer el sentimiento que provoca en cada niño cada propuesta y fijarnos en las expresiones de su cara.

reflexiones para la maestra

- Para consolidar el aprendizaje, es preciso parar y repasar los aprendizajes adquiridos en sesiones anteriores.
- Intervenir para que los niños valoren la necesidad del movimiento en cada una de las edades.
- Comprobar el nivel de edad para diseñar propuestas abiertas y dejar que los niños tomen iniciativas.
- A pesar de que los niños se quedan parados, se puede estar produciendo un proceso de comprensión respecto a la tarea anterior. Por ello, se les debe estimular a que verbalicen lo que hacen.
- La educación corporal debe ser un importante medio para educar las emociones y sentimientos.

ficha para el alumnado

En la ficha aparecen dos figuras, una aburrida y la otra alegre.

Cada niño debe colorear aquella que represente como se ha sentido en la sesión.



ficha resumen: en la juguetería

actividades:

1. «LA REBELIÓN DE LOS JUGUETES»:

Los niños sentados en círculo y con un «gomet» pegado en la frente, intercambian su sitio con otros que tengan uno distinto al suyo, saludándose al cruzarse.



2. «EL PAÍS DE LAS MUÑECAS».

Los niños individualmente realizan la imitación de distintos tipos de muñecas (trapo, madera, goma,...)



3. «JUGAMOS CON PEPÓN Y PEPONA».

Por parejas, uno hará de muñeca y otro vivencia situaciones que le provocan sentimientos opuestos (primero le quiere, luego le rompe, etc.), posteriormente se comentarán esas sensaciones



4. «JUGUETES BAILARINES»

Los niños se mueven al ritmo de la música y cuando ésta se detenga se convertirán en estatuas con diferentes posturas. Después podrán hacer estatuas en parejas, juntando diferentes partes de su cuerpo



5.- «LA ORQUESTA».

Los niños, sentados en círculo, descubren cómo realizar diferentes sonidos con las distintas partes de su cuerpo.



título de la sesión nº 3

«Taller de escultura»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 5 años.

Centro de interés: El cuerpo.

Esta sesión tiene como finalidad que el niño pueda lograr un mejor conocimiento del cuerpo, la socialización del grupo de niños y su integración del grupo. Así la construcción correcta del esquema corporal, se va realizando a la vez que se acomodan las posibilidades motrices en contacto con el medio que rodea el escenario escolar. Los elementos fundamentales para su elaboración son: el control tónico muscular, el control postural, el control respiratorio y la estructuración espacio temporal.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Reconocer y localizar diferentes partes del cuerpo: Cabeza (ojos, nariz, boca, barbilla, mofletes, orejas, frente...); tronco (pecho, barriga y espalda...); brazos (dedos, manos, muñecas, codos...); piernas (dedos, pies tobillos, rodillas...).
- Conocer sus posibilidades de movimiento.
- Identificar y reproducir diferentes tipos de gestos con la cara.
- Reproducir y expresar sensaciones y sentimientos a través de diferentes gestos o posturas corporales.
- Reproducir posturas que realizan los demás compañeros.
- Expresar a través de gestos una historia.
- Participar en las actividades del grupo.

contenidos

- Reconocimiento de las partes del cuerpo.
- Conocimiento de las posibilidades de movimiento de dichas partes.
- Identificación y reproducción de gestos faciales.
- Imitación de posturas o gestos corporales.
- Expresión de emociones y sentimientos.
- Expresión corporal.

aspectos a observar

- Si conocen las posibilidades de movilidad de las diferentes partes del cuerpo previstas en la sesión.
- Si son capaces de adoptar las posturas corporales indicadas.
- Si identifican o reproducen gestos con la cara.
- Si expresan sentimientos y emociones a través de su cuerpo.
- Si son capaces de expresar corporalmente una historia.
- Si participan activamente en las actividades propuestas.
- Si se relacionan de forma abierta y espontánea con el resto de compañeros.

materiales

- Figuras con posturas corporales en tamaño folio o A3.

actividades y estrategias:

Antes de iniciar la actividad deben aprender un vocabulario sencillo con unos términos básicos a emplear durante la sesión, para que todos entiendan el significado de: taller, escultor, estatua.

1. «EL ESCULTOR DE LOS MIL PIES»

Se comienza la sesión contando que la sala del gimnasio la hemos convertido en un taller de escultura y todos son unos escultores un poco raros, ya que tenemos muchos pies y podemos desplazarnos de diferentes formas.

Preguntamos: «¿Con qué partes de cuerpo podemos desplazarnos?».

Cada niño, siguiendo un orden, nombra la parte del cuerpo con la que puede desplazarse y todos le imitan.

Lo importante en esta actividad es saber nombrar y reconocer la parte del cuerpo que utiliza en ese desplazamiento.

Se trata de buscar e indagar formas no habituales de desplazamiento.

Unos pueden tomar la iniciativa y servir de modelos para los otros. Aunque sería bueno que cada vez fuera uno distinto quien comience la tarea.

2. «MODELAMOS CARAS»

Colocados por pareja y de frente uno a otro.

Uno hace un gesto con la cara y su compañero después de haber expresado con palabras lo que significa, lo tiene que imitar. Después se cambian los papeles.

Sabemos que la plastilina es blanda, suave... y vamos a acariciar la cara con las manos. Uno es el escultor que va modelando y después se cambian los papeles.

sesión n.º 3: taller de escultura

En este tipo de actividades, una vez que comprobamos que los niños entienden lo que deben hacer, hay que dejarles disfrutar creando diferentes figuras o modelos con la cara del compañero.

Estaremos pendientes de aquellos niños que tienen dificultades para hacer la actividad teniendo que facilitarles algún tipo de ayuda. Nunca darles la solución de forma inmediata.

3. «LAS ESTATUAS»

Pegamos en las paredes de la sala imágenes de niños en diferentes posturas.

Les decimos que cada lugar es un taller y que el escultor ha colocado su mejor imagen, para que nosotros nos fijemos y después la imitemos.

Tienen que pasar por todas los talleres, completando el recorrido y adoptando todas las posturas.

Cuando acuden individualmente a realizar la postura hay que observar e intervenir si la posición del las manos y la cara no es como la del modelo, ayudándoles a corregir.

Los propios compañeros pueden hacer esa labor de ayuda, con objeto de que se desarrolle un aprendizaje entre pares. Para ello, se les distribuye por parejas en cada una de las láminas o modelos de la pared y a partir de ahí deben saber actuar reproduciendo dichas figuras.

Cada cierto tiempo, se les dice « quietos que viene el fotógrafo» quedándose inmóviles. En ese momento aprovechar para valorar o comentar sobre cada una de las estatuas.

Al finalizar la sesión, cada uno elige el modelo que considera más difícil de representar.

4. «EL COFRE MÁGICO»

Es un juego de imitación de los elementos de la naturaleza: cigüeñas, hojas, árboles, el viento...

El juego empieza en una postura cerrada, porque están dentro de un cofre.

Es el cofre mágico donde el escultor guarda sus mejores obras. Como es mágico, cada vez que se abre, todas las estatuas que hay dentro se convierten en diferentes seres de la naturaleza.

La maestra dice: «Se abre el cofre y aparecen...» y cada vez va nombrando elementos diferentes que todos deben representar.

Para cambiar de propuesta dice: «Se cierra el cofre» y todos adoptan de nuevo posturas cerradas.

Esa actividad facilita la capacidad creativa de los niños, ya que les exige representar diversas figuras. Se puede repetir en diferentes sesiones cambiando el tema de las propuestas: medios de locomoción, animales, oficios...

Pueden ser los propios niños los encargados de hacer sus propuestas al resto de compañeros, con objeto de no depender tanto de la maestra y partir más de sus propios intereses y necesidades.

5. «LA CIGÜEÑA Y EL ÁRBOL»

Para establecer un hilo conductor en la actividad, les contamos que un día el cofre mágico no funcionó bien y se quedaron fuera muchos de sus personajes. Los niños representan a través de la expresión corporal la historia siguiente:

Cuento: «Erase una cigüeña que cuando llegó el Otoño y tuvo que emigrar a otro lugar se rompió un ala. Sus compañeras la esperaron y la intentaron ayudar a volar, pero ella no pudo. Muy triste y sola fue preguntando a los árboles si podía hacer allí un nido y pasar el invierno calentita.

Pero ningún árbol a los que preguntó la quería. Hubo uno que dijo que sí y le contó que sus ramas la abrigan cuando llegase el viento frío.

La cigüeña muy contenta se fue a buscar palos para hacer el nido, hizo uno muy grande y redondo.

Vino el viento frío y las hojas de todos los árboles se cayeron rodando por el suelo, y las de él también.

La cigüeña permaneció en su nido en el árbol y así pasó el invierno.

Desde entonces la naturaleza recompensa al árbol y no se le caen las hojas en otoño.

Al llegar la primavera volvieron sus compañeras, las cigüeñas, y nuestra amiga, que ya estaba recuperada, dio las gracias al árbol y empezó a volar.»

Es preciso narrar el cuento muy lentamente para que los niños tengan tiempo suficiente para realizar las distintas acciones gestuales.

Enfatizar en la narración los sentimientos: de la cigüeña, de los árboles cuando se les caían las hojas, de lo contento que estaba el árbol con una amiga...

En los casos en que a cada niño se le asigne un personaje, hay que darles pautas de actuación y observar si tienen dificultades para realizarlo.

A veces les cuesta aceptar el papel que les ha correspondido porque todos quieren ser los protagonistas principales. Hay que ayudarles a comprender que el cuento lo representan entre todos y que todos son muy importantes.

Se puede incorporar música con objeto de enriquecer las respuestas emocionales de los niños. Así como variar el ritmo de ejecución de la historia.

6. «ALREDEDOR DEL NIDO»

Para concluir la sesión y como parte de la vuelta a la calma, los niños se sientan en corro y hablan sobre:

- Cómo creen ellos que se sentía la cigüeña.
- Sus compañeras.
- Los árboles que no la querían prestar sus ramas.
- Cómo se sentía el árbol que la acogió.
- Qué hubiesen hecho ellos en su lugar...

Dedicar el tiempo suficiente para que cada niño pueda expresar lo que ha sentido durante la realización del juego.

Se puede trasladar esta actividad a una tarea plástica donde los niños dibujen esa historia.

sesión n.º 3: taller de escultura

valoración de la sesión

Esta sesión está dividida en dos partes básicas: la primera dedicada al conocimiento de los segmentos corporales y las posibles posturas que se pueden adoptar con el cuerpo, y una segunda que se preocupa del aspecto expresivo del niño.

En la actividad de «El escultor de los mil pies» se debe establecer algún tipo de estrategia para que el niño preste atención a las distintas propuestas que se realizan. Por ejemplo: al oír una palmada el niño se convierte en una estatua.

En esta actividad algunos niños incorporan formas de desplazarse de algunos animales. Es importante que mencionen en alto las partes del cuerpo que emplean.

Si observamos que aparecen malas posturas en el niño, al intentar desplazarse con algunas partes de su cuerpo, debemos corregirles y señalar cuales son las posturas correctas y saludables.

En la actividad «Moldeamos caras» debemos señalar la gran importancia del lenguaje oral por parte del niño, evitando en lo posible la imitación.

En la actividad del «El cofre mágico» deben conseguir adoptar una adecuada organización espacial, evitando que se amontonen en un mismo lugar. Esta actividad deben incluir a los personajes que aparecerán posteriormente en el cuento, para facilitar y enriquecer la representación.

Insistir en complementar la expresión corporal y la verbal (que el niño cuente o exprese, lo que ha realizado con el cuerpo)

En la representación del cuento es importante señalar la gran emotividad con la que viven los niños de esta edad este tipo de historias. Sin olvidar los objetivos a conseguir de conocimiento corporal y expresión y comunicación.

Por último, en la actividad de «Alrededor del nido» se debe realizar un repaso de todas las partes corporales, así como de las posturas y de las sensaciones y sentimientos.

toque de salud

- Las posturas adoptadas no deben ser forzadas.
- La expresión de sentimientos y emociones a través de los personajes del cuento.
- Aceptación del contacto físico.

atención a la diversidad

- Tener en cuenta las características individuales de los ACNEE para establecer estrategias de colaboración con sus compañeros .
- Prever los problemas que puede ocasionar la organización del espacio para los niños y evitar así situaciones de peligro.
- Tener en cuenta a los niños con minusvalías cuando se realicen propuestas de contacto corporal.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Enseñar un vocabulario sencillo con unos términos básicos a emplear durante la sesión, para que todos entiendan que significa: taller, escultor, estatua.
- Descubrimiento del entorno y relaciones que se establecen.
- Lenguaje oral: Estaciones: otoño, invierno y primavera. Seres de la naturaleza.
- Dramatización: Representación y escenificación de cuentos. Expresión plástica:
- Observar obras de arte moderno donde aparezcan caballos, caras, árboles, etc.
- Realizar en papel continuo siluetas de su cuerpo en diferentes posturas.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Conocer y utilizar los parques, jardines y zonas de juego del barrio.
- Los padres y las madres llevaran a sus hijos a visitar diversos espacios naturales dentro de la región o a nivel nacional.
- En el centro escolar se les debe dar instrumentos a los padres para enseñarles a cómo utilizar el parque o medio natural en el tiempo de ocio de sus hijos.

educación de las emociones y los sentimientos

- Expresar sensaciones y emociones propias de los estados de ánimo que provocan las diferentes actividades.
- Expresar e interiorizar las sensaciones distintas que se pueden producir en las personas, en los animales y en las plantas a partir de las acciones realizadas.

reflexiones para la maestra

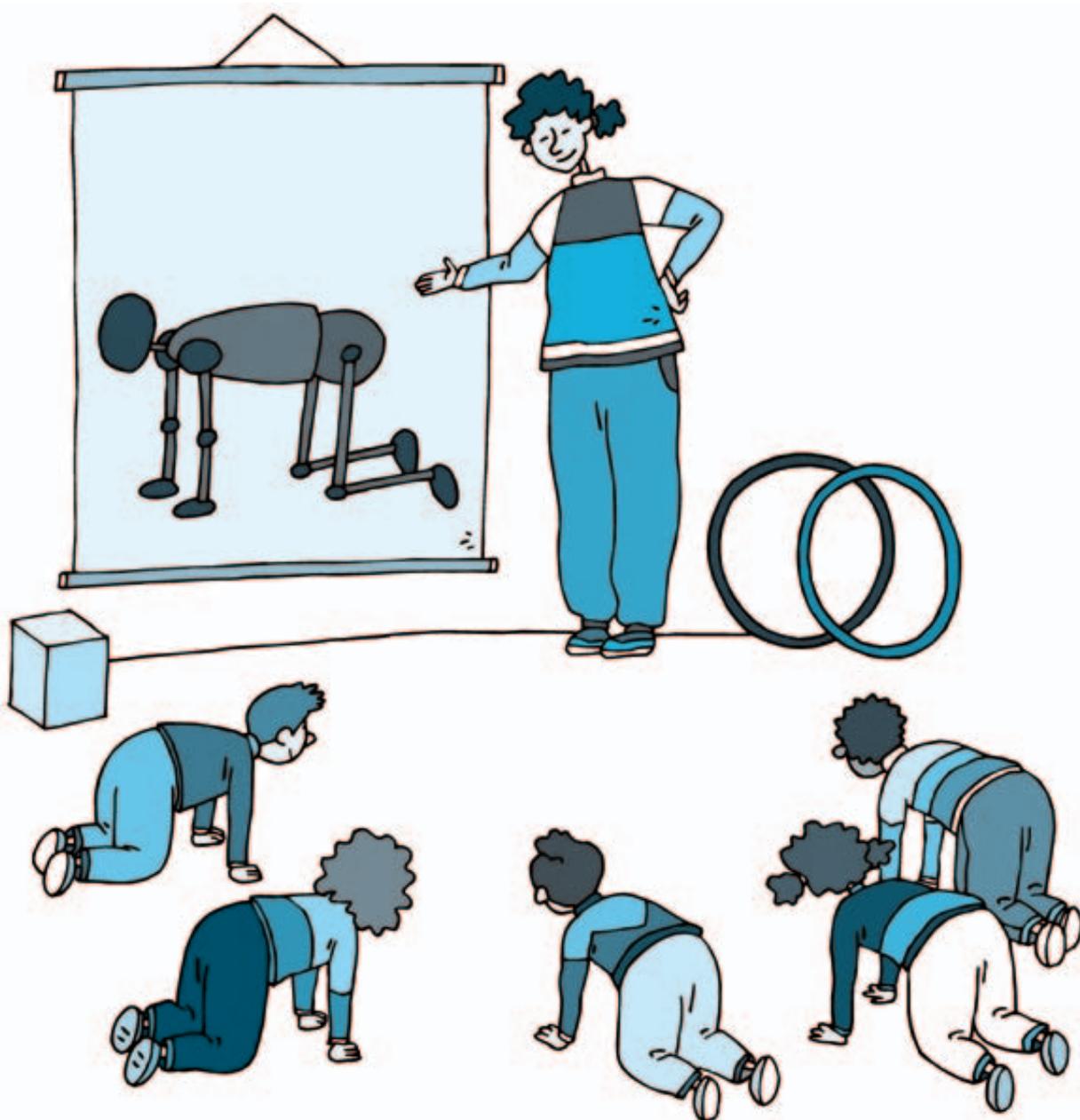
- El conocimiento del propio cuerpo debe convertirse en un elemento base para posteriores aprendizajes escolares.
- Valorar si la expresión corporal ha permitido a los alumnos mejorar su nivel de comunicación en el aula. Especialmente a los más tímidos.
- Potenciar el lenguaje oral en el niño, como continuación de la actividad corporal.

ficha para el alumnado

1ª TAREA: Dar a cada niño una ficha con un dibujo de las posturas y mandarles que se coloquen junto a un aro todos los que tengan la imagen de una determinada postura, junto a otro aro de diferente color los que tengan otra postura, etc.

2ª TAREA: Todos en corro, a un niño se le muestra la imagen de una postura que tiene que hacer, los demás niños deben señalar donde está situada en la sala esa postura que hace el niño.

Al final se puede hablar sobre la postura que realiza el niño.



ficha resumen: taller de escultura

actividades:

1. «EL ESCULTOR DE LOS MIL PIES»

Los niños se desplazan con distintas partes del cuerpo.



2. «MODELAMOS CARAS»:

Cada niño esculpe la cara de un compañero con las manos, colocando las distintas partes de su cara como quiera y cuentan lo que hacen. Después imita su creación.



3. «LAS ESTATUAS»:

En la sala hay varias imágenes de posturas, que los niños deberán reproducir lo mejor posible.



4. «EL COFRE MÁGICO»

Imitar distintos elementos de la naturaleza, partiendo de la posición de «cofre» (acurrucados en el suelo).



5. «LA CIGÜEÑA Y EL ÁRBOL».

Los niños representan un cuento motriz. Se debe aprovechar la actividad anterior para ensayar los papeles.



6. «ALREDEDOR DEL NIDO»

Los niños finalizan la sesión realizando una puesta en común.



título de la sesión n.º 4

«juegos de patio»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 3 años.

Centro de interés: relación con los demás.

Esta sesión se plantea con un enfoque globalizador integrado con cualquier unidad didáctica que en ese momento desarrolle la maestra en el aula, con el objetivo de potenciar la socialización del grupo y la integración del niño. En este caso se parte del juego como un medio que facilita el conocimiento vivencial del niño, en donde debe valerse de la mente y de su capacidad motriz.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Identificar diferentes modos de comunicarse con los demás
- Explorar las posibilidades motrices de su cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones a partir del ritmo de la música.
- Aceptar las normas en las actividades jugadas grupales.
- Expresar gestos vinculados con las canciones.
- Comunicarse con los demás a partir de utilizar distintas partes del cuerpo.
- Establecer relaciones de colaboración con los compañeros a través del juego.
- Valorar la importancia del juego como medio de relación con los demás.

contenidos

- Comunicación y diálogo corporal.
- Utilización de las posibilidades motrices del cuerpo para expresar y comunicar sentimientos y emociones desde la música.
- Expresión gestual y corporal a través de las canciones.
- El juego de patio: Normas y reglas.
- Colaboración con los demás a través del juego de patio.
- El juego de patio como medio de comunicación y el diálogo entre compañeros

aspectos a observar

- Si los alumnos sienten miedo al ridículo al seguir el ritmo de la música.
- Si conocen diferentes formas de comunicarse y dialogar entre ellos.
- Si imitan gestos o movimientos relativos a la actividad de lavar el coche.
- Si conocen formas de jugar en el patio.
- Si aceptan las normas del juego.
- Si son capaces de realizar juegos de patio con los demás.
- Si se comunican y dialogan con los demás.
- Si se relacionan con los demás compañeros durante el juego.
- Si son capaces de llevar el ritmo en los juegos con canciones.
- Si respetan el turno de conversación en la puesta en común.

materiales

- Música de relajación.
- Un paracaídas o una tela grande con un agujero.

actividades y estrategias:

1. «NOS SALUDAMOS»

Inicialmente todos ocupan el espacio del gimnasio.

Al ritmo de la música los niños se desplazan y cuando se cruzan con un compañero realizan las siguientes acciones:

- Guiñar un ojo.
- Dar la mano
- Abrazarse.
- Besarse.

Recordar que hay que relacionarse con el mayor número posible de compañeros, no limitarse a sólo los amigos.

Se puede parar la actividad y preguntar el nombre de los compañeros que han saludado, y así recordar de este modo a los que no han saludado todavía.

Cada saludo debe ser diferente al anterior.

sesión n.º 4: juegos de patio

2. «EL COCHE ESTÁ SUCIO»

Se colocan dos filas paralelas de bancos suecos.

La mitad de los niños están de pie detrás de los bancos formando un pasillo; el otro grupo en fila, espera fuera del espacio que ocupan los bancos.

Les decimos que son un lavadero de coches y sus manos son las esponjas que limpian todos los coches que llegan.

Organizados por parejas pasan despacio entre las filas y los compañeros con las manos limpian: la cabeza (techo), los brazos (puertas), las piernas (ruedas) y la espalda (maletero).

Al finalizar se produce un intercambio de los papeles.

Los niños no manifiestan ninguna reticencia al contacto corporal, debido a que se presenta la actividad con un juego simbólico.

Al comienzo todos los niños querían estar detrás de los bancos y hacer de lavacoches.

Se debe buscar una forma original de pasar de la primera actividad a la segunda, ya que eso favorecerá la organización del grupo clase.

En la acción de «lavacoches» se debe evitar situaciones agresivas o no saludables.

3. «MI VESTIDO DE CARNAVAL»

Se comienza extendiendo el paracaídas y cada uno de los niños agarran correctamente del borde para sujetarlo. Después debemos comenzar a moverlo como la tela de un vestido.

Por el agujero se van asomando los niños diciendo su nombre.

También encima del paracaídas se pueden colocar algunos materiales no pesados, como pueden ser globos, balones, aros, etc., y a partir del movimiento se les hace que salten a diferentes alturas, evitando que caigan al suelo.

Posibilitar diferentes formas de mover el paracaídas.

Algunos niños olvidaban decir su nombre.

Los niños que sujetaban el paracaídas devolvieron el saludo diciendo: «Hola...».

Los niños fueron probando con diferentes objetos y sólo se quedaron con los que conseguían que volaran a más altura por su poco peso.

En esta actividad es importante que los niños se coordinen en la acción de mover el paracaídas, evitando que cada uno vaya a su ritmo.

4. «JUGAMOS AL RATÓN Y AL GATO»

Con el paracaídas extendido y agarrado.

Un niño hace de gato, que intentará coger a otro que hace de ratón.

El niño que hace de ratón se mete y se desplaza por debajo del paracaídas y el que es gato pisa por encima del paracaídas.

Los niños mueven suavemente la tela y ayudan al ratón o al gato a no ser localizado.

En este juego se puede introducir la canción «Ratón que te pillas el gato»

Cuando el gato tarda en coger al ratón se dispone la tela para que resulte más sencilla la captura. En el caso contrario, se debe colocar obstáculos que la dificulten. Entre todos intentaremos ayudar según el momento al ratón o al gato.

La actividad resulta más motivante cuando se generan situaciones de cooperación entre los participantes.

Se manifestaron más situaciones de ayudas al ratón que al gato, por considerar que este precisaba de mayor ayuda para escapar y no ser cogido.

Al dominar el juego, se pusieron a cantar la canción de «Ratón que te pillas el gato».

5. «DORMIR AL GUSANO»

Los niños están de pie y suena una música muy suave.

Un niño hace de cabeza del gusano y para hacerse grande tiene que ir tocando, de uno en uno, a todos los compañeros que se irán colocando detrás de él.

Cuando todos estén en la fila el primero se tumba y todos le imitan.

Cuando se comprueba que los niños están relajados se puede hacer el proceso contrario, empezando por el último.

Insistir que la actividad ha de realizarse muy lentamente escuchando la música.

6. «EL GUSANO CUENTA»

Para finalizar la sesión se sientan todos en el suelo formando un círculo y les preguntamos:

- Si les ha gustado la sesión.
- Que destaquen lo que más les gustó y lo que menos.
- Qué sintieron cuando les lavaban las partes del cuerpo.
- Si recordaban a los niños cuando asomaban su cabeza por el paracaídas.
- Qué sensaciones tuvieron los gatos y los ratones, unos por debajo y otros por encima.
- Qué se siente al ser gusano.

*Señalaremos la importancia de saber escuchar a los demás y de que a todos nos gusta que nos escuchen. La actividad de vuelta a la calma debe incidir en los aspectos más controvertidos de la actividad, favoreciendo que los niños manifiesten sus sentimientos y emociones, buscando siempre el **por qué a cada actividad.***

sesión n.º 4: juegos de patio

valoración de la sesión

Hemos observado como en un principio, en el juego «Nos saludamos», no existían apenas saludos, cada niño buscaba solamente a sus amigos más cercanos; con los que establecía un contacto corporal y se encontraba más cómodo.

Poco a poco en el grupo se fueron creando otras nuevas formas de relación. Incluso se observa como el abrazo, saludo muy costoso a estas edades, se produce casi de manera natural. Así mismo, resultó muy apropiado como introducción para la siguiente propuesta, donde había un mayor contacto corporal.

Así en «El coche está sucio» el niño se encontraba motivado para dar y recibir, y actuaba con normalidad cuando se favorecía el contacto corporal, sin apenas manifestar rechazo.

Es necesario señalar que la organización del grupo para esta actividad resultó un tanto lenta por el vocabulario utilizado por la maestra, siendo preciso aprender una serie de conceptos para entender el funcionamiento del juego.

Una vez reconducida la actividad, se aprovechó para repasar los nombres de diferentes partes corporales.

Durante el juego con el paracaídas, se buscó la mejora de la colaboración y coordinación grupal, temas prioritarios de la sesión, y no limitarse tan solo al juego; a pesar de la gran expectación originó el material.

Sería conveniente enseñar a utilizar el paracaídas en sesiones anteriores, ya que en edades tempranas resulta complejo coordinar los movimientos para hacerlo bailar.

La maestra debe dejar muy claro los conceptos de ayuda u oposición hacia el gato o el ratón. Así mismo, se deben delimitar las acciones de ayuda u obstáculo del resto de compañeros durante el juego.

Recordar que durante la puesta en común debemos repasar los aspectos relacionales que se han trabajado en la sesión: los saludos, el contacto corporal, los turnos de palabra, las sensaciones y los sentimientos.

toque de salud

- Ayuda a los niños con limitaciones corporales y afectivas.
- Respeto hacia los otros.
- Sentirse aceptado y aceptar al otro en actividades grupales.
- Evitar choques en los desplazamientos por debajo del paracaídas.

atención a la diversidad

- Tener presente la necesidad de una atención más próxima hacia los niños con limitaciones motrices de dar y recibir afecto, animando más que imponiendo.
- Los líderes de la clase deben colaborar con los niños con más dificultades, generando un sentimiento de aceptación.

- Evitar los roles de perdedores y ganadores en los juegos de cooperación-competición.
- Si tenemos niños con dificultades motrices o sensoriales hacer propuestas sencillas para que puedan participar en la mayoría de las actividades.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Lenguaje oral: Juego simbólico. Medios de comunicación.
- Lenguaje expresivo: dramatizaciones.
- Música : canción «Ratón que te pill a el gato»
- Plástica: dibujo la actividad que más ha gustado.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Hablar y proponer a los padres que acompañen a sus hijos a espacios de juego para favorecer que todo los niños se relacionen con otros que no son sus habituales compañeros.
- Jugar con sus hijos no solo en casa, también en otros lugares a juegos de contacto, que les sirva de repaso para aprender cada una de las partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

educación de las emociones y los sentimientos

- Se debe destacar en este apartado la importancia de la autoestima, a la hora de favorecer la manifestación de emociones y sentimientos propios. Ya que a muchos niños les cuesta explicar lo que sienten o no saben bien como hacerlo.
- Se debe intentar, no solo, hacer aflorar las emociones y sentimientos positivos, sino también que el niño explore sentimientos negativos y que los verbalice.

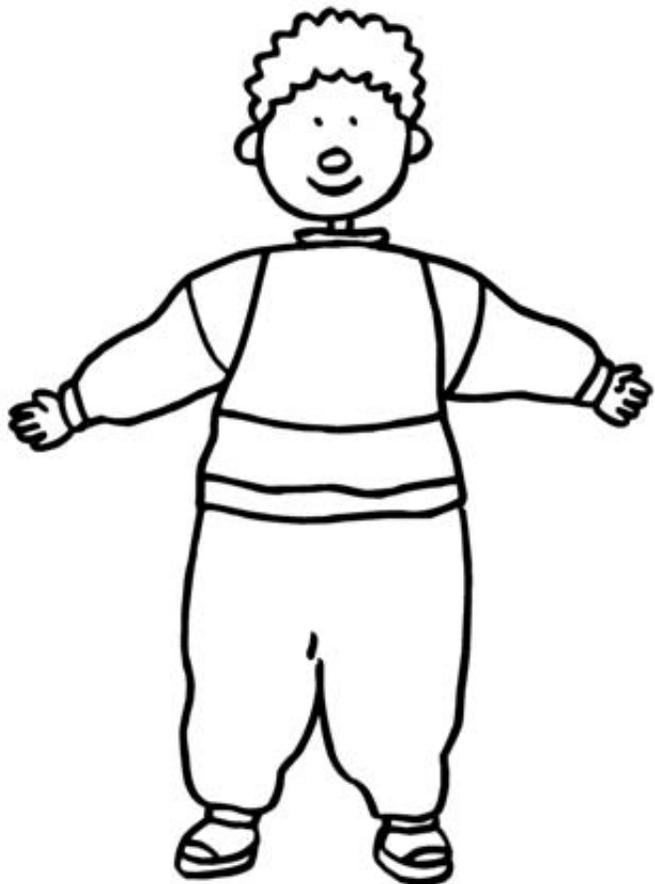
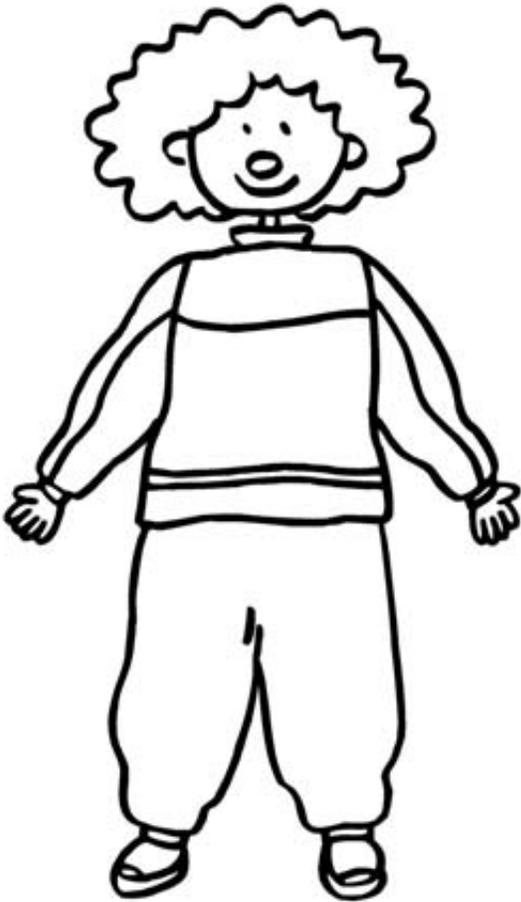
reflexiones para la maestra

- En este tipo de actividades jugadas nos debemos coordinar con los padres para negociar unos propósitos similares.
- Revisar si el niño se encuentra cómodo durante las actividades jugadas que le proponemos. Especialmente aquellos niños que tienen menos capacidades motrices para actuar en los juegos con normalidad.
- Tener en cuenta la diversidad de nuestros niños al plantear nuestras sesiones de juegos en el patio, ya que no todos los niños viven en un medio urbano en donde se puedan salir a la calle a jugar.
- Debemos ayudar al niño a expresar sus sentimientos y emociones en cualquier situación y momento.
- Igualmente, debemos fomentar entre los niños el respeto, evitando que aquellos que les cuesta más expresar lo que sienten estén recelosos de hablar y se sientan cohibidos por el resto de compañeros.

ficha para el alumnado

Señala en el dibujo qué partes del cuerpo te han tocado al pasar por el lavacoches.

Igual pero las que has tocado al compañero.



ficha resumen: juegos de patio

actividades:

1. «NOS SALUDAMOS»

Los niños se mueven por la sala libremente y cuando se cruzan se saludan de diferentes formas.



2. «EL COCHE ESTÁ SUCIO»

Los niños situados en dos filas que se enfrentan «lavan» las distintas partes del cuerpo de otro niño que pasa por el medio.



3. «MI VESTIDO DE CARNAVAL»

Los niños con el paracaídas extendido, van saliendo uno a uno al agujero central y dicen su nombre y algo que les guste (comida, juego...)



4. «JUGAMOS AL RATÓN Y AL GATO»

En el paracaídas extendido, un niño se coloca encima, el gato, que intenta pillar a un niño que está debajo, el ratón; los demás niños pueden ayudar al Ratón moviendo el paracaídas o al Gato dejándolo en el suelo.



5. «DORMIR AL GUSANO»

Un niño hace de cabeza de gusano y va tocando al resto de compañeros que se unen a él, y cuando ha conseguido tocar a todos se tumban.



6. «EL GUSANO CUENTA»

Realizar una puesta en común con los niños.



título de la sesión nº 5

«todos juntos nos lo pasamos bien»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 4 años.

Centro de interés: relación con los demás.

El diseño de la sesión está orientado a potenciar la socialización de los niños a través de diversos procesos de relación e interacción. Considerando que el nivel de desarrollo de un niño en un determinado momento depende de sus experiencias previas y de su interacción con los demás. Uno de los medios básicos para favorecer esa interacción lo constituye el lenguaje, que a su vez se va desarrollando a partir de diferentes procesos psíquicos (sensación, percepción, memoria, etc.). La expresión corporal y verbal se convierten en los instrumentos más importantes para el desarrollo del pensamiento.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Manejar y manipular objetos y materiales para construir una casa.
- Vivenciar situaciones de comunicación corporal con los demás.
- Identificar las actividades en relación a los espacios que ocupa.
- Iniciarse en la toma de decisiones en grupo.
- Desarrollar la expresión corporal a partir del ritmo de la música
- Ocupar y reconocer los espacios asignados.
- Participar y disfrutar de la actividad en grupo.
- Colaborar y cooperar con los compañeros.

contenidos

- Construcción de casas con objetos y materiales.
- Comunicación y diálogo corporal.
- Posibilidades motrices del cuerpo en situaciones cotidianas y lúdicas.
- Toma de decisiones en grupo.
- Reconocimiento de los espacios de su vivienda.
- Expresión corporal a partir de la música.
- Actitud positiva en las relaciones de comunicación con los demás.
- Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.

aspectos a observar

- Si conocen e identifican los espacios de su casa.
- Si se relacionan y comunican con los demás.
- Si participa en actividades de grupo.
- Si respeta y colabora con los compañeros
- Si acepta las normas de juego
- Si son capaces de llegar a acuerdos.

materiales

- Bloques de espuma.
- Música alegre y la danza de los caballitos de circo.

actividades y estrategias:

La sesión se desarrolla con un material que son los bloques de espuma. En caso de no tener suficientes se pueden utilizar bancos suecos, mesas, sillas, colchonetas...

Toda la sesión es una gran actividad grupal donde el juego simbólico es la parte esencial.

1. «SOMOS CONSTRUCTORES»

Los niños llegan a la sala y les decimos que este espacio vacío lo vamos a convertir en una ciudad. Para ello, hay que construir casas donde las familias puedan vivir.

Les preguntamos dónde y cómo podemos hacer las casas.

Cada grupo de cinco o seis niños coge los bloques o el material para construir su casa.

Una vez finalizada la vivienda, libremente, realizan las actividades que deseen.

La maestra va por todos los grupos y les pregunta:

- Quién vive en cada casa.
- Cómo se llaman.
- Qué están haciendo.
- Dónde duermen.
- Qué mobiliario tienen.

En principio se les dejará total iniciativa con objeto de que los niños puedan iniciar un proceso de comunicación y diálogo entre ellos.

sesión n.º 5: todos juntos nos lo pasamos bien

En el caso de que el grupo no avance nos acercaremos y les haremos algunas preguntas que puedan ayudarles a organizar la tarea (no dando soluciones, sí aportando algunas pistas que les permite avanzar).

Es importante que todos hablen y digan su opinión sobre ¿Dónde construir las casas? y ¿por qué?

Se puede pegar unas fotos de casas en las paredes para saber donde poder construir, y como una forma de organizar el espacio.

Se pueden dejar hacer las agrupaciones libremente.

Debido al tamaño y peso de los materiales se les dice que tienen que ayudarse entre los compañeros del grupo.

Podemos observar los comportamientos de liderazgo entre ellos. El niño que toma las decisiones, los que se dejan llevar por el grupo, los que tratan de esconderse y no colaborar, etc.

También es importante como negocian al tener que repartirse el material, ya que todos quieren el mismo.

La maestra debe actuar como facilitadora, no dando soluciones y sí ayudándoles a tomar decisiones que les pueden ayudar a realizar su casa.

Las construcciones realizadas fueron: el salón, la cocina, el dormitorio y el jardín. En una de las casas tenían un perro como animal de compañía, el niño no tuvo dificultades para aceptar el papel, a pesar de ser líder del curso.

Solamente un grupo no fue capaz de realizar la construcción, por lo tanto el grado de dificultad de la actividad se puede valorar como media- baja.

Consideramos que la participación de los niños fue buena y la forma de ejecutar las acciones correcta, la utilización del material y su uso adecuado. Lo mejor la colaboración en el desarrollo de la actividad.

2. «VAMOS DE VISITA»

Con objeto de conocer lo que han realizado el resto de compañeros y fomentar el diálogo y comunicación entre ellos, proponemos que se vaya de visita a la casa de los vecinos que tenemos enfrente:

- Deben recibirles.
- Hacerles un sitio en su casa.
- Invitarles a merendar.

Después de un tiempo, se despiden unos y otros con la intención de devolverles la visita.

En casa de los vecinos se les invita a comer. Para ello deben:

- Preparar la mesa.
- Comer.
- Tertulia sobre la fiesta del barrio.
- Despedida.

Las normas se propondrán de forma lenta y progresiva, dejándoles tiempo para que desarrollen el juego grupal en el espacio asignado.

Cuando en el grupo falla la comunicación se sugieren algunos temas, dejándoles iniciativa en todo momento.

Se puede dejar un tiempo de preparación en cada momento de la clase con objeto de que los niños se preparen el guión.

3. «LA FIESTA DEL BARRIO»

A la mañana siguiente se anuncia que hay una fiesta en el barrio y un gran baile. Se pone música y se les invita a bailar. En esta propuesta es importante que utilicen músicas variadas, que permita atender la diversidad del grupo.

Cuando acaba el baile nos vamos a casa a dormir.

La maestra debe ser la primera que participe para animar al resto de niños.

Llevarles a todos dentro de la sala, a un sitio lejos de las construcciones para poder evitar que se quiten bloques o que se caigan las casitas.

La música debe ser adecuada a la edad de los niños.

Con anterioridad se les puede pedir a los niños que nos aporten sus músicas infantiles. Aunque, cada vez más, los gustos coinciden con los grupos de música o cantantes que salen en televisión y por tanto pueden ser un referente para todo tipo de edades.

Se les propone jugar a actividades tradicionales de los juegos de calle, como son: la cuchara, la manzana, la piñata, las sillas, los sacos, etc.

4. «VAMOS DE EXCURSIÓN»

Hoy nos vamos de excursión al bosque, debiendo transformar sus casas en vehículos para viajar. Nos desplazamos por el espacio imitando el sonido de diferentes medios de transporte.

Esos desplazamientos se pueden realizar de forma individual o colectiva.

Cuando llegamos al bosque deben transformar los bloques en árboles.

En la explanada del bosque jugamos todos a «Zapatilla por delante, zapatilla por detrás»(se sientan en corro y cantan).

« Zapatilla por delante, zapatilla por detrás
A mirar arriba que caen judías
A mirar abajo que caen garbanzos
A dormir, a dormir que la bruja va a venir»
-¿A qué hora?
-A las

Un niño que está de pie debe dejar una zapatilla detrás de otro, mientras se hacen los dormidos, y al despertar quien la tenga debe correr a pillar al niño que se la dejó.

En el bosque merendamos y como es tarde nos marchamos a casa en los mismos medios de transporte en que hemos llegado.

Al llegar a casa descansamos empleando una música de relajación.

sesión n.º 5: todos juntos nos lo pasamos bien

Intentar que los árboles estén en círculo para crear un espacio libre de obstáculos para jugar y que no se caigan.

El juego como ya lo conocían, facilitó la organización de la actividad.

Los vehículos de transporte resultaron muy originales y creativos, tanto los individuales como los colectivos.

valoración de la sesión

La duración de la clase ha sido amplia, pudiéndose adaptar para varias sesiones con ese mismo tema.

En la primera actividad de las construcciones hemos observado como se establecían acuerdos dentro de los grupos para distribuir el material.

Es importante que los niños puedan dialogar para contrastar sus opiniones y tomar decisiones.

Estos acuerdos se producían casi de manera continua bajo la supervisión de un «líder» del grupo que en muchos casos es el encargado de tomar las «decisiones finales» del grupo.

Los motivos de satisfacción residen en el uso del material, que provoca en el niño una gran emoción y motivación, y ayuda, en gran medida, al transcurso de la clase.

Es importante que la maestra evite que los niños se dispersen y no presten atención a sus indicaciones, de forma especial en lo referente al transporte del material.

Deberán aprender la canción de «la zapatilla por delante...» antes de poder jugar, ya que puede hacer perder la continuidad en la actividad. Aunque en estas edades iniciales el aprendizaje se hace globalizado y es menos importante el tener que parar el juego para aprender la letra de la canción.

Por último, es necesario señalar la importancia de este tipo de sesiones relativas al juego simbólico y grupal para su desarrollo madurativo.

toque de salud

- Uso correcto del material de construcción como prevención de posibles lesiones.
- Sentirse aceptado / Ser capaz de aceptar.
- Desplazarse por el espacio evitando choques o caídas (cuando imitan que conducen coches).
- Afectividad hacia los compañeros.

atención a la diversidad

- Esta actividad tiene un sentido especial para aquellos niños cuyas familias no se encuentran enmarcadas en la «familia modelo» que se establece socialmente.
- El trabajo debe ir encaminado a hacer consciente al niño que no todos tienen las mismas posibilidades económicas y eso supone que se deba respetar y aceptar como son cada uno de ellos.

- La situación que plante cada uno debe ayudar a una mejor integración de aquellos niños con menores recursos socio-económicos y para relacionarse con sus compañeros.
- El ambiente contrario debe ser tenido en cuenta para poder controlar los momentos de discriminación..

interdisciplinariedad - transversalidad

- El lenguaje oral: Relativo a la casa, la familia y el papel de cada miembro de esa familia. Sobre las normas de relación y convivencia.
- El cuidado del entorno. El paisaje. Los materiales de construcción, etc.
- El lenguaje corporal.
- Música: «Zapatilla por delante, zapatilla por detrás».

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Se puede proponer de tareas el realizar una observación de la familia propia: roles del padre y de la madre, actuación de hermanos en caso de que existan, papel del alumno en su casa... y de este modo poder realizar una asamblea en la cual cada alumno expone su situación haciendo hincapié en las diferencias familiares sin que ello suponga ningún tipo de discriminación para el alumno.
- Juego simbólico libre con reproducciones de las estructuras familiares.

educación de las emociones y los sentimientos

- Se trata de una sesión en la cual fluyen muchas emociones y sentimientos de los alumnos individualmente y con los compañeros.
- Las emociones positivas se deben incentivar o como mínimo tener en cuenta.
- Las emociones o sentimientos negativos deben reconducirse de tal manera que no afecten al niño o al grupo con el que trabaja.
- Observar de qué forma se producen los sentimientos en el niño de familias desestructuradas.

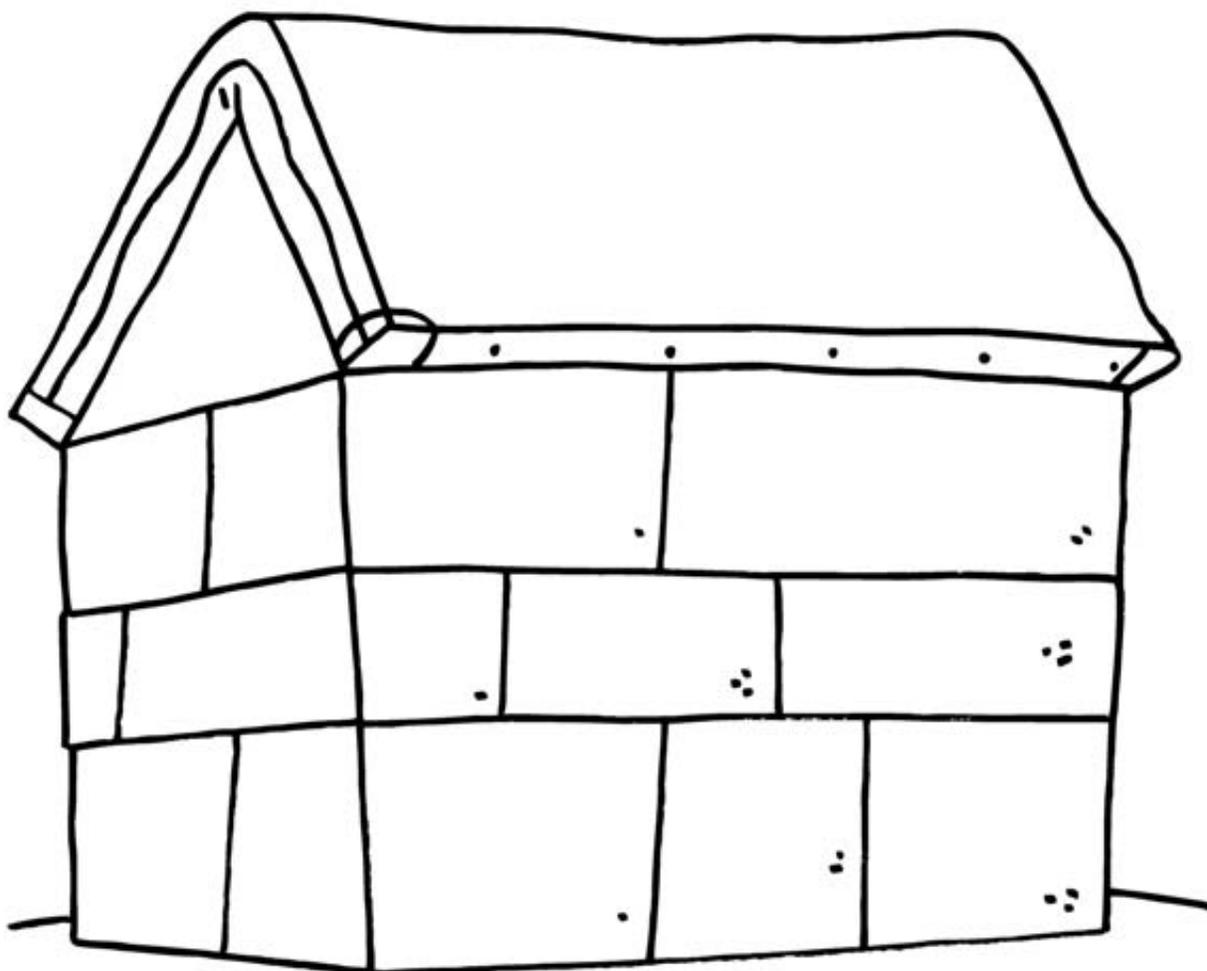
reflexiones para la maestra

- ¿En qué medida los niños entienden que hay «familia modelo» en nuestra sociedad y respetan los diferentes estructuras familiares?
- ¿Podemos crear incomodidad en los niños cuya familia no sea la habitual, y de este modo favorecer su discriminación en el aula; al llevar a cabo este tipo de sesión?
- ¿Respetamos con nuestras actitudes las diferencias?
- ¿El niño establece realmente situaciones de comunicación con sus compañeros o existe un líder «controlador» del grupo? ¿Cómo evitar el «control» de este líder?

ficha para el alumnado

1ª TAREA: Hago un dibujo de la casa que hemos construido y en ella dibujo a los compañeros que vivían conmigo.

2ª TAREA: Los niños deben dibujar o colorear una casa y poner su nombre.



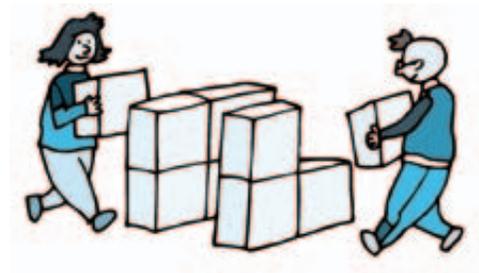
ficha resumen: todos juntos nos lo pasamos bien

actividades:

Para esta sesión se precisan bloques de espuma u otro tipo de material de construcción: **Se trata de recrear una historia en que los niños irán pasando por diferentes lugares y situaciones que deberán construir.**

1. «SOMOS CONSTRUCTORES»

Los niños en grupos construyen sus casas con los bloques de espuma.



2. «VAMOS DE VISITA»

Los niños de cada casa deben ir pasando de casa en casa para conocer y saludar a sus vecinos.



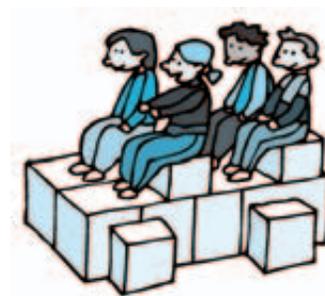
3. «LA FIESTA DEL BARRIO»

Todos los habitantes de las casas se reúnen para realizar juegos y bailes todos juntos.



4. «VAMOS DE EXCURSIÓN»

Los niños convierten sus «casas» en vehículos, con los que irán a pasar un día de campo (que también tendrán que construir con los bloques de espuma).



título de la sesión nº 6

«un día de juegos»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 5 años.

Centro de interés: mis amigos y yo.

Esta sesión se dirige a mejorar los procesos de socialización entre los niños. Así el niño desde que nace se encuentra envuelto en numerosas relaciones interpersonales. En todo momento nuestro desarrollo social está marcado por una asociación directa e íntima con los demás. En este caso, ese proceso de interacción se hace más intenso gracias a la utilización del juego y la actividad corporal.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Identificar diferentes gestos corporales que representen situaciones de amistad.
- Agruparse a partir de diferentes normas o instrucciones.
- Expresar con gestos diferentes ideas de amistad o rechazo.
- Vivenciar situaciones de comunicación corporal.
- Fomentar actitudes de confianza y cooperación.
- Valorar la importancia del compañerismo entre los compañeros.
- Realizar actividades de relajación con objeto de obtener un mejor conocimiento de los compañeros.

contenidos

- Las características físicas propias y de los compañeros.
- Comunicación de ideas a través de la expresión gestual.
- Desplazamientos en el espacio con los ojos cerrados.
- Participación en la actividad.
- Aceptación del papel que le corresponde.
- Relación con los otros.
- Colaboración y ayuda con los compañeros.
- Relajación corporal entre compañeros.

aspectos a observar

- Si establece con los compañeros relaciones de comunicación.
- Si expresa y comunica afectos y sentimientos a los compañeros.
- Si acepta el contacto corporal de los otros en el momento de agruparse.
- Si respeta las normas durante la realización de las tareas en grupo.
- Si es capaz de agruparse con otros niños que no son los habituales.
- Si mantiene una buena actitud de respeto y colaboración hacia los demás.

materiales

- Antifaces de cartulina o pañuelos.
- Música discotequera y lenta.
- Aros, balón gigante, árbol de cartón, módulos, etc.

actividades y estrategias:

1. «HAGO AMIGOS»

Al comienzo de la clase todos los niños forman un círculo con objeto de realizar una actividad que les ayude a relacionarse mejor entre ellos.

Cada uno va saliendo al centro y se presenta a sus compañeros diciendo su nombre y realizando un gesto que el resto imitará.

La maestra aconsejará que los gestos no se repitan y que sean originales.

Podrán combinarse gestos y sonidos e incluso movimientos.

Debemos animar, no forzar, para que todos salgan al centro y expresen su nombre.

Observar el comportamiento de los más tímidos y de los más lanzados.

En el caso de que a un niño le de vergüenza salir al centro lo realizará desde su lugar.

2. «SOMOS ASÍ Y ESTAMOS JUNTOS»

Vamos a dar un paseo por el campo, desplazándonos de diferentes formas, y cuando suena la música nos movemos bailando libremente por todo el espacio.

Al parar la música llegamos a la orilla del río y la maestra dice un número o una consigna y los niños se agrupan en función de las siguientes indicaciones:

- La maestra indicará un número que coincidirá con el número de niños con los que deberán formar el grupo (2, 3, 4, 8...)
- Con ayuda de material construimos una barca de 2; un barco de 3; un trasatlántico de 4.

sesión n.º 6: un día de juegos

- Cuando la maestra indique una característica de ese barco, todos los niños forman grupos y ponen de acuerdo en mostrar eso que se pide: Por ejemplo un barco de un determinado color, o de un material o situado en un determinado espacio del gimnasio.

Los niños se mueven libremente por el espacio con una música alegre, para hacer los agrupamientos paramos la música con la finalidad de darles pautas.

Se puede añadir a esta actividad otros criterios de agrupaciones. Estar atentos a cómo se organizan los grupos.

Con objeto de evitar rechazos se pide que se agrupen rápidamente.

Parar la actividad cuando se aprecie que hay niños rechazados por parte de algún miembro del grupo.

Con objeto de evitar que los alumnos rechazados y los tímidos queden marginados la maestra realizó los cambios de forma rápida.

3. «¡A LAS BARCAS!»

Colocar una fila de aros en un lateral de la sala (orilla del río), que simularán los diferentes medios de transporte por el agua.

Con las consignas de la actividad anterior y la música, los niños se mueven por el espacio como si estuvieran nadando. Cuando para la música, estamos cansados, y la da una consigna y se agrupan en los aros.

Los desplazamientos libres, de pié o reptando, debemos fijarnos en la coordinación de movimientos de brazos y sugerirles individualmente cual es el correcto.

Debe existir una buena actitud de ayuda y cooperación entre los niños para que entren todos en el aro.

Progresivamente, iremos quitando aros lo que puede provocar cierta rivalidad entre los niños cuando se introducen en el mismo. En estos casos la maestra debe actuar favoreciendo situaciones de diálogo para solucionar los conflictos.

Este tipo de actividad puede ir llevando a los niños a momentos de cierta competitividad, que la maestra deberá evitar. Especialmente a través de normas en las que no haya eliminados y que ninguno se sienta discriminado, haciendo que se desarrolle como un juego de colaboración y respeto entre todos.

Con cuatro aros y cinco niños en cada uno, gritaron: ¡todos salvados!

4. «BUSCAMOS EL SOL»

Los niños se agrupan en parejas (uno hace el papel de estar muy cansado y el otro le guía).

Suena una música muy relajante en la sala. Deberán buscar un lugar: frío, caliente, blando y duro.

Cuando hayan encontrado un espacio blando y caliente se tumbarán a tomar el sol y descansar.

En la sala se introducen objetos grandes: un árbol de cartón, un balón gigante, algún módulo.... Se forman parejas nuevas uno detrás de otro con una consigna: «no haber estado durante la sesión con ellos», «niño-niña». Se les da un pañuelo para que el primero se tape los ojos y el segundo se lo ate.

El guía-lazarillo deberá conducir al cansado-ciego hasta ese objeto sin chocar con nadie a través de pequeños impulsos sobre los hombros: hombro derecho para girar a la derecha, izquierdo para la izquierda.

Al llegar al objeto el guía le dirá las cualidades de lo que toca sin nombrarlo.

El ciego adivinará lo que él cree que es.

Cambio de papeles, el ciego será guía y al contrario.

El guía va delante y el cansado se agarra a él de los hombros.

La maestra preguntará a cada grupo por qué han elegido ese espacio y dónde está lo blando y lo caliente.

Los dos compañeros deben de participar de la elección, aunque siempre habrá uno más decidido que dirija y tome la iniciativa.

Insistir en que hablen al ciego, que le den explicaciones.

Antes de quitar el antifaz al grupo de ciegos preguntarles si saben que objetos han tocado.

Hay niños que tienen dificultades para atar el pañuelo y deben ser ayudados por la maestra u otro compañero.

El pañuelo si es grande se les puede echar por encima de la cabeza sin atar, de esta forma se sienten más seguros.

Los mensajes deben ser claros.

En ocasiones el guía dirige en la dirección que quiere ir él y se producen choques, provocando situaciones poco agradables.

Al ir con los ojos cerrados se debe cuidar lo chocar (peligro de convertir el juego en una actividad no saludable).

5. «EL ENCUENTRO»

Se trata de una actividad de relajación por parejas para ello debemos poner una música relajante.

Un grupo de niños, al azar, se les tapa los ojos y se les distribuye sentados en la sala.

El otro grupo debe acudir en silencio a su lado, de manera que cada ciego tenga un acompañante que:

- Cogerá las manos, se las acariciará.
- Tocaré los dedos.
- Palmas.
- Tocaré su rostro.

Intentando transmitir a través del tacto diversos mensajes, sin poder hablar.

sesión n.º 6: un día de juegos

Cuando acaben de acariciarle, el ciego deberá adivinar quién es el niño que ha estado con él sentado.

En el caso de que no adivine su nombre, podrá ofrecerle pistas pero sin darles la solución final.

Antes de decirle el nombre realizar sonidos que puedan ayudarle a reconocerlo.

6. «HABLAMOS CON TODOS»

En esa puesta en común hablaremos de sentimientos relacionados con la sesión y que tienen que ver con:

- Miedo ante la oscuridad.
- La inseguridad o seguridad que sentían.
- La importancia de ayudar a los demás.
- Cómo eran las manos que nos acariciaban.
- Cómo era nuestro lazarillo.

valoración de la sesión

La finalidad de esta sesión es mejorar la relación y comunicación entre los niños, para ello nos valdremos de actividades diseñadas a partir de contenidos expresivos.

El material y la música sólo son estrategias para que la actividad se desarrolle desde un escenario más lúdico y creativo.

Ante situaciones de rechazo para algún niño, la maestra buscará un lugar de encuentro con ambos, donde el dialogo sea la base del reencuentro.

Las pocas respuestas de discriminación que se dieron, creemos que fue por ser los menos ágiles a nivel motriz, porque no aceptaban el papel que se repartieron o porque querían estar con sus amigos habituales. Los niños más fuertes físicamente tienden a agruparse y dejar fuera a los más débiles, situaciones que deben estar previstas de antemano y evitarlas.

Debemos buscar estrategias para enseñar a los niños a que solucionen solos sus conflictos a través del dialogo.

El papel de la maestra como dinamizador y motivador de las actividades es importante, debiendo participar con los niños para introducir aquellas modificaciones necesarias.

Los niños que tuvieron colocado el pañuelo por encima dijeron que habían tenido menos miedo a la oscuridad y a chocarse con los objetos; la estrategia utilizada fue que el ciego llevara las manos estiradas. En los niños pequeños se deben cuidar este tipo de «privación de visión» ya que no todos están preparados para responder con naturalidad. Y que sienten miedo o ansiedad ante la falta de luz.

La observación y la puesta en común nos ayuda a conocer las vivencias, emociones y sentimientos de los niños.

toque de salud

- Precaución ante choques con otros compañeros y con el material cuando están con los ojos tapados.

- El disfrute con el juego refuerza la confianza y ayuda a la salud emocional en el niño.
- Favorecer la expresión y comunicación de los sentimientos, como medio para que el niño no guarde situaciones negativas.
- Se busca que todo niño puede ser aceptado por el grupo.

atención a la diversidad

- En estas actividades los niños podrán conocer las dificultades que debe superar una persona sin visión y ponerse en el lugar de los otros.
- Asimismo, podrán valorar la importancia de disponer de una buena visión para reconocer objetos y personas.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Lenguaje oral: Medios de transporte
- Matemáticas: Números.
- Plástica: Recorte y picado de números y medios de transporte. Hacer un barco con papel.
- Música: «Tenía una vez un barquito chiquitito»

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Jugar con la arena del parque como si fuera un río, poniendo hojas de los árboles o trozos de papel simulando los barcos.
- Cuidar y respetar los juguetes.

educación de las emociones y los sentimientos

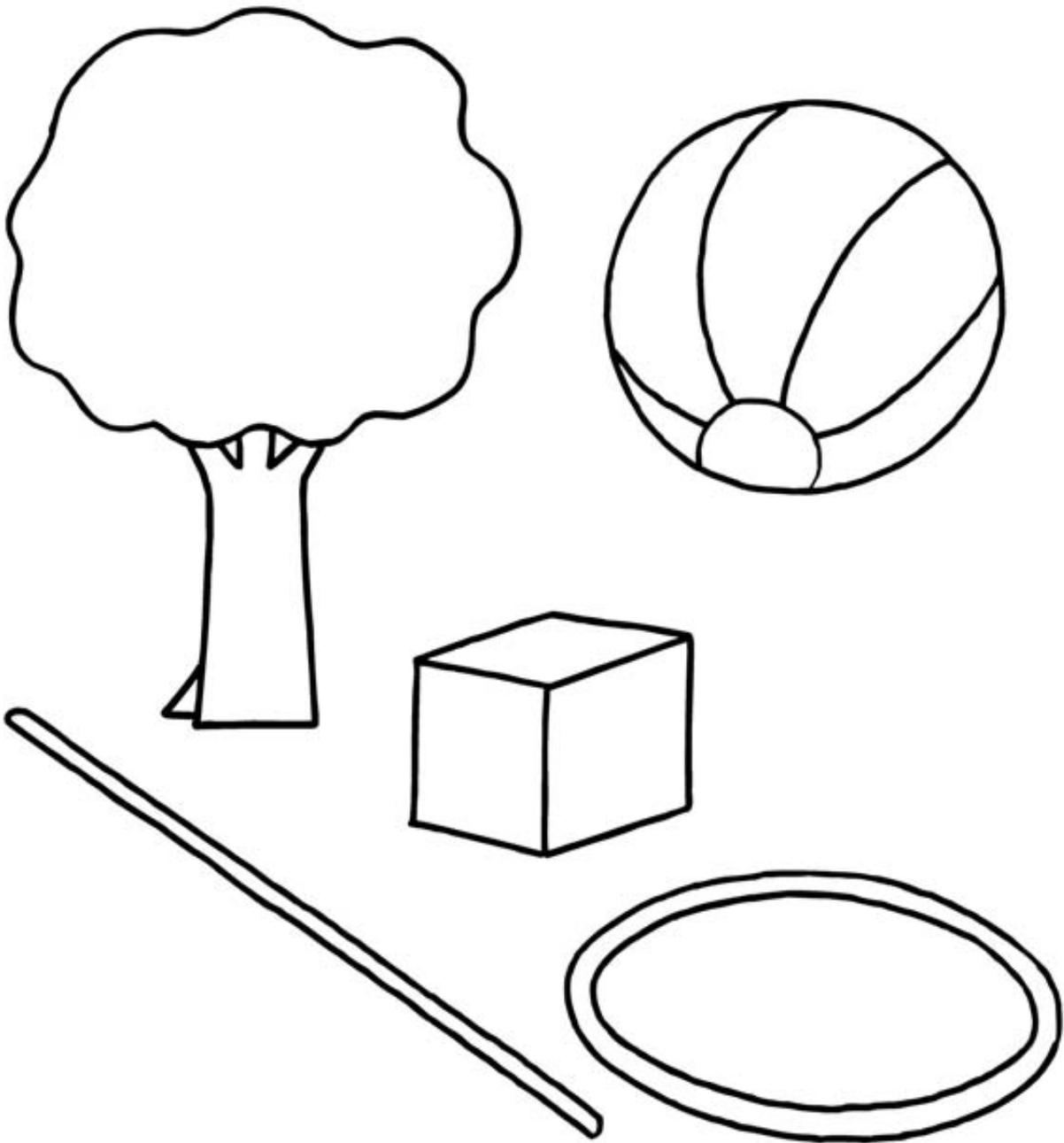
- Perder el miedo a la oscuridad.
- Expresar la emoción por ser aceptado

reflexiones para la maestra

- Es importante realizar sesiones en las que los niños puedan conocer las dificultades con que se encuentran los que no tienen visión.
- ¿Qué aspectos se deben destacar en este tipo de sesiones para evitar situaciones de discriminación?
- ¿Qué tipo de sensaciones viven los niños para poderlas canalizar y transferir a otros momentos, evitando situaciones de angustia o miedo al tener los ojos cerrados?
- Animar a los niños a que expresen lo que han vivido, ya sea de forma verbal o dibujando.

ficha para el alumnado

Colorea o señala todos aquellos materiales que has ido reconociendo cuando hacías el papel de ciego.



ficha resumen: un día de juegos

actividades:

1. «HAGO AMIGOS»

Sentados en círculo, cada niño sale al centro y se presenta al resto realizando un gesto, una postura, un movimiento..., que el resto debe imitar.



2. «SOMOS ASÍ Y ESTAMOS JUNTOS»

Al ritmo de la música los niños se mueven libremente, agrupándose según las indicaciones de la maestra (por número, por altura, edad...)



3. «LAS BARCAS»

Se disponen los aros en fila y los niños a un lado y otro de esa fila simulando que están nadando. A la señal de la maestra se agrupan dentro de los aros.



4. «BUSCAMOS EL SOL»

Por parejas, un niño hace de ciego y otro de lazarillo, guiándole por la sala y mostrándole distintos lugares. Después cambian los roles. Al encontrar un lugar blando y caliente se tumban. Buscan y reconocen diversos objetos (balones, aros, picas, etc.).



5. «EL ENCUENTRO»

Los niños, con los ojos tapados, se tumban y son elegidos por otro compañero, que les acariciará y a través del tacto deberán adivinar quién es.



6. «HABLAMOS CON TODOS»

Actividad de puesta en común con el grupo de niños.



título de la sesión nº 7

«el bosque encantado»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 3 años.

Centro de interés: relación con los objetos.

En esta sesión se pretende potenciar el conocimiento y la relación del niño con los objetos y los materiales. Los tres años representa la edad de la acción, del contacto con los objetos, de la manipulación de materiales, etc. El niño está en continuo movimiento, corre, salta, trepa, sube y baja escaleras, desabrocha botones..., comienza a adquirir destrezas en la utilización de sus manos para realizar movimientos delicados. No obstante, este desarrollo de aptitudes no dependen tan sólo de su evolución neuromuscular, sino también de su equilibrio emocional.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer las características de diversos materiales: los aros, las cuerdas, etc.
- Realizar desplazamientos sin chocar con los materiales.
- Explorar los posibles usos de esos materiales.
- Manipular objetos para favorecer el conocimiento de espacio.
- Vivenciar situaciones de juego simbólico a través del objeto.
- Colaborar con los demás en el uso de esos materiales.
- Valorar la importancia de unos buenos hábitos higiénicos y de alimentación.

contenidos

- Los materiales y sus características: colores, tamaño, textura, etc.
- Conceptos «dentro – fuera» y «círculo».
- Desplazamientos por el espacio, variando las formas de realizarlos.
- Los materiales aplicados a las tareas motrices.
- Expresión corporal a través de la manipulación de objetos.
- El juego simbólico y la expresión de sentimientos a través de objetos.
- Participar activamente en las actividades propuestas.

- Normas higiénicas y de alimentación.

aspectos a observar

- Si identifica las posturas de pie, sentado y tumbado.
- Si se relaciona con objetos y compañeros.
- Si se desplaza evitando chocar contra los materiales.
- Si es capaz de explorar sus posibilidades motrices en relación con los objetos.
- Si identifica el color del aro.
- Si se orienta en el espacio.
- Si ha adquirido los conceptos espaciales dentro-fuera.

materiales

- Aros.
- Pandero.
- Música adecuada.

actividades y estrategias:

1. «PASEO POR EL BOSQUE»:

Se comienza la clase repartiendo aros con objeto de que puedan conocer e identificar sus características: tamaño, color, textura, etc.

Luego se reparten por el suelo, teniendo que desplazarse sin tocarlos y simulando diferentes zonas en las que uno puede estar. También representan obstáculos: piedras, árboles, charcos...

- Empezar andando con la cabeza muy erguida, dando pasos normales, luego pasos grandes y luego pasos pequeños. No pisar ninguno de los aros.
- Andar de puntillas y de talones. A la señal deben saltar al aro más cercano.
- Correr sin hacer ruido y haciendo mucho ruido. A la señal introducirse en el aro varios niños (la maestra indicará con la mano el número de niños).
- Desplazarse por todo el espacio girando y moviendo los brazos como molinos de viento mientras suena el pandero, cuando éste deje de sonar tumbarse en el suelo hasta que suene de nuevo.
- Andar y al oír un golpe de pandero pararse y convertirse en estatuas con posturas corporales en extensión. Repetimos la actividad y al sonar el pandero convertirse en estatuas en flexión.
- Andar rígidos como robots o blanditos como muñecos de trapo.

Se debe orientar a los niños sobre diversas formas de desplazarse por el espacio, considerando los aros como lugares donde deben introducirse.

sesión n.º 7: el bosque encantado

Utilizar diferentes señales para identificar el número de niños que deben introducirse en el aro. Modificar las señales e identificarlas con los colores del aro.

Indicar que no puede haber en el aro más de dos o tres niños.

2. «LLEGAN LOS DUENDES»

Cada niño coge un aro del suelo y juega libremente con él por el espacio.

Cuando suena la música llegan los duendes y convierten los aros en distintos objetos: volante, bolso, rueda,...

Las primeras sugerencias sobre qué puede ser un círculo puede darlas la maestra y todos los niños le imitan, poco a poco se irán incorporando las propuestas de los niños.

Se encargará de iniciar la tarea cada vez un niño diferente, procurando que sus propuestas sean variadas y creativas.

3. «LOS NIDOS»

Cada niño se sienta dentro de su aro, separados unos de otros, les decimos que son pajaritos y que el aro es su nido, que es redondo. Comprobar que es redondo.

Cuando suena la música hace sol, se puede salir del nido a dar un paseo; al parar la música llueve y nos metemos dentro del nido.

Variaremos el tipo de desplazamiento cuando se sale del aro.

No todos pueden entrar en los mismo aros.

Insistir en que se fijen en el color de su nido y dónde está situado, para cuando salgan y vuelvan al aro que sea el suyo y no el de otro (trabajamos colores, percepción espacial y evitamos posibles conflictos). La actividad se puede ampliar y en lugar de ir a su casa se meten en la casa del vecino, dos en la misma casa del mismo color que la suya...

4. «EL HADA DEL BOSQUE»

Se quitan la mitad de los aros para que dos niños compartan un solo aro.

El hada del bosque ha convertido el bosque en un mar, ahora el aro es un barco, se sientan dentro del aro y reman. Imaginan que van por el mar, que hace mucho calor y salen fuera del barco a nadar.

Cuando se escucha la música nadan en el mar, pero cuando no se oye significa que viene el tiburón y se ponen a salvo dentro del barco, remando rápido.

Para recoger los aros, llevamos todos los barcos al puerto (el lugar indicado).

5. «LA MADRIGUERA»

Se disponen los aros en circuito: 1, 2, 1, 2, colchoneta y túnel o gusano.

Pasan de uno en uno por el circuito marcado: pies juntos, pies separados, juntos, separados, rodar por la colchoneta y gatear por el gusano.

Es importante que el material se coloque de forma que no provoque caídas o accidentes en los desplazamientos de los niños.

Se puede dejar un tiempo para que ellos mismos construyan su propia madriguera con el material que tienen.

6. «OTRA VEZ CON MAMÁ»

Se reparten de nuevo los aros por el suelo y cada niño se sienta en un aro.

Cuando estén todos cómodos se tienen que tumbar dentro del aro.

Con objeto de realizar una actividad de relajación, decimos que los aros se convierten en huevos y dentro están los pajaritos que aún no han nacido, están calentitos, a gustito, escuchando el corazón de mamá y la voz de papá.

Dentro del aro viven situaciones que les invita a tomar conciencia del propio cuerpo.

Pasado un tiempo, representamos que un día los pajaritos empiezan a sentirse incómodos porque se han hecho muy grandes y no caben. Se mueven para avisar a mamá y empiezan a nacer, estirando un brazo, luego el otro, la cabeza y el cuerpo, se estiran y se sacuden y terminan dando un salto fuera del aro.

Terminan desplazándose por el espacio libremente para terminar de despejarse.

Al finalizar la clase se les recuerdan algunas normas de alimentación para que los días que tienen que salir al campo, sepan que tipo de productos deben consumir, especialmente de agua (se les enseña la tabla de alimentación que aparece al final del material).

valoración de la sesión

El trabajo con objetos es una práctica que debe explotarse en las clases de educación corporal, ya que ayuda a los niños a construir y modificar sus espacios y zonas de juego. Estas sesiones, en las cuales el niño está constantemente en contacto con el material, suelen ser muy dinámicas y divertidas para ellos, como así lo manifestaron.

Para no olvidar los objetivos que perseguimos, debemos ayudar al niño para que sea capaz de imaginar otros usos no estereotipados con los materiales de clase. En este caso fueron los aros.

En concreto, en la actividad «Llegan los duendes» las propuestas iniciales fueron muy pobres (volante, rueda, gorro...), pero a medida que avanzaba la actividad se incrementó la creatividad y las propuestas eran cada vez más complejas (mochila, capote de torear...) por esto debemos guiar al niño en el trabajo de expresión a través del objeto sea cual sea éste.

Por otra parte es necesario en estas edades, además de la realización motriz de las tareas, que el niño sea capaz de verbalizar lo que está haciendo, siendo la maestra la que actuará como facilitadora de dicho proceso haciendo preguntas en el transcurso de las actividades para incidir en los aspectos deseados.

En cuanto a los juegos de «Los nidos» y «Los barcos» señalar que es importante la narración de la maestra, como mecanismo de activación y motivación, para posteriormente dejar a los niños que imaginen sus propias historias en relación al aro u otro objeto en sesiones posteriores.

Es bueno concluir estas clases con una actividad de relajación, a través de un cuento y con la ayuda de una música que les invite a estar tranquilos y concentrados en el texto que les lee la maestra.

sesión n.º 7: el bosque encantado

toque de salud

- Disposición del material por el espacio de modo que no provoque caídas.
- Evitar movimientos articulares bruscos durante la primera actividad.
- Uso correcto del material para prevenir golpes.
- Precaución ante choques con los objetos utilizados.
- Expresión y comunicación a través del objeto.
- Relajación que les ayude a estar tranquilos durante y después de la clase.
- Evitar que las clases de Educación Física se vinculen con la obligación de sudar para que la clase sea eficaz.

atención a la diversidad

- Establecer diferentes itinerarios para que cada niño pueda seguir aquel que se ajuste mejor a sus características.
- Cada niño escoge libremente el material y hace uso de él en razón a sus capacidades.
- Los niños con más nivel de destreza pueden ayudar a los que tienen algún tipo de dificultad para ayudarles a realizar mejor las tareas encomendadas.
- En los juegos donde deben introducirse dentro del aro un número determinado de niños, debemos evitar las eliminaciones con objeto de que ninguno se quede sin participar.
- Habituarles desde pequeños a que la actividad hay que hacerla bien, siendo esto más importante que ganar.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Implica conocer y distinguir los colores de los aros y las formas planas.
- Conceptos espaciales con relación a los objetos.
- El lenguaje oral y corporal como medio de comunicación y expresión.
- El número de niños que deben colocarse dentro o fuera del aro.
- El objeto y sus propiedades.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- El juego simbólico con objetos es muy frecuente en estas edades, por ello debemos concienciar a los padres de la importancia de esta práctica para el desarrollo físico e intelectual de sus hijos.
- Asimismo, los padres deben intentar huir de la idea estereotipada de los objetos y practicar con sus hijos juegos imaginativos para desarrollar su imaginación.

- Cuando educamos a los niños en un tipo de práctica cooperativa, en el tiempo extraescolar debe seguir siendo esto lo fundamental.
- Evitar que los monitores o los padres mantengan con los niños un discurso antagónico al que se plantea en la escuela. Para ello se debe buscar una mayor conexión escuela y tiempo de ocio. Padres y educadores.

educación de las emociones y los sentimientos

- El juego con objetos provoca en muchos casos la manifestación de emociones y sentimientos, en ocasiones estos son beneficiosos (se dan muestras de cariño hacia una muñeca, emocionantes carreras de coches...), en cambio existen otras en las cuales el objeto se utiliza para canalizar sentimientos y emociones agresivas o violentas (golpes, lanzamientos a los compañeros...), estas últimas no han de tener cabida en nuestras propuestas si perseguimos una educación integral de la persona.
- Aunque se tiene previsto no eliminar a nadie, la posibilidad de quedarse fuera del juego al no disponer de aro influye en las emociones de los niños (sienten que serán eliminados del juego).

reflexiones para la maestra

- Evitar un uso excesivamente estereotipado de los materiales.
- Fomentar entre los niños el uso variado y creativo de todo material, que puedan incluso continuarlo en su tiempo de ocio y con sus padres/madres.
- Ayudar a que estos materiales favorezca las situaciones de salud y evitar que se utilicen de forma peligrosa.
- ¿Proponemos en nuestras clases suficientes situaciones que provoquen en el niño el juego simbólico a través del manejo de objetos?

ficha para el alumnado

De los niños que están dentro del círculo sólo colorea al que está detrás.



ficha resumen: el bosque encantado

actividades:

1. «PASEO POR EL BOSQUE»

Los niños se mueven por la sala siguiendo las directrices de la maestra (con pasos grandes, pequeños, de puntillas, con los talones, sin hacer ruido, haciendo mucho ruido...) A la señal se pueden introducir dentro del aro.



2. «LLEGAN LOS DUENDES»

Cada niño con un aro se mueve imitando las propuestas de sus compañeros sobre cosas en que se puede convertir un aro en nuestra clase.



3. «LOS NIDOS»

Los niños colocan su aro en el suelo, como si fuera su nido. Cuando suena la música salen de él y cuando para deben volver rápidamente.



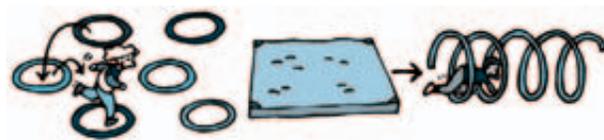
4. «EL HADA DEL BOSQUE»

Uno de los niños hace de hada y cuando sale convierte los aros en barcos. Los niños pueden salir a nadar cuando suene la música pero deben volver si ésta se detiene.



5. «LA MADRIGUERA»

Colocamos los aros en circuito
1 - 2 - 1 - 2 - colchoneta - túnel.



6. «OTRA VEZ CON MAMÁ»

Cada niño tumbado en un aro imagina que es un pollito dentro de un huevo y experimenta distintas sensaciones hasta nacer.



título de la sesión nº 8

«¡vamos al circo!»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 4 años.

Centro de interés: fiestas – feria /conocimiento y relación con los objetos.

La sesión se plantea en un enfoque globalizador integrado con cualquier unidad didáctica en la que se esté trabajando el tema de las fiestas o de los animales.

El planteamiento de la sesión está enfocado a potenciar el conocimiento y la relación con los objetos. En este caso se utilizarán aquellos materiales que tengan algún tipo de relación con el mundo del circo (que permita realizar habilidades similares a las que se hacen en el circo: malabares, equilibrio, etc). Considerando que los niños a esta edad les encanta escuchar cuentos. Les contaremos historias del circo para que sean vivenciadas a partir de la actividad corporal.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer e identificar los materiales que vamos a utilizar para recordar el circo.
- Identificar las características motrices de los animales habituales en un circo.
- Reconocer posiciones de su cuerpo a partir de imitar a diferentes animales.
- Descubrir y utilizar las posibilidades motrices manipulando objetos.
- Adoptar posturas correctas.
- Disfrutar de la actividad física jugada.

contenidos

- Conocimiento de distintas posturas del cuerpo.
- Control y dominio postural.
- Verbalización de los nombres de los materiales utilizados.
- Imitación de gestos que adoptan los animales.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo.
- Utilización y manipulación de diferentes materiales.
- Participación activa y espontánea en las actividades propuestas.

aspectos a observar

- Si conoce diferentes posiciones que puede adoptar su cuerpo
- Si es capaz de discriminar los objetos en el espacio inmediato.
- Si reconoce la posición que ocupan los objetos en la sala.
- Si manifiesta curiosidad por los distintos objetos.
- Si es capaz de explorar las diferentes posibilidades de uso de los objetos.
- Si utiliza de forma adecuada los objetos de la sala.
- Si se expresa con imaginación y creatividad.

materiales

- Bloques de espuma.
- Hojas de periódico.
- Aros, espalderas, ladrillos, túnel, pelotas, zancos y picas.
- Música lenta.

actividades y estrategias:

Antes de iniciar la sesión sacaremos y dejaremos en un montón los materiales y módulos de bloques de espuma que se utilizarán en la clase, para crear en los niños curiosidad sobre el tema que vamos a trabajar: **vamos al circo**.

1. «VISITAMOS A LOS ANIMALES»

Cuando los niños entran en clase les decimos que hoy lo dedicaremos a visitar el circo. Así antes de entrar vemos a los animales que están en las jaulas, y les comenzamos a imitar como son y como se desplazan. Por ejemplo esos animales son:

FOCAS: tumbados boca abajo, con las manos apoyadas y los brazos flexionados. Extender los brazos para elevar el tronco y flexionarlos para bajar después hasta posar la cara en el suelo.

OSOS: colocados en cuadrupedia, desplazarse moviendo el brazo y la pierna del mismo lado.

CABALLOS: desplazarse apoyando rodillas y codos.

LEONES Y TIGRES: imitación libre.

MONOS: en posición de cuclillas y las manos en las axilas, desplazarse.

La maestra deberá reconducir la actividad para que las posturas de imitación sean correctas y se sientan cómodos.

Un niño puede decir el nombre de un animal y todos imitarle.

Poco a poco vamos introduciendo variantes que se aproximan al tema del circo.

sesión n.º 8: ¡vamos al circo!

Podemos imitar los sonidos que hacen los animales para ello nos valdremos de las onomatopeyas.

2. «SOMOS ARTISTAS CIRCENSES»

Entramos en la carpa, les preguntamos la forma que tiene una pista y con los bloques de espuma o con otro material de la sala, como bancos sillas, colchonetas... construimos una pista central de un circo, repasamos el concepto de círculo.

Los niños se colocan alrededor y por fuera de la pista

La maestra es el presentador y después de darles la bienvenida da paso a las distintas atracciones del circo, y para ello se deben establecer en pequeños grupos:

- Monos saltarines: Andar en cuclillas, subir a las espalderas, soltarse de un brazo y una pierna.(evitar que suban a alturas que pueden ser peligrosas para caer, colocar colchonetas que prevengan de dichas caídas).
- Los fieros leones y tigres: Se puede hacer un grupo de leones y otro de tigres. Pasar por un aro que se sujeta entre ladrillos, pasar por un túnel o subirse a una silla y colocarse a cuatro patas... (al desplazarse pueden hacer el sonido que les identifique).
- Los caballitos: Imitar el trote de los caballos que dan vueltas en la pista y saltan los obstáculos: ladrillos... (hacer el sonido del caballo)
- Los gigantes: Subir en zancos de cuerda y caminar con ellos.
- Las focas futbolistas: De rodillas, sujetar una pelota con la mano, intentar ponerse la pelota entre la cabeza de dos niños...
- Los malabaristas: Lanzar una, dos... pelotas a la vez y recogerlas.
- Los payasos: Presentar el espectáculo: ¿qué puede ser una hoja de papel? Con una hoja de papel de periódico entre todos buscarán sus posibilidades (periódico, una cometa, una alfombra, una pelota...).

El material que formaba la pista se movía continuamente debido a la ansiedad y motivación de los niños que se encontraban alrededor queriendo tocar los módulos.

La variedad del material acaparaba toda la atención de los niños.

Los monos se muestran muy expresivos y de forma continuada realizan saltos por la sala.

La utilización de los zancos nos sugiere que se necesitan sesiones previas para aprender a usar el material.

Los malabaristas se limitaron a lanzar y coger una pelotas pequeñas (otras sesiones se pueden dedicar a manejar otro tipo de materiales como son las mazas, balones de diversos tamaños, etc)

Los payasos sólo les interesaba tener el gorro derecho, con lo que el material distrae la actividad.

Los niños preguntaban a sus compañeros cómo se llamaban algunos materiales.

Los materiales debían dejarse en el mismo lugar donde se cogieron.

3. «¡TODOS A LA PISTA!»

Después de que todos han sido artistas, la maestra propone que cada uno coja aquellos materiales que no haya utilizado anteriormente y busquen otro tipo de tareas a realizar.

En este caso se trata de que todos puedan explorar las posibilidades de uso del material que conocen, ya sea imitando o creando nuevos movimientos con todos ellos.

Al finalizar la actividad los niños recogen el material empleado.

Las respuestas de los niños fueron muy espontáneas, creándose algún pequeño conflicto al querer algunos el mismo material; hubo que llegar a un acuerdo haciendo de intermediaria la maestra.

Las picas ocasionaron también algún problema debido a su tamaño; tampoco ellos son capaces de controlar el espacio que ocupan cuando se mueven.

Y los zancos generan algún peligro cuando no están tensadas las cuerdas y no están acoplados a sus playeras.

La maestra estuvo muy atenta a todas estas dificultades y buscar soluciones inmediatamente, ya que en algunos casos podían generar en situaciones poco saludables.

4. «HARRY POTTER»

Para finalizar proponemos una tarea de relajación y consiste en colocarse todos los niños de pie y manteniendo el equilibrio.

Una vez que va pasando la maestra, que va vestida de hipnotizadora (Harry Potter), les va tocando con la varita mágica y ellos van cayendo en el suelo (colchoneta).

Con música muy suave, comienza la relajación diciéndoles qué parte del cuerpo deben tener relajada, coincidiendo con la que ella les había tocado antes de caer.

La actividad debe ayudar a que los niños se tranquilicen después de la visita al circo, donde han podido realizar un gran número de tareas. Podemos pedirles que recuerden los juegos que han realizado en el circo, qué animales han imitado, cuál es el que más les gustó, etc.

valoración de la sesión

La sesión en su conjunto resultó motivante ya que las respuestas de los niños fueron creativas, espontáneas, etc. Igualmente, conseguimos que participaran y disfrutaran todos de la actividad.

En la primera propuesta les costó introducirse en la actividad, ya que el material que posteriormente debían utilizar estaba amontonado en una esquina del gimnasio y les distrajo. Es importante cuidar este tipo de detalles para que los niños puedan estar más centrados en la actividad y con ello cumplir con los propósitos de nuestras clases.

Esta actividad puede coincidir con sus intereses si conocen los animales que se le pide representar. En caso contrario quedarán parados esperando ver al resto de compañeros como realizan esa tarea propuesta.

La maestra deberá intervenir en el caso de que ningún niño tome la iniciativa, asumiendo el papel de uno de los animales a imitar.

sesión n.º 8: ¡vamos al circo!

En la actividad de «somos artistas» los niños que estuvieron colocados alrededor de los módulos, debido al entusiasmo y ansiedad que les creó ese material, terminan empujándolo. Por lo que sugerimos que se coloquen unos bancos suecos como asientos alrededor de la pista.

Se observó que los niños más tímidos o con dificultades motrices fueron menos espontáneos en un primer momento de la actividad libre, aunque mostraron más curiosidad por el material que no habían utilizado nunca o en pocas ocasiones. Sugerimos que la maestra que hace de presentador, debe ser un dinamizador para ayudarles a participar sin miedo al ridículo y al material.

El material utilizado fue apropiado, pero es imprescindible que la maestra insista antes de su utilización de los posibles riesgos de golpes o caídas, dándoles pautas muy concretas y correctas para que no existan accidentes.

En el caso de los zancos y las picas es conveniente que se haya trabajado anteriormente con este material.

En el juego final si los niños llegan verdaderamente cansados la relajación funciona.

Es importante que vivencien las situaciones que antes han realizado, haciéndoles recordar lo más positivo o negativo de la misma.

toque de salud

- Utilización correcta del material.
- Tener precaución con el material por respeto a si mismo (lesiones) y a los demás compañeros (agresiones).

atención a la diversidad

- No somos todos igual de hábiles y ágiles, por tanto debemos dejar que cada uno realice aquellas tareas en las que se encuentra seguro.
- Habitualmente los niños que viven en zonas rurales tienen más posibilidades que los niños del medio urbano para desarrollar este tipo de capacidades.
- Las actividades que nos exigen un cierto grado de agilidad o destreza pueden crear situaciones de discriminación, ya que no todos los niños tienen oportunidad de vivir en una zona próxima al medio natural donde han experimentado y adquirido seguridad ante este tipo de actividad.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Lenguaje expresivo como medio de comunicación.
- Lenguaje oral: animales, vocabulario sobre el circo, onomatopeyas...
- Conceptos espaciales: encima debajo y alrededor.
- Modelar animales con plastilina.
- Hacer un circo con barro, entre todos.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Cuando los niños salen al parque o plaza y se relacionan con otros niños, que no son de su entorno familiar, los padres deberán observar las conductas y los materiales de juegos no convencionales que utilizan, previniéndoles de los posibles riesgos.
- Es importante que practiquen en el parque aquellos juegos o habilidades que han aprendido en clase (malabares, equilibrio, etc.)

educación de las emociones y los sentimientos

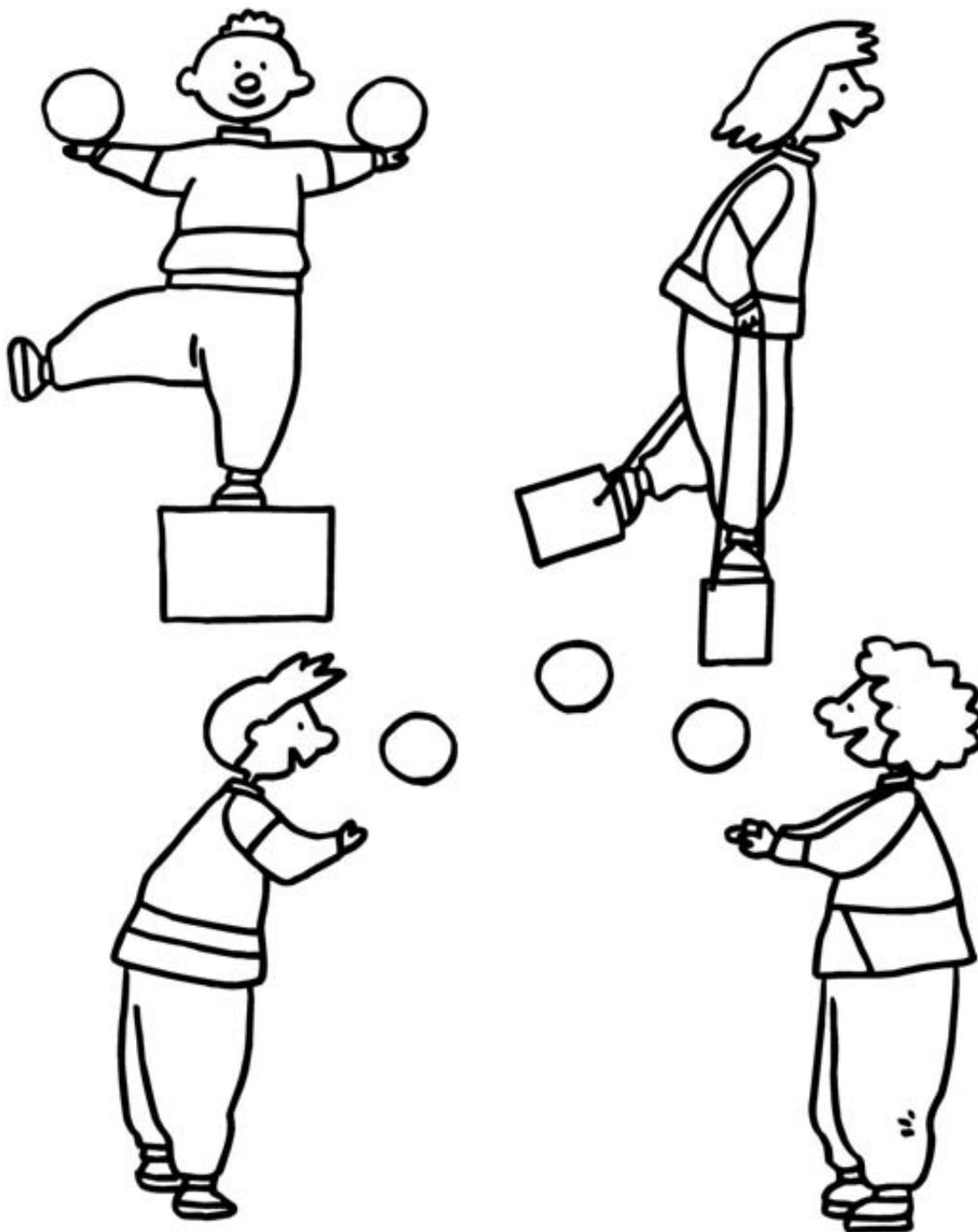
- Todos los juegos con objetos producen en el niño curiosidad, satisfacción, miedo o en ocasiones respuestas agresivas. Algunas respuestas son satisfactorias, aunque en ocasiones éstas pueden dar lugar a emociones violentas. En ningún momento debemos permitir que éstas ocurran y en su caso actuaremos haciéndoles reflexionar (que se pongan en el lugar del otro), exigiéndoles una respuesta y por supuesto una disculpa al compañero.

reflexiones para la maestra

- ¿Las estrategias utilizadas son directivas en nuestras clases?
- El uso de determinados materiales ponen en riesgo la salud de nuestros niños. Debemos enseñarles a utilizarlos correctamente.
- Debemos utilizar de forma habitual el juego simbólico para poderlo complementar con los materiales, esto es muy importante en Educación Infantil.
- Las tareas que exigen un cierto grado de agilidad deben ir introduciéndose en la escuela para que los niños ganen en seguridad.

ficha para el alumnado:

Colorear los materiales con los que has jugado en la clase.



ficha resumen: ¡vamos al circo!

actividades:

1. «VISITAMOS LOS ANIMALES»

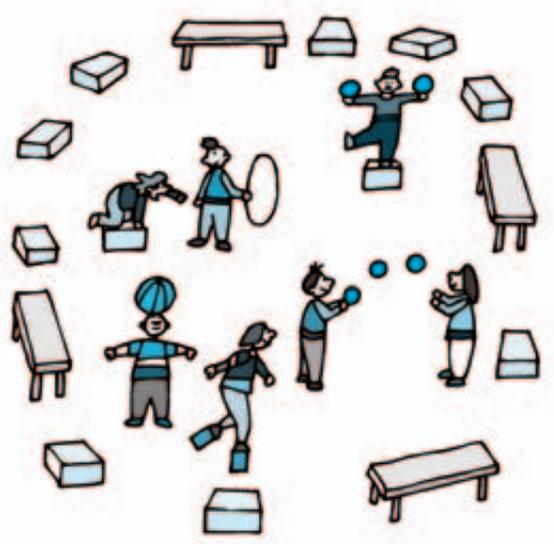
Los niños debe imaginarse cómo imitar a distintos animales del circo.



2. «SOMOS ARTISTAS CIRCENSES»

Con los bloques de espuma construimos un gran círculo a modo de circo donde se realizarán distintas actividades con diferentes objetos:

- Malabaristas de balones.
- Zancudos.
- Tigres y leones que pasan por aros.
- ...

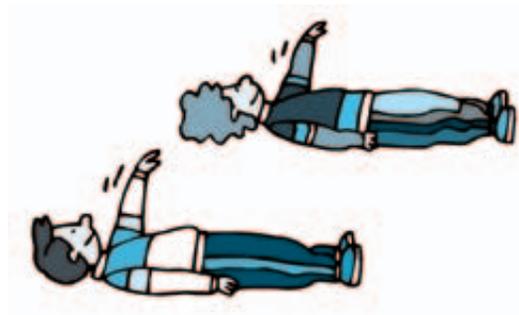


3. «TODOS A LA PISTA»

Después de que todos los niños han pasado por el rol de ser artistas, exploran libremente con el material de la sala.

4. HARRY POTTER

Los niños están de pie y a la señal del hipnotizador se dejan caer al suelo suavemente, para luego levantarse de la misma forma. Después en el suelo se realizará una breve relajación haciéndoles recordar lo realizado anteriormente.



título de la sesión nº 9

«¡al gimnasio como mamá!»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 5 años.

Centro de interés: la familia. conocimiento y relación con los objetos en el espacio.

Las escuelas y sus educadores deben desarrollar su labor docente cada vez más conectados a la familia. Debe superarse esa etapa en la que los padres dejan a sus hijos en la escuela a modo de guardería, considerando que esos profesionales de la enseñanza se deben encargar de la educación de sus hijos, pidiendo responsabilidades a dicho colectivo cuando éstos no se desarrollan de forma normal para ellos. Hoy, no sólo debe ser aceptada esa interacción con la familia, indispensable que posibilite una buena comunicación, sino que además se debe apostar cada vez más hacia un modelo de comunidad educativa de aprendizaje conjunto y coordinado, donde unos y otros se sienten a dialogar y compartir dicha actividad.

Igualmente el objetivo de la sesión es trabajar los objetos y materiales, además de la socialización e integración.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer diferentes tipos de desplazamiento por el espacio.
- Conocer los peligros para la salud que pueden generar algunos materiales cuando no se hace un uso correcto.
- Tomar iniciativas en algunas partes de la sesión.
- Identificar y reconocer conceptos espaciales con ayuda de los objetos.
- Descubrir y utilizar las posibilidades motrices manipulando objetos.
- Fomentar la expresión corporal a partir de la música y de los objetos.
- Experimentar y valorar diversas tareas de relajación.

contenidos

- Conceptos corporales y espaciales: derecha – izquierda, delante – detrás.
- Reconocimiento de los objetos por su color, tamaño, forma (la recta)...
- Autonomía y toma de decisiones en clase.
- Percepción de la posición del cuerpo en el espacio con relación a los objetos.

- Expresión y comunicación rítmica corporal utilizando objetos.
- Participación activa y positiva en las actividades propuestas.
- La relajación corporal.

aspectos a observar

- Si identifica diversas formas de desplazarse por el espacio.
- Si es capaz de inventar diferentes tareas a partir del uso de diversos materiales.
- Si es capaz de seguir el ritmo de la música con el objeto.
- Si tiene precaución en el uso de los materiales.

materiales

- Picas.
- Músicaailable, para los juegos; y suave para la relajación.

actividades y estrategias:

Antes de iniciar la actividad el tutor debería poner en conocimiento de los niños los riesgos que el mal uso de las picas puede tener:

- Si pisamos las picas, en el centro, ruedan y nos caeremos.
- Si pisamos en un extremo nos golpeará en la cara u otra parte del cuerpo.
- Si la cogemos con la mano y la movemos sin cuidado golpearemos a algún compañero.
- Si la lanzamos al aire, nos golpeará a nosotros o a otro compañero.

1. «APRENDO A CALENTAR EL CUERPO»

Las picas colocadas en el suelo, de forma paralela unas a otras, para hacer un circuito con el que iniciaremos la actividad. Cada niño pasará por encima de las picas realizando diferentes tareas:

- Andar despacio.
- Andar muy deprisa.
- Correr a cámara lenta.
- Correr deprisa.
- Saltar.
- Desplazarse en reptación o cuadrupedia.

Inicialmente los niños siguieron las instrucciones de la maestra y después algunos niños se atrevieron a realizar diversas propuestas de forma más autónoma y así la actividad fue animándose. Lo cual también ayudó a que los niños fueran más conscientes de su desplazamiento.

La maestra les preguntó qué y cómo los habían hecho y cómo se habían sentido.

sesión n.º 9: ¡al gimnasio como mamá!

No hubo dificultades motrices significativas, a excepción de aquellos que las manifiestan habitualmente.

Debemos seguir advirtiendo del riesgo que supone pisar las picas.

2. «BAILO CON ...»

Cada niño coge una pica del suelo y realiza una propuesta sobre lo que él se imagina, en qué puede convertirse (escoba, guitarra...).

Cuando la música suena bailaran con el material como si fuese... y toda la clase imitará, siguiendo el ritmo. Al parar la música cambiamos de objeto, según el color y longitud, y vuelta a empezar.

Insistir en la peligrosidad del material para él y los compañeros.

Podemos dejarles que las propuestas sean libres, cada uno con el objeto que se haya imaginado o se puede establecer un tema común: en objetos del campo, de la ciudad, de la casa...

La actividad resultó más rica y motivadora cuando las propuestas las hicieron ellos.

No olvidaremos que es un juego de expresión corporal y simbólico con un objeto.

Insistiremos en la verbalización tan importante en estas edades, prestando un interés especial a los niños con más dificultades de expresión.

Al final cada uno comentó que tarea había representado.

3. «NOS AGRUPAMOS POR NÚMEROS»

Cada niño debe observar su pica, fijarse en el tamaño, forma, color...

Cuando suena la música los niños se desplazan libremente por el espacio siguiendo el ritmo, cuando la música para deberán estar atentos a las distintas agrupaciones que proponga la maestra para realizarlas:

- Grupos de 2, 3, 4... componentes del mismo color de pica.
- Grupos de 2, 3, 4... componentes de distinto color.
- Agrupaciones por tamaño.
- Agrupaciones por colores y lugares de la sala.
- Cambiar la pica con otro compañero

Insistir en que se fijen en las características del material ya que es uno de los objetivos de la sesión.

Observamos la capacidad de los niños para discriminar objetos, colores, tamaños, etc.

Hemos de estar especialmente atentos a las relaciones que se establecen entre los miembros de un mismo grupo para que no existan rechazos, solucionando los posibles conflictos a través del diálogo y si fuera necesario buscarles un lugar de encuentro.

4. «VOY A LA CLASE DE AERÓBIC»

En la última agrupación de la actividad anterior proponemos que todo el grupo se sitúe en la sala con los brazos abiertos y la pica en la mano haga un círculo imaginario en el suelo y no toque a ninguno de sus compañeros.

En esta disposición, los niños colocan su pica en el suelo paralela a su cuerpo, situándose cada uno detrás de la pica. La maestra dice distintas secuencias, que irán creciendo en complejidad, y el niño las deberá imitar: «delante, detrás».

Posteriormente, situar la pica perpendicular a como la tenían y se trabajarán los conceptos de derecha izquierda.

Colocados todos frente a la maestra, que hace de monitora de aeróbic. Con una música rítmica realiza desplazamientos repasando los conceptos espaciales anteriores.

Es interesante cada vez que realizan una secuencia preguntarles, cual ha sido su situación final respecto a la pica, para que tomen conciencia de que no son movimientos aleatorios.

Al sonar la música sólo algunos realizan la actividad de forma autónoma, la mayoría lo hace por imitación.

Algún niño podría realizar una secuencia y otras veces que repita la realizada con el fin de que tomen mayor conciencia.

Con la pica en la mano se pueden repasar conceptos de arriba y abajo combinándoles con movimientos corporales.

La posición de profesor respecto a los niños debería ser de frente a ellos, en caso de no tener un espejo en la sala, teniendo en cuenta la lateralidad de los niños a través de la observación.

5. «ME RELAJO»

Poner una música suave y todos los niños se tumban en el suelo junto a su pica.

Contar una historia de que están tan cansados que parecen la masa blandita del pan cuando el rodillo la trabaja. La pica hará las veces de rodillo para amasar el pan.

Con voz muy suave les diremos que se echan harina por el cuerpo (brazos, piernas, cabeza, tronco) y agua, cogen el rodillo y muy despacio pasan la pica por las partes del cuerpo que la maestra les nombra. Se imaginan que están en el horno, muy calentitos. Esperamos unos segundos con la clase en silencio y por fin salimos del horno.

La mayoría lo intentaban hacer bien, aunque iban muy deprisa, en otros se observó que tenían dificultades.

Pueden surgir propuestas sobre alimentación y comida saludable (masticando).

6. «HABLO CON MIS AMIGOS»

Pensar y decir a los compañeros: cómo me he sentido con el material, con los compañeros en el grupo, si la actividad ha sido cansada, cuál ha sido la actividad que más les ha gustado y la que menos y por qué.

valoración de la sesión

Al comienzo de la sesión se destinó un tiempo importante a revisar las posibles situaciones de riesgo que se podían generar con las picas. Especialmente cuando se trata de una experiencia vinculada con educar para la actividad física saludable.

Para el desarrollo de esta sesión fue imprescindible que los niños hubieran tenido experiencias previas sobre el ritmo y el movimiento a partir de música. En este caso, al ser un trabajo globalizado es menos problemático que en el resto de etapas educativas.

sesión n.º 9: ¡al gimnasio como mamá!

Los toques de salud que la maestra les propone contribuyen a la consecución de los objetivos.

La primera actividad «Aprendo a desplazar el cuerpo» la permite a la maestra tener información sobre el nivel motriz de los niños, así como de sus conocimientos espaciales.

A partir de la segunda actividad donde el material es imprescindible, será decisiva la organización espacial y la utilización de medidas de seguridad, independientemente de la observación constante y continua que se debe mantener en este tipo de actividades, en las que se maneja un material que puede producir golpes. Así hubo que recordar, en ciertos momentos, los peligros que podía tener el hacer un mal uso de las picas.

En este caso no debe valernos el aprender por ensayo-error (estrategia metodológica que puede resultar negativa en las actividades facilitadoras de salud).

Para evitar esos riesgos, también sugerimos la existencia de un observador externo que facilite la tarea.

A partir de haber observado, en otras situaciones, comportamientos de rivalidad, agresividad, competitividad... (algunas de ellas repetidas en el aula), la maestra aplicó pautas concretas y claras, para evitar dichas situaciones. Desde estas edades se deben eliminar actividades que favorezcan las situaciones de competitividad.

Igualmente fue importante el trabajo de verbalización de los conceptos básicos espaciales.

La música debe ser adecuada a la actividad, sería preferible que los niños la conociesen previamente y estuvieran familiarizadas con ella.

La utilización del lenguaje simbólico, por parte de la maestra es determinante y debe ser consciente de ello en «Me relajo».

toque de salud

- Realizar desplazamientos suaves par evitar esfuerzos superiores a su capacidad.
- Expresión y comunicación con ayuda del juego simbólico.
- Utilización de medidas de seguridad adecuadas y correctas.
- Evitar el riesgo de lesiones con el material.
- La alimentación saludable: formas de comer, la masticación.
- Atender y evitar conductas agresivas y competitivas.

atención a la diversidad

- Ayudar de forma positiva a los niños con dificultades motrices.
- En las agrupaciones es importante que ningún niño quede fuera del grupo.
- Igualmente favorecer las relaciones coeducativas.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Repasar el esquema corporal a través del dibujo de su cuerpo.

- Lenguaje oral: mi familia / actividades de mi mamá.
- Lenguaje oral: los alimentos y la alimentación saludable.
- Lenguaje expresivo como medio de comunicación.
- Conceptos espaciales: delante, detrás, derecha, izquierda, arriba y abajo.
- Con plastilina hacer diferentes materiales que usamos en el gimnasio.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Juegos simbólico en el recreo o durante sus ratos de ocio donde imite los roles de las personas de su familia.
- Estos juegos se dan en los espacios al aire libre, donde coinciden los niños, como algo natural y suelen ser muy expresivos.

educación de las emociones y los sentimientos

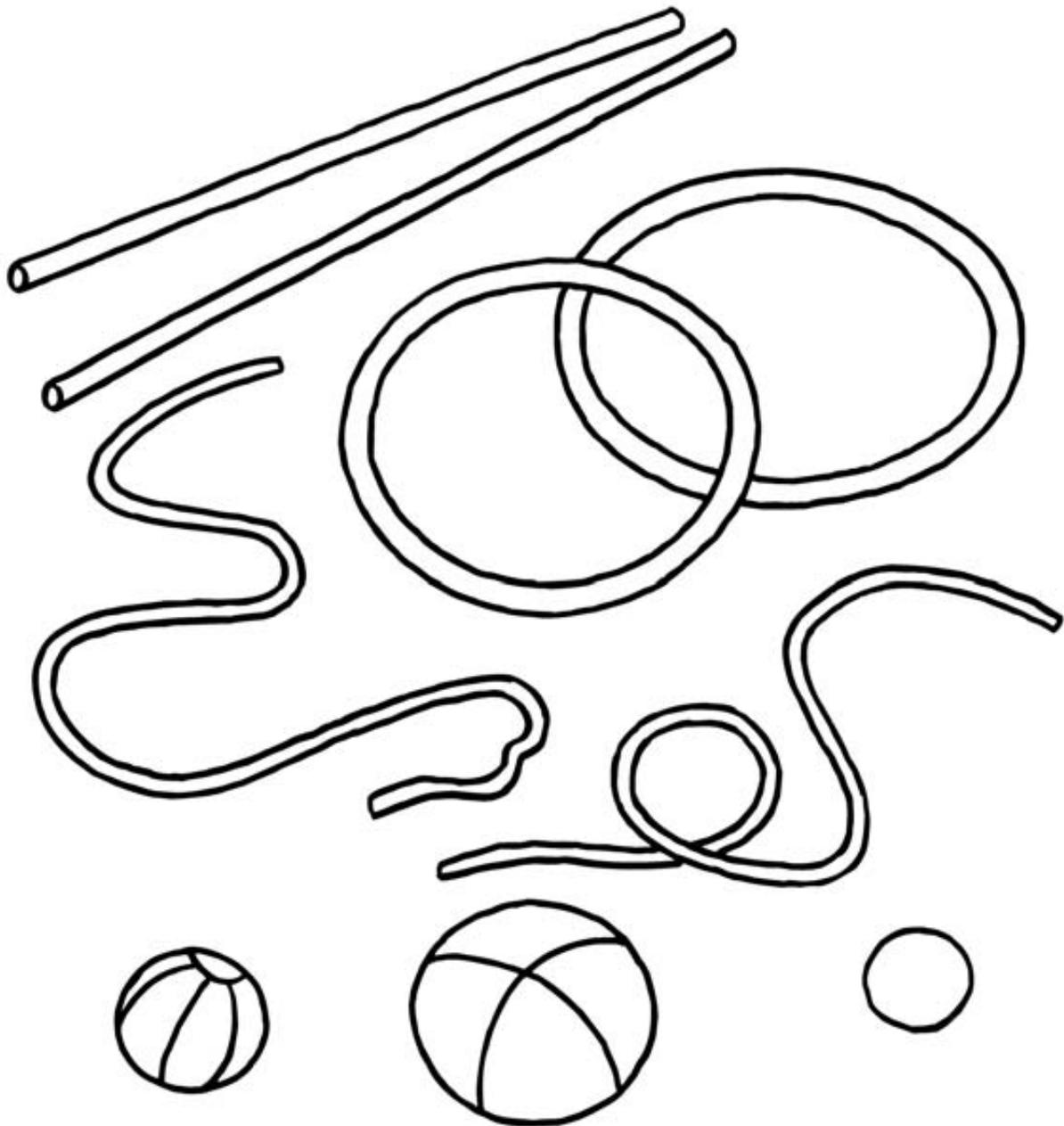
- Los materiales cuando se utilizan para trabajar un juego simbólico pueden desencadenar situaciones agresivas o violentas, al primer indicio de que pueda ocurrir algún accidente la maestra deberá buscar lugares de encuentro para la reflexión con sus compañeros.
- Con la música se manifiestan caracteres y emociones que provocan situaciones de desinhibición para los niños mejor dotados en la práctica motriz, aunque también suelen darse situaciones contrarias. Cuando los niños muestran inseguridad o timidez, por lo que la maestra integrará motivando y ayudando a todos los participantes.

reflexiones para la maestra

- ¿Qué hacemos con los niños que no quieren, no les gusta la actividad y no la hacen?
- ¿Somos conscientes de los beneficios y problemas que provocan algunos materiales?
- ¿Ayudamos a los niños más tímidos a expresar sus sentimientos?
- ¿Proponemos suficientes actividades grupales jugadas que produzcan relaciones variadas?

ficha para el alumnado

- Colorea el material que he utilizado en la clase.



ficha resumen: ¡al gimnasio con mamá!

actividades:

1. «APRENDO A CALENTAR EL CUERPO»

Se colocan unas cuantas picas en el suelo de forma paralela, los niños las deberán superar de diferentes modos: andando, corriendo, saltando...



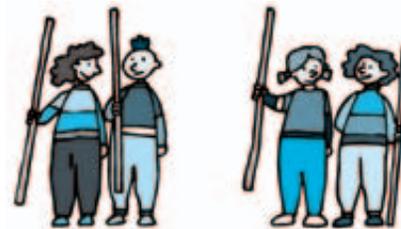
2. «BAILO CON...»

Los niños van haciendo propuestas sobre en qué convertir su pica, mientras los demás deben imitar.



3. «NOS AGRUPAMOS POR NÚMEROS»

Cada niño con una pica debe agruparse según las indicaciones de la maestra (color, tamaño, número y color...)



4. «VOY A LA CLASE DE AERÓBIC»

Con las picas colocadas en el suelo, los niños saltarán la pica según las secuencias propuestas por la maestra.



5. «ME RELAJO».

Con música suave, los niños imaginan que son masa de pan y que su pica es el rodillo que les recorre.



6. «HABLO CON MIS AMIGOS»

La maestra realiza una puesta en común con los niños, comentando lo sucedido durante la clase.



título de la sesión nº 10

«sabemos conducir»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 3 años.

Centro de interés: conocimiento y orientación en el espacio.

El desarrollo de la sesión está enfocado a mejorar las relaciones y conceptos espaciales.

La noción del espacio no es una función simple, sino una noción que se elabora y diversifica progresivamente en el transcurso del desarrollo psicomotor del niño.

El niño una vez que es capaz de percibir su propio cuerpo es cuando puede empezar a percibir el espacio exterior, así como relacionarse con los objetos dentro de ese espacio.

Por tanto ese espacio es explorado a partir de dos capacidades perceptivas: una de tipo exteroceptiva (visión de un objeto) y otra propioceptiva (los gestos para coger algo).

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer conceptos espacio-temporales como: encima – debajo, delante – detrás, cerca – lejos, dentro – fuera, esquina, centro, rápido – lento.
- Experimentar diferentes trayectorias espaciales.
- Adaptar el propio movimiento a la música y a la situación espacial de los compañeros.
- Explorar las posibles trayectorias en el espacio con la ayuda de materiales.
- Aplicar el conocimiento de las trayectorias y distancias en el espacio del entorno próximo (patio del colegio, parque, etc.).
- Vivenciar y disfrutar de la actividad física jugada.

contenidos

- Conceptos espaciales.
- Conocimiento del espacio. Trayectorias y distancias. Orientación espacial.
- Adaptación del movimiento a las exigencias de la actividad en cuanto al espacio y la situación del resto de compañeros.
- Exploración del espacio a través de situaciones lúdicas.

- Interés por la exploración del espacio y de su relación con los demás.

aspectos a observar

- Si se mueve con seguridad en espacios conocidos.
- Si se sitúa en el espacio con relación a la exigencia de la actividad.
- Si se sitúa en el espacio en relación con sus compañeros.
- Si reconoce su posición respecto a la de sus compañeros.
- Si reconoce su posición respecto a la situación en el espacio.
- Si se orienta bien en espacios como la sala – gimnasio.

actividades y estrategias:

1. «ESTOY ENCIMA, ESTOY DEBAJO»

Situados por parejas los niños caminan por la sala, acompañados de una música muy suave, al parar la música, cada uno de los niños buscará un material que esté en la sala optando por colocarse encima o debajo de él (espalderas, banco, picas, aros...).

Cada uno dirá «estoy encima» o «estoy debajo».

Creemos necesario que en esta actividad el niño verbalice su situación, con la finalidad de hacerle consciente de ésta.

2. «SABEMOS CONDUCIR»

Con la clase organizada en un gran grupo: diseñamos unas tarjetas con dibujos de coches, motos y aviones, y las escondemos por toda la sala; cada niño busca una tarjeta y cuando la encuentre se la pegamos en la ropa con un «gomets».

De este modo, cada niño ya tiene un vehículo.

Posteriormente cada uno imitará a su medio de transporte, primero los coches, después las motos, etc.

A partir de aquí se les comienza a dar indicaciones:

- Vamos conduciendo normal, primero rápido y luego lento.
- Conducimos hacia delante y hacia detrás.
- Nos dirigimos hacia una esquina, al centro, a otra esquina...
- Los vehículos se sitúan encima de... o debajo de...
- Los vehículos se sitúan cerca de... o lejos de...
- Situamos aros por la sala, los niños circulan por fuera.

sesión n.º 10: «sabemos conducir»

La maestra se coloca como guardia y hace indicaciones con una señal para que aparquen dentro o fuera de los aros.

La maestra enseña dos dibujos, en uno de ellos un niño está dentro de un aro, y en el otro está fuera, según sea el dibujo los niños deberán actuar.

Construimos un circuito con picas, cuerdas, ladrillos,... para que circulen por él, el circuito tiene diferentes curvas y rectas.

Las tarjetas las debemos tener preparadas de antemano, su colocación en el aula-gimnasio nos puede servir para introducir al niño en la actividad, preguntándole ¿En qué lugar estaba la tarjeta? ¿Al lado de qué se encontraba?...

Los niños sólo han de recoger una tarjeta, ya que de otro modo surgirían problemas de organización.

El hecho de tener que pegar las tarjetas uno a uno puede retardar la actividad en exceso, en ese caso se pueden preparar las tarjetas como colgantes y los niños se las colocarían autónomamente.

3. «LOS GARAJES»

En el suelo situamos cuerdas, unas formando un círculo cerrado y otras un círculo abierto. Suena la música, y los niños conducen por todo el espacio, al parar la música, los niños deben aparcar en los garajes que indique el guardia, bien los abiertos, bien en los cerrados. Si te equivocas de garaje el guardia te puede multar y retirarte el vehículo.

Una variante de esta actividad puede ser el hecho de que el niño elija como tener su garaje: abierto o cerrado, y actuar en consecuencia, es decir, si un garaje está abierto se puede entrar y salir, pero si está cerrado primero habrá que abrirlo para poder aparcar en él.

valoración de la sesión

La maestra busca todo tipo de situaciones para que los niños se centren en los objetivos relativos al conocimiento del espacio, orientación espacial, dominio de trayectorias y distancias, etc..de este modo aprovecha la entrada de los niños en el gimnasio para introducirlos en los conceptos dentro de..., fuera de... diferenciando a los que están dentro del gimnasio y los que se encuentran fuera.

La primera actividad «Estoy encima, estoy debajo» nos demuestra que estos son conceptos que los niños de esta edad manejan perfectamente, y saben verbalizar correctamente.

En cuanto a la segunda actividad, «Sabemos conducir», la maestra decide sustituir las tarjetas por objetos como aros y picas, que harán las funciones de volantes y manillares; la explicación se centra en la mayor motivación que produce en los niños el manejo de objetos en esta sesión.

Considerar que las actividades jugadas en las que los niños representan que son coches tienen un interés especial entre los niños, ya que los vinculan con las carreras de velocidad, los circuitos, etc.

En lo que se refiere a los conceptos trabajados (delante – detrás, cerca – lejos, dentro – fuera, esquina, centro...) se observa que la mayoría de los niños los reconocen y los saben aplicar, exceptuando algún niño que actúa por imitación.

Como el dominio de estos conceptos es aceptable, la maestra introduce algún otro como derecha – izquierda, que crea muchos problemas a los niños, algo totalmente normal en niños de estas edades.

La intensidad de la actividad debe ser otro factor a controlar, proponiendo tareas de intensidad moderada y momentos de relajación.

Por último en la actividad de «Los garajes» se observa como los conceptos abierto y cerrado también se aplican de manera correcta, por lo que la maestra decide hacer un repaso de todo lo trabajado en el día de hoy como recordatorio.

De manera general quedamos satisfechos con la sesión propuesta.

toque de salud

- Identificar las diferentes posiciones de mi cuerpo respecto al espacio.
- Moderar la intensidad de la actividad.
- Precaución ante choques con objetos, compañeros, obstáculos, etc.
- Evitar movimientos bruscos y descontrolados.
- Disfrute de la actividad.

atención a la diversidad

- Al desarrollar los conceptos espaciales todos los niños, sin excepción, deben tener éxito por lo menos en alguna de las tareas propuestas, con lo que evitaremos el sentimiento de inferioridad entre aquellos que no consigan realizar bien las tareas.
- En el caso de que algún niño no tenga capacidad suficiente para resolver la tarea, deberemos adaptar alguna de éstas para que la realice de forma exitosa.
- Adecuar las características del espacio a los posibilidades de movimientos de los alumnos.
- Individualización de las tareas a realizar, evitar imitación.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Las posturas con relación al espacio.
- Nociones básicas de orientación en el espacio.
- Conocimiento espacial. El entorno próximo.
- Lenguaje oral como identificador de situaciones espaciales.
- La educación vial.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Las tareas propuestas son perfectamente aplicables al tiempo de ocio de los niños, ya sea en momentos de recreo o en el juego que realicen en sus casas.

sesión n.º 10: «sabemos conducir»

- Los padres deben ser conscientes de que el juego del niño en distintos lugares favorece el establecimiento e interiorización de las nociones espaciales básicas, así como del desarrollo de la capacidad de orientación.
- Esos aprendizajes ayudan a los alumnos a un mejor conocimiento del espacio y cuando van por la calle ¿qué hay al lado de.....?, ¿qué ves encima de...?

educación de las emociones y los sentimientos

- La exteriorización de emociones y sentimientos durante el transcurso de la actividad ayudará al aprovechamiento de la misma.
- Debemos dejar rienda suelta a la expresión de sentimientos del niño.

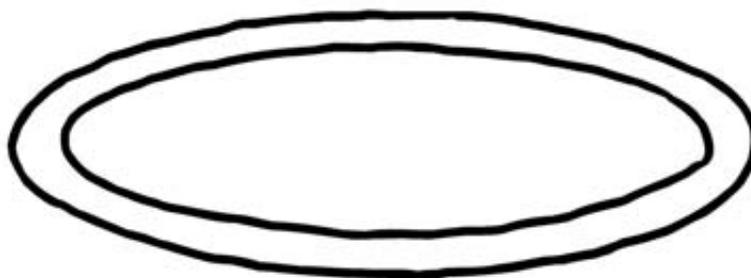
reflexiones para la maestra

- Considerar según la edad de los niños qué tipo de conceptos de percepción espacial y temporal se pueden enseñar.
- Se deben establecer en estas edades un gran bagaje de situaciones de desarrollo de las capacidades perceptivo – motrices, por estar los niños en una etapa sensible para ello.
- Los contenidos de percepción espacio-tiempo tienen una repercusión especial en los procesos de enseñanza de lectura y escritura. Por tanto, debemos buscar cómo complementar lo realizado en el patio, a través del juego, con las fichas que se realizan habitualmente en clase para este tipo de aprendizajes.

ficha para el alumnado

En la ficha aparecen un niño y una niña.

Colorea a la niña que está **DENTRO** del aro:



ficha resumen: sabemos conducir

actividades:

1. «ESTOY ENCIMA, ESTOY DEBAJO»:

Los niños se mueven libremente al ritmo de la música, cuando se para cada niño buscará un material y verbalizará su posición, diciendo «estoy encima o estoy debajo»



2. «SABEMOS CONDUCIR»:

Los niños imitan vehículos, a partir de:

- Rápidos o lentos.
- Delante o atrás.
- Cerca de... o lejos de...
- Etc.



3. «LOS GARAJES»:

Los niños circulan imitando sus vehículos. La maestra sitúa cuerdas en la sala, unas cerradas y otras abiertas. A la señal de la maestra «aparcar en garajes abiertos / cerrados» los niños deberán situarse en unas cuerdas o en otras.



título de la sesión n° 11**«jugamos con colores y formas»****justificación**

Esta sesión está dirigida a escolares de 4 años.

centro de interés: percepción espacial: conocimiento y orientación en el espacio

El planteamiento de la sesión está enfocado a mejorar la percepción espacial. En la educación de la percepción, los elementos más fundamentales a desarrollar por el niño son los colores, el sonido, el volumen, el peso, las formas, las alturas, las longitudes, etc., por cuanto que constituyen las nociones básicas y previas a todos los aprendizajes escolares (escritura, lectura y cálculo), como cimientos sobre los que se construirá el pensamiento lógico.

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer e identificar formas geométricas: círculos, cuadrados y triángulos.
- Identificar los colores (rojo, amarillo, verde y azul) con objeto de poder expresar sus sentimientos y emociones.
- Representar diferentes personajes a partir de la narrativa del cuento.
- Reconocer las nociones espaciales y orientarse en el aula.
- Explorar el espacio – aula a través de situaciones lúdicas de juego simbólico.
- Vivenciar y disfrutar de la actividad de una forma autónoma.

contenidos

- Propiedades y relaciones espaciales, a través de las características de color, forma y situación.
- Figuras geométricas (círculos, cuadrados y triángulos).
- Colores (rojos, amarillos, verdes y azules).
- Exploración del espacio a través de situaciones lúdicas.
- Expresión corporal a partir de la narración del cuento y de la música.
- Interés por la exploración del espacio y de su relación con los demás.

aspectos a observar

- Si reconoce su posición respecto a la de sus compañeros o del espacio.

sesión n.º 11: «jugamos con colores y formas»

- Si reconoce las figuras geométricas.
- Si reconoce los colores.
- Si se sitúa en el espacio en relación con sus compañeros.
- Si se sitúa en el espacio con relación a la exigencia de la actividad.
- Si se expresa a partir de ritmos musicales.
- Si se orienta bien en el espacio del gimnasio.
- Si se mueve con seguridad en espacios conocidos.

actividades y estrategias:

1. «SOMOS PIRATAS»

A los niños les motivamos para que asumieran el papel de piratas.

Esos personajes, conocidos por las películas, tenían que buscar entre todos un tesoro.

La historia trataba de conseguir una gran flor de oro del pirata Cuerno Quemado.

En la sala aparece un gran círculo con los pasos a seguir para llegar de una pista a otra, y así sucesivamente.

El texto estaba adaptado al espacio en concreto. Las pistas que se establecieron fueron las siguientes:

- El gran tesoro del pirata Cuerno Quemado lleva aquí muchos años escondido, ¿queréis encontrarlo?, pues dirigiros con tres pasos hacia la ventana.
- Lo encontrasteis pillines, pues hacia la derecha hay que dar ocho pasos y dar media vuelta, ja, ja, ja, ja...
- Al suelo os tiraréis, pues a gatas veréis la última pista que tenéis.
- Cuando la flor forméis el tesoro conseguiréis. Y 15 pétalos elegiréis.

Los niños buscarán los pétalos de la flor. En el centro de la sala colocamos en círculo, y los pétalos se van colocando en forma de flor. En una tela envuelto aparece el tesoro.

El tesoro son unos medallones de piedras preciosas que nos colocaremos en recompensa por encontrarlo. (medallones de cartulina con distintos colores y formas)

Previamente a la llegada de los niños esconderemos las pistas y los pétalos de la flor por toda la sala. A medida que los niños lo van encontrando se van colocando para hacer una gran flor en el suelo.

Esta actividad sirve como evaluación previa para reconocer el estado de los niños en cuanto a las nociones espaciales y de orientación en el gimnasio se refiere.

Se pueden organizar a los niños en equipos a ver quienes consiguen descubrir antes el tesoro.

2. «JUGAMOS CON LOS MEDALLONES»

En cartulina se recortan 7 círculos, 7 cuadrados y 7 triángulos, que serán de diferentes colores (rojos, amarillos, verdes y azules). Cada niño lleva puesto el que eligió en el juego anterior. De esta forma empezamos a jugar.

- Suena la música y nos movemos libremente, cuando pare tenemos que saludar a alguien que tenga en su medallón la misma forma o color que en el nuestro.
- Colocamos cartulinas que representan casitas de colores por diferentes espacios de la sala. La música suena, y cuando para deben ir a buscar la casita que sea de su color.
- Colocamos folios con las distintas formas (círculo, cuadrado y triángulo), que representan casitas, cuando la música pare cada niño deberá buscar la casita que sea de su forma.
- Cada niño que esta en una casita diferente bailará de una forma: los círculos dando saltos, cuadrados dando palmadas de pies y manos y los triángulos en cuclillas. Cuando para la música vuelven a sus casas.
- Hacemos un tren de formas: la secuencia a seguir puede ser círculo, cuadrado y triángulo.
- Hacemos un tren con una secuencia de colores, por ejemplo, rojo amarillo, verde y azul.
- Haciendo el tren de colores nos sentamos en un gran círculo para comentar la sesión.

Todos los niños que nos encontremos en el aula debemos llevar puesto nuestro medallón, que deben estar preparados con anterioridad.

Las cartulinas ya están puestas en la pared de la sala cuando los niños llegan.

Cuando para la música hay que explicar la actividad y que se fijen donde están las cartulinas a las que nos referimos.

Cuando hacemos el tren es mejor que cada niño esté en su casita de la misma forma y color.

Si de este modo no son capaces de realizarlo ordenaremos un «director» que organice el tren.

3. «FRÍO - CALIENTE»: JUEGO DE VUELTA A LA CALMA

Un niño sale de la sala y los demás deciden esconder un aro, cuando el niño entre le indicaremos donde está el aro diciendo frío, si está lejos o caliente si se acerca.

Este juego nos sirve también como parte final o vuelta a la calma para los niños.

valoración de la sesión

El título de la sesión «Somos piratas» creó una gran motivación entre los niños, ya que se identificaban con el mundo de la aventura.

Siempre que la maestra utilizaba algún tipo de estrategia vinculada con los personajes de aventura el éxito de la clase y la motivación de los niños estaba garantizado.

En esta actividad la maestra también aprovechó para observar si los niños conocían diferentes nociones espaciales, lo cual facilitó la realización de todas las actividades posteriores.

sesión n.º 11: «jugamos con colores y formas»

Cada vez que un niño encontraba un pétalo estaba obligado a explicarle a la maestra donde lo había encontrado o de que manera había llegado a él; esto provoca cierta lentitud en la actividad, pero fue fundamental para la consecución de los objetivos propuestos.

Durante la actividad «Jugamos con los medallones» se aprecia la gran motivación y nerviosismo que les provoca haber conseguido un «tesoro» como las medallas, pero esto no debe impedir que se olviden los objetivos propuestos y su consecución.

En este sentido, es importante hacer reflexionar al niño sobre la forma y color de su medallón, ya que esto facilitará las tareas posteriores, aún de este modo, hay algunos niños a los cuales les cuesta comprender el hecho de tener que situarse en la zona de su forma o su color según les indiquen y actúan por mera imitación.

Cada vez que un grupo se sitúa en una «casita» de su forma o color estaba obligado a explicar al resto de sus compañeros cual era ese lugar y donde se situaba («mi casita esta en el centro de la pared y esta cerca de las espalderas y de las cajas de picas y lejos de las colchonetas»), esta explicación iba motivada por la maestra que les invitó a reflexionar sobre sus posiciones constantemente.

Apareció también durante esta actividad un gran componente relacional, en las agrupaciones, bailes..., esto es algo que no se debe olvidar y hay que cuidar de una manera especial que todos los niños se relacionen entre sí, proponiendo cambios o estrategias para que todos los niños tomaran contacto entre sí.

toque de salud

- Ajustar el propio movimiento al espacio y al movimiento de los demás.
- Moderación de la intensidad.
- Precaución ante choques con objetos, obstáculos o compañeros.
- Guardar distancias de seguridad.
- Respeto hacia los otros
- Disfrute de la actividad.

atención a la diversidad

- Evitar tareas que provoquen que algún niño tenga grandes dificultades a la hora de realizar las tareas propuestas, ya puede generar la burla de sus compañeros y crear en el niño un sentido de ridículo e inferioridad.
- Por ello hemos de programar una serie de tareas a través de las cuales todos los niños consigan tener éxito, evitando de este modo ridículos sentimientos de inferioridad que no hacen otra cosa que perjudicar al niño.
- Individualización, evitar imitación.

interdisciplinariedad - transversalidad

- Los colores y las formas planas.

- La orientación en espacios conocidos.
- Nociones básicas de percepción espacial.
- El juego simbólico como medio para conocer el espacio próximo.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- Estas tareas son totalmente transferibles al tiempo de ocio de los niños, se les puede proponer que hagan juegos en el recreo como buscar una forma o un color y que todos tengan que buscarla y señalar dónde está...
- Estos juegos se relacionan con sus visitas a terrenos de aventuras o parques.
- El juego de «frío - caliente» (que nosotros proponemos como medio de evaluación formativa) es un excelente ejemplo de la gran transferencia que tienen estas actividades hacia el tiempo libre del niño, ya sea en casa, en el recreo, en el parque...

educación de las emociones y los sentimientos

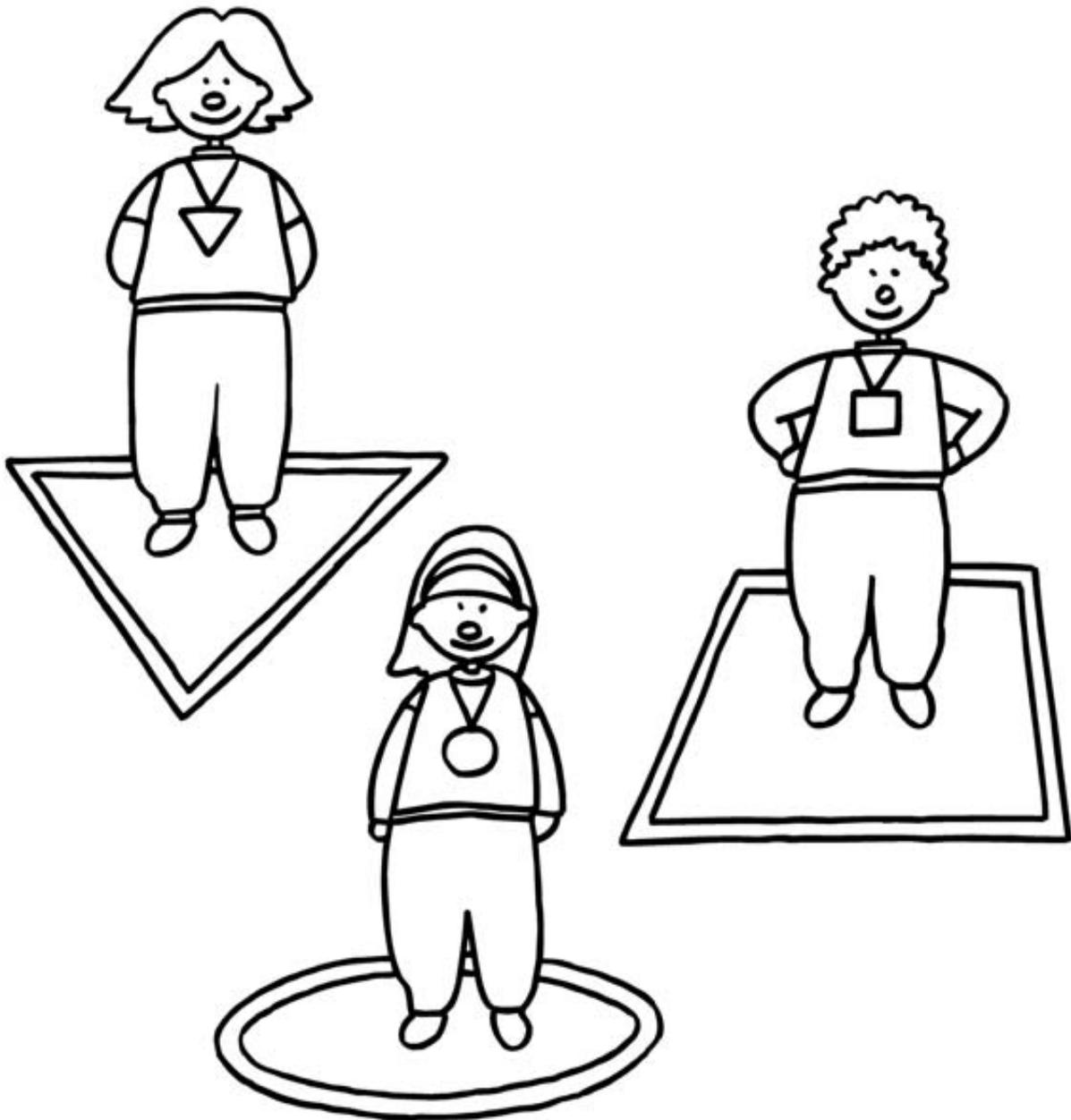
- El trabajo de la percepción espacial a través del juego simbólico, lleva asociado la expresión de sentimientos que hacen aprovechar de forma más completa la actividad.
- Los niños imaginan lugares y paisajes, que la maestra debe aprovechar para guiar al niño a la consecución de los objetivos propuestos, sin reprimir la expresión espontánea de los niños.

reflexiones para la maestra

- ¿Puede ser esta edad en los niños la adecuada para comenzar a trabajar las relaciones espaciales en escenarios fuera de la escuela (patio, parques cercanos, calle...)?
- A partir de un juego sencillo, la maestra debe ser capaz de extraer todas las variables posibles del trabajo de percepción espacial, con la única premisa de no dejar fuera de ese recorrido a ninguno de sus niños, las actividades deben estar adaptadas a todos.

ficha para el alumnado

En la ficha aparecen dos niñas y un niño. Debes colorear la que está dentro del círculo.



ficha resumen: jugamos con colores y formas (11)

actividades:

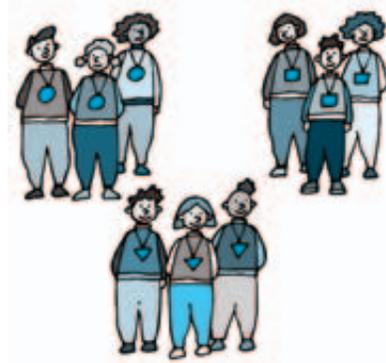
1. «SOMOS PIRATAS»:

Para la búsqueda del tesoro los niños son guiados por el espacio del aula, con el fin de completar una gran flor que va acompañada de un «tesoro».



2. «JUGAMOS CON LOS MEDALLONES»:

El tesoro de la actividad anterior consta de varios «medallones» de cartulina, con diferentes formas y colores, que servirán para realizar agrupaciones espaciales por colores, creación de formas en el espacio, etc.



3. «FRÍO – CALIENTE»: JUEGO DE VUELTA A LA CALMA.

Todos los niños se colocan en círculo. Uno de ellos sale de la sala y mientras se esconde un aro, cuando vuelve debe buscarle. Si se acerca se dice caliente y si se aleja se dirá frío.



título de la sesión nº 12

«aunque no vemos ¡podemos jugar!»

justificación

Esta sesión está dirigida a escolares de 5 años.

Centro de interés: conocimiento y orientación en el espacio.

El planteamiento de la sesión está enfocado a mejorar las relaciones y conceptos espaciales temporales. El tiempo en las etapas iniciales está íntimamente ligado al desarrollo del conocimiento del espacio, ya que representa la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas. Por tanto, desde nuestras actividades debemos favorecer la interacción entre la percepción auditiva y la percepción propioceptiva (es decir la conexión entre el ritmo sonido y el gesto).

intenciones educativas

Que los niños sean capaces de:

- Conocer distintas nociones espaciales en relación con el entorno próximo.
- Explorar diferentes situaciones espaciales en el aula, gimnasio, centro escolar, parque.
- Adaptar los desplazamientos a los ritmos musicales.
- Concienciar al alumno de las dificultades del conocimiento del espacio próximo de los alumnos con deficiencias visuales.
- Valorar la importancia de la relajación corporal
- Aceptar y saber convivir con los compañeros con algún tipo de discapacidad.

contenidos

- Conceptos espaciales: delante / detrás, encima / debajo, dentro / fuera, cerca / lejos, abierto / cerrado...
- Exploración del espacio a través de situaciones lúdicas.
- Expresión corporal y música.
- Interés por la exploración del espacio y su relación con los demás.
- Toma de conciencia sobre las carencias físicas, sobre todo la ceguera.
- Atención a la diversidad.
- Respeto hacia los demás.
- Relajación corporal.

aspectos a observar

- Si reconoce su posición respecto a la de sus compañeros.
- Si reconoce su posición respecto a la situación en el espacio.
- Si sabe situarse en el espacio en relación con sus compañeros.
- Si sabe situarse en el espacio con relación a la exigencia de la actividad.
- Si muestra interés por explorar el espacio y relacionarse con los demás.

actividades y estrategias:

1. «¿DÓNDE NOS COLOCAMOS?»

Los niños se organizan en un gran grupo y cuando la música comienza a sonar se mueven por todo el espacio libremente.

Cuando la música pare, se dará una serie de indicaciones que los niños deberán seguir:

- Nos situamos cerca - lejos de nuestros compañeros.
- Nos situamos cerca - lejos de un solo compañero.
- Nos situamos junto - separado de compañeros, zonas de clase, colores del aula...
- Nos situamos encima - debajo de...
- En el centro, en lado derecho, en el izquierdo...

Los niños siguen estas indicaciones, estableciendo las relaciones espaciales que ellos estimen oportunas.

En algunos casos (sobre todo en los de izquierda-derecha), cuando algunos niños no se sitúan correctamente, debemos parar la clase y explicar su situación espacial, aunque de momento no lo comprenda del todo es muy necesario corregir los errores.

2. «AUNQUE NO VEMOS ¡PODEMOS JUGAR!»

Se trata de una actividad de sensibilización hacia las personas invidentes.

Se organiza el grupo por parejas, uno de los miembros de cada pareja se tapa los ojos con un antifaz o pañuelo, y el otro coge una pica de tamaño pequeño y la sitúa en el suelo en algún lugar de la sala.

El juego consiste en que el niño que no lleva los ojos tapados debe guiar al ciego hasta el lugar dónde se sitúa la pica, pero lo debe hacer mediante una serie de palabras que serán las únicas que puede pronunciar, éstas son: Delante - detrás, derecha - izquierda, parar.

De este modo el ciego tiene que encontrar la pica, y cambiarán los roles.

Recomendar que los niños que hagan de invidentes alcen sus manos y las sitúen por delante de su cuerpo, ya que esto les da confianza en su movimiento por la sala. Debemos evitar, por otra, parte que las

sesión n.º 12: «aunque no vemos ¡podemos jugar!»

picas se coloquen en lugares demasiado complicados, porque de este modo podemos crear situaciones de peligro en el aula.

3. «NOS RELAJAMOS»

Los niños se sitúan tumbados en el suelo con los ojos cerrados, para comenzar a relajar su cuerpo, se les indicará partes del cuerpo y el niño las levantará y bajará lentamente.

Es importante aprender a diferenciar entre derecha – izquierda, arriba – abajo..., ya que esto servirá como recordatorio de sesiones anteriores.

Dar indicaciones sobre como: levantamos brazos y piernas del lado derecho de nuestro cuerpo, levantamos las partes de nuestro cuerpo que estén por encima de la cintura...

Aunque la sesión no sea de una gran exigencia física, es necesario realizar la relajación individual como medio de interiorización de lo trabajado y como recordatorio individual, ya que algunos de los alumnos trabajan por imitación.

valoración de la sesión

Durante la experimentación de esta sesión podemos observar como estos niños apenas tienen ya problemas con las nociones espaciales más simples, como cerca, lejos, detrás, delante,... aunque muchos de ellos aun tienen grandes dificultades para establecer los conceptos derecha e izquierda.

Por otra parte, en la actividad «Aunque no vemos ¡podemos jugar!» se observa como la organización del grupo es muy costosa, ya que algunos son reticentes a que se les tape los ojos, otros tienen una excitación excesiva por la actividad y problemas de este tipo, por lo que el agrupamiento y la organización llevan mucho tiempo.

Durante la actividad, es de vital importancia dar seguridad a los niños, por lo que el gimnasio deberá estar libre de obstáculos y dedicar tiempo a explicarles sobre la importancia de la seguridad.

Se debe evitar todas las situaciones de peligro que se puedan dar.

A pesar de lo costoso de la organización, esta actividad tuvo una gran riqueza para los niños, frases como «¡al principio no sabía donde estaba!» o «¡Me había perdido hasta que mi compañero me ha dicho que estaba al lado de la puerta!» era común escucharlas, por lo que se deduce que su aprendizaje ha sido amplio en cuanto a las situaciones espaciales se refiere.

Por último, durante la relajación se volvieron a poner de manifiesto las dificultades de muchos niños para establecer los conceptos derecha - izquierda.

toque de salud

- Precaución ante choques con objetos, obstáculos o compañeros.
- Guardar distancias de seguridad.
- Sensibilización ante personas con deficiencias sensoriales.
- Disfrute de la relajación corporal como medio de ganar en tranquilidad.

atención a la diversidad

- Es ésta una sesión ideal para introducir al niño en el mundo de las deficiencias sensoriales, pudiéndose plantear a partir de aquí un trabajo de aula dedicado a este tema, dificultades de los ciegos, los sordos, cómo podemos ayudarles...

interdisciplinariedad - transversalidad

- La orientación en espacios conocidos.
- Nociones básicas de percepción espacial.
- El entorno próximo. Conocimiento espacial.

tareas transferibles al tiempo extraescolar

- El hecho de que los niños jueguen con los ojos tapados puede resultar peligroso, aunque es frecuente ver como niños de estas edades pasan el rato jugando a la «Gallinita Ciega» y juegos de este tipo, lo cual les ayuda a desarrollar en gran medida su orientación y percepción espacial. Es por ello que aconsejamos que los niños practiquen estos juegos en su tiempo de ocio.

educación de las emociones y los sentimientos

- En los juegos donde los niños tiene que perder la visión, crean unas emociones y sensaciones de inseguridad que le ayudarán a superarlas.
- También pueden llegar a relacionarse los conceptos de cerca y lejos con situaciones de más o menos protección, lo que se vincula con diferentes sentimientos.

reflexiones para la maestra

¿ Cómo debe distribuirse por edades los conceptos de organización espacial con objeto de que los niños los puedan asimilar poco a poco?

¿ A qué edad van adquiriendo los conceptos de derecha e izquierda, con objeto de establecer tareas que puedan asimilar sin dificultad?

¿ Cómo evoluciona entre los niños el conocimiento de las relaciones de organización espacial en relación con los objetos?

¿ Qué dificultades plantea a la maestra las diferencias de aprendizaje de los niños en relación con los aspectos de organización espacial?

ficha del alumnado

Colorea el material que está cerca del niño.



ficha resumen: aunque no vemos ¡podemos jugar!

actividades:

1. «¿DÓNDE NOS COLOCAMOS?»:

La música suena y los niños se desplazan libremente, cuando se detenga deben seguir las indicaciones en cuanto a las situaciones espaciales que se proponga.



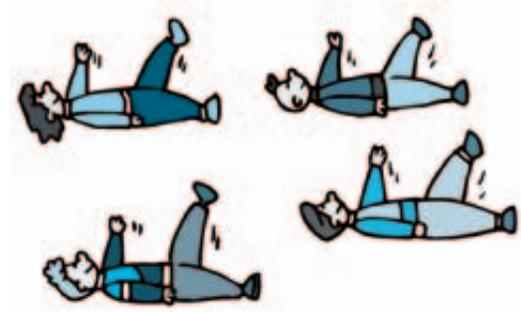
2. «AUNQUE NO VEMOS ¡PODEMOS JUGAR!»:

Juego de ciego y lazarillo, donde el niño que no ve es guiado por su compañero en las distintas propuestas.



3. «NOS RELAJAMOS»

Relajación de los niños levantando las distintas partes del cuerpo, a la vez que se repasan los conceptos trabajados durante la sesión.



Anexos para el profesorado



1.1. higiene postural

Cristina del Brio González
Francisco José Margallo Acal
Cristina Pérez Bajo
Pilar Sánchez González
Fisioterapeutas del Área de Salud de Zamora.

Las dolencias de espalda, de gran frecuencia en la población y en aumento en los últimos años en los jóvenes, por lo general no suelen tener una causa patológica. La mayoría de estos dolores de espalda son producidos por posturas y actividades inadecuadas y por sobreesfuerzos sobre la misma motivados por el estilo de vida actual.

La forma de caminar, de permanecer de pie, de sentarse o agacharse a recoger un objeto, contribuye a mantener una buena estática corporal o por el contrario favorecen ciertas deformidades o alteraciones, según sean éstas correctas o incorrectas. El estilo de vida y los hábitos posturales adecuados adquieren una gran importancia en la prevención del dolor de espalda.

Es fundamental una buena educación y concienciación postural precoz, ya que cuando las pautas defectuosas están en su inicio son susceptibles de corrección fácilmente, con simples consejos, y evitar de esa manera la posterior aparición de procesos dolorosos. Es en la infancia donde se van modelando las conductas que afectan a la salud y es la etapa de la vida en la que resulta más fácil cambiar los malos hábitos.

El período de edad escolar resulta el más adecuado para tratar de potenciar desde el sistema educativo las posturas más saludables.

Es sumamente importante que todo el profesorado adopte una actitud postural adecuada para que resulte el modelo a seguir por parte del alumnado. Entre las medidas de higiene postural recomendadas para escolares destacan las siguientes:

- **Estimular la práctica de actividad, ejercicio físico y deporte** teniendo en cuenta que no ha de hacerse de forma abusiva y evitando que se practiquen actividades o deportes que causen molestias. Un niño puede y debe practicar todo tipo de deportes sin competir hasta los 11 ó 12 años para el buen desarrollo de todo el organismo y, particularmente, de la Columna Vertebral.

- **Evitar** que el niño pase **muchas horas sentado** viendo la televisión o frente al ordenador; intentar sustituirlo por juegos.
- Es muy importante que el **peso** cargado en las mochilas **no sobrepase el 10%** del peso corporal del niño.
- Para **recoger algún objeto del suelo** flexionar las rodillas manteniendo la espalda recta. Para **transportar pesos**, lo ideal es llevarlos pegados al cuerpo y si se transportan con las manos, repartirlos por igual entre ambos brazos. Levantar los objetos sólo hasta la altura del pecho, no hacerlo por encima de los hombros. Cuando la carga es muy pesada, buscar ayuda.
- **Caminar** con buena postura, con la cabeza y el tórax erguidos.
- **Acostarse**: La mejor postura es de lado, con el costado apoyado, con las caderas y rodillas flexionadas y con el cuello y la cabeza sobre una almohada para que queden alineados con el resto de la columna. Otra buena postura es boca arriba con una almohada debajo de las rodillas para que queden flexionadas. **Evitar dormir boca abajo** ya que dicha postura altera la estática de la columna vertebral y además dificulta la respiración.

El colchón y el somier han de ser firmes y rectos, la almohada de la altura adecuada a cada niño, la ropa de la cama debe ser manejable y de poco peso.

- **Transporte del material escolar**:
 - Llevar a diario sólo lo necesario.
 - Utilizar preferentemente mochila de tirantes anchos, colocada sobre los dos hombros, o carrito (empujando y no tirando).
 - No es muy recomendable cartera, bandolera o bolso; si se utiliza, cruzarla y aproximarla al cuerpo.

- **Mobiliario escolar y posición de sentado:**

- Estará sentado correctamente si apoya los pies en el suelo, con las rodillas en ángulo recto con las caderas, y éstas con el tronco. Si los pies no llegan al suelo, apoyarlos sobre algo. Apoyar la espalda firmemente contra el respaldo de la silla; si es necesario, utilizar un cojín o una toalla enrollada para la parte inferior de la espalda.

- Altura adecuada de la mesa (lo ideal sería sillas y mesas regulables en altura; en su defecto, buscar adaptaciones alternativas, como p. ej. poner tacos bajo las patas). El plano de la mesa debe coincidir con los codos del niño de manera que pueda apoyar cómodamente los antebrazos.

- **Escribir en la pizarra a una altura adecuada**, evitando la hiperextensión de la columna si se escribe demasiado alto o posturas muy forzadas si se hace en la parte baja de la pizarra.

- **Al escribir**, adoptar una postura erguida; a veces es suficiente con colocar el cuaderno en el centro de la mesa (nunca en el borde).

Cuando estén sentados en el suelo, la mejor opción es **sentarse a “ lo indio”**; no es recomendable trabajar tumbado boca abajo (se pronuncia la lordosis lumbar), ni sentarse de rodillas con el culo entre los talones. De cualquier manera, evitar mantener la misma postura durante mucho tiempo.

- **Vestirse:** acostumbrarlos a que se vistan sentados.

- **Asearse:** procurar que el niño no necesite ponerse de puntillas (realizando hiperextensión de columna), en las actividades de la vida diaria. P.ej. colocar un cajón frente al lavabo para que se suba en él al lavarse.

1.1.1. PROBLEMAS POSTURALES

En esta etapa (salvo en caso de patología que afecte a la columna vertebral de forma secundaria) es raro que aparezcan desviaciones estructuradas (escoliosis, hipercifosis e hiperlordosis en las que aparece ya una afectación vertebral instaurada sólo corregible mediante tratamiento ortopédico o quirúrgico), por lo que sólo encontraremos “**actitudes**”, entendiéndose como tales las desviaciones de columna causadas por hábitos posturales inadecuados, que se corrigen con la supresión de los mismos y una correcta actividad deportiva.

Nos podemos encontrar con tres tipos de actitudes: la escoliótica o desviación de la columna vertebral respecto a la línea media, formando curvas hacia un lado o ambos lados; actitud hipercifótica o aumento de la curvatura dorsal y por último actitud hiperlordótica o aumento de la curvatura lumbar.

Recomendaciones:

- En general, los deportes y actividades físicas colaboran con el buen desarrollo de todo el organismo y, particularmente, de la columna vertebral, aunque se debe evitar la competición cuando el niño presente desviaciones de la columna vertebral y/o dolores de espalda.

Se consideran deportes vertebralmente negativos: la gimnasia rítmica, deportes asimétricos (tenis, p.ej), gimnasia deportiva, piragüismo, y la competición deportiva en general.

- Los hábitos posturales correctos van a ser decisivos para la no evolución y/o complicación de los problemas vertebrales del niño, siendo en muchos casos incluso el factor corrector más importante.

- Es fundamental el conocimiento del propio cuerpo, de modo que comprendan la actitud postural correcta que deben mantener e identifiquen los defectos a corregir.

1.2 recomendaciones para alumnos con necesidades educativas especiales, orientaciones didácticas

Merche Ríos (coordinadora)

Antonio Blanco, Tate Bonany, Jaume Miró, Maria Lledó Soriano

LA INCIDENCIA EDUCATIVA DEL DÉFICIT EN EDUCACIÓN FÍSICA. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

«(...) nuestro objetivo es doble: por un lado, diferenciar entre lo que debemos considerar como efectos directos del déficit, en buena medida insoslayables, de los que deberíamos considerar como discapacidad, susceptible de ser reducida con nuestra intervención.» (Puigdemívol, 1998, p. 223).

Sin ánimo de presentar un «recetario», e insistiendo en que cada alumno o alumna es distinta a los demás, independientemente del tipo de discapacidad que pueda presentar, pasaremos a revisar sintéticamente las implicaciones que pueden tener en el proceso educativo los distintos déficits en la población escolar, teniendo en cuenta que éstos pueden producir mayor o menor discapacidad en función de nuestra intervención educativa, de las características del entorno en el que se desenvuelve (social, familiar, escolar), del nivel de afectación, de la propia vivencia del déficit y la autoaceptación, entre otras variables. Debemos añadir que las

implicaciones que vamos a presentar se refieren, preferentemente, a la motricidad, pero no por ello deberán obviarse en cada caso otros factores como son los cognitivos, lingüísticos, relacionales, afectivos y emocionales, que también son objeto de atención desde nuestra área.

También se tendrán presentes los datos concretos referidos a la discapacidad que presente cada alumno, la evaluación y diagnóstico inicial, así como los informes médicos, que aportarán datos relevantes respecto a las contraindicaciones y a la intervención educativa.

Por último, insistir en que no necesariamente todos los alumnos con determinada discapacidad van a presentar todas las necesidades y/o dificultades que se relacionan sintéticamente, sino que, en función del grado de afectación y del conjunto de variables que inciden en cada alumno respecto a sus características individuales y su contexto social, escolar y familiar, sumadas a su actitud, interés, deseo y predisposición hacia el aprendizaje, éste presentará sus propias necesidades.

1.2.1. el alumnado con discapacidad visual

Antonio Blanco

Profesor de Educación Física

Centro de Recursos para deficientes visuales Joan Amades (ONCE)¹

INTRODUCCIÓN

El contenido de este capítulo está orientado a facilitar una serie de recursos prácticos a los educadores de esta etapa. Me ha parecido importante informar de las características y dificultades motrices y sensoriales de los alumnos/as con discapacidad visual ofreciendo, con respecto a cada una de ellas, algunas orientaciones didácticas. Creo, sinceramente, que al mismo tiempo facilitarán la consecución de los objetivos propuestos a todos los alumnos de la clase.

Para que pueda ser una ayuda válida en el momento de elaborar la programación en una situación de inclusión en la escuela ordinaria, he seleccionado las dificultades y características, en función de algunos elementos fundamentales del currículum de Educación Infantil.

En general, deberemos tener en cuenta que estos alumnos pueden tener miedos: a chocar, a lo desconocido, a que no se les oriente bien, a desorientarse/perderse, a caer, a golpearse, a los espacios abiertos, nuevos y desconocidos... Deberemos tener en cuenta estas dificultades, y otras que se explican a continuación, para ofrecer las ayudas necesarias que facilitarán su inclusión de la forma más normalizada posible.

Un apartado especial requiere la consideración de las características psicológicas que pueden darse en algunos de estos alumnos/as: una baja autoestima y autoconcepto, que provoca una falta de motivación hacia las actividades físicas en general, sobre todo las realizadas de forma muy dinámica y que comportan riesgos. Será fundamental, pues, apoyar a estos alumnos motivándolos y ofreciéndoles recursos visuales, táctiles y cinestésicos que les ayuden a realizar las acciones motrices con mayor seguridad y eficacia.

Un concepto importante es la ausencia de información que tienen estos alumnos sobre el resultado de sus acciones, lo cual les impide efectuar correcciones. Deberemos ofrecerle esta información de retor-

no (**feed-back**) inmediatamente después de realizar una acción, indicando al mismo tiempo la corrección necesaria.

En muchas ocasiones indico la necesidad de verbalizar las acciones para ofrecer más información a estos alumnos. Me refiero con esto a explicitar de forma oral describiendo, con un lenguaje adaptado a los conocimientos del receptor, los movimientos o acciones (**verbalización**).

El presente artículo pretende ofrecer orientaciones tanto de los alumnos con algún resto visual, como de los que no poseen ninguno. Con respecto a los primeros tendremos en cuenta los contrastes de colores que vea mejor, para entregarle el material adecuado, o los espacios en los que vea mejor, para situarle en el espacio idóneo; si le molesta la luz, o, por el contrario, si la precisa... Para todo ello, el recurso más sencillo es preguntarle qué materiales ve mejor, en qué lugar de la sala se encuentra más a gusto o le molesta menos la luz, si ésta es su dificultad. Si debe imitar los movimientos de un compañero o el educador, le indicaremos que se aproxime. Poco a poco, el niño será capaz de forma autónoma de orientarse en la sala y pedir los materiales que vea mejor, convirtiéndose así en sujeto partícipe de su propia inclusión. Un niño conocedor de sus necesidades visuales, que resulta autónomo en la demanda de los elementos que más precisa, realizará una inclusión más normalizada y facilitadora para todos. Con respecto a los segundos, los alumnos con ceguera total, tendremos más en cuenta los recursos sonoros, táctiles y cinestésicos y la necesidad de informaciones adicionales que precisarán.

Sobre los juegos, en Blanco (1998), se ofrecen tanto criterios de adaptación como algunos juegos adaptados, en situación de inclusión y específicos de niños/as ciegos, que pueden ayudar en el momento de programar las actividades curriculares.

En general, una estructura de clase ordenada, que anticipa las acciones a realizar y organiza estas acciones de forma secuenciada, favorece la inclusión de estos alumnos. La organización en pequeños grupos también ayuda a que el alumno reciba informaciones de los propios compañeros de forma muy directa, y facilita la tarea del educador.

1. El tema de discapacidad visual en los alumnos de educación infantil se desarrolla en mayor amplitud debido a la escasa bibliografía.

1.2.1.a CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL, SUS DIFICULTADES Y ACTUACIONES DIDÁCTICAS EN FUNCIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL

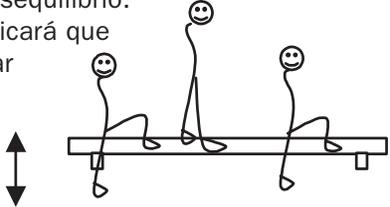
ÁREA DEL DESCUBRIMIENTO DE UNO MISMO.

1. Conocimiento del propio cuerpo y la adquisición del «yo corporal».

Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
1.1. Observación y exploración de las propias necesidades y posibilidades.	
<ul style="list-style-type: none"> – Dificultad, en ocasiones, de identificar las necesidades básicas de su propio cuerpo integrándolas como algo natural ya que no puede observarlas en los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> – Verbalizar en la clase las necesidades de todos los alumnos, según vayan surgiendo, para facilitar la identificación de éstas, situarlas como normalizadas e integrarlas de forma sana.
<ul style="list-style-type: none"> – Dificultad, en ocasiones, en la propia exploración y vivenciación del placer sensoriomotriz, por la dificultad de observarla en sus iguales para integrarla de forma normalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> – Verbalizar y reconocer las sensaciones de todos los alumnos/as en los diferentes estados corporales: postura, movimiento, equilibrio. – Realizar, en grupo, actividades que provoquen placer sensoriomotriz, preguntando a los alumnos y verbalizando las diversas sensaciones. Por ejemplo: masajes por parejas o en pequeños grupos, cosquillas, pasar una pelota pequeña por el cuerpo del compañero, bajar un tobogán, rodar por colchonetas inclinadas... – Resumen: actividades táctiles en grupo verbalizando las sensaciones de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> – Tendencia a anclarse en algunas sensaciones por falta de estímulos que le permitan avanzar en la exploración sensorial de su propio cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ofrecer a los alumnos estímulos diversos basados en la creatividad y en la variabilidad de las acciones que les permitan construir elementos y sensaciones nuevas cada vez más ricas y evolucionadas.
Como consecuencia del anclaje pueden darse:	
Estereotipias ¹ como conducta de hábito motor típicas de algunos alumnos ciegos. El niño está conectado con la realidad pero se balancea, mantiene una mano sobre un ojo, mueve la cabeza, mueve los dedos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> – Si mueve una parte de su cuerpo (por ejemplo: la cabeza) le recordaremos que no lo haga tocándole y recordándole de forma amistosa y en un tono de voz suave que no debe hacerlo.
Estereotipias como autosensorialidad: conducta motriz más patológica con rasgos autísticos en la que el alumno se desconecta de la realidad realizando un movimiento repetitivo.	<ul style="list-style-type: none"> – Provocaremos el desbloqueo cambiándole de actividad, de lugar de realización de ésta y, si es necesario, de materiales. Conviene observar la causa de la aparición de la estereotipia para evitarla en el futuro; en ocasiones es el miedo, actividades que no puede integrar y/o comprender, el estrés, la proximidad de determinados alumnos, etc.
Dificultades, en ocasiones, en la manifestación de las propias sensaciones: les cuesta decir qué sienten.	<ul style="list-style-type: none"> – Verbalización individual de los alumnos ante toda la clase de las sensaciones, para ayudar a integrarlas de forma normalizada: se realiza una actividad y los niños dicen qué han sentido. Conviene no abusar, pues debemos mantener el ritmo de la sesión, pero en ocasiones todos los niños/as alumnos necesitan expresarse para entender qué les pasa.

1 Para saber más: Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego. Francesc Cantavella y otros autores (1992).

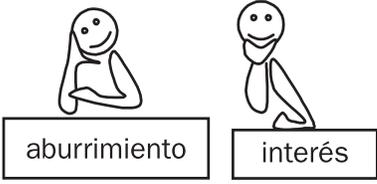
Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la contextualización de los materiales. Pueden conocer pocas formas de utilización de materiales y herramientas. 	<p>Se les debe indicar las diferentes posibilidades e invitarles a realizar las acciones (enseñanza vivenciada), para aumentar el conocimiento de las diversas posibilidades.</p> <p>Acción: todos los niños juegan a manipular materiales y en voz alta decimos: también podemos...</p> <p>Las referencias que se darán estarán en función de elementos conocidos por el niño: «como un caballo, pero con el cuello más largo» (jirafa). El aprendizaje significativo es fundamental para estos alumnos/as.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - En ocasiones tienen dificultad para tocar algunos materiales que les recuerdan malas experiencias, como los globos (que suenan muy fuerte cuando explotan), o materiales con aristas o de tacto desagradable. 	<p>Preguntaremos si les gusta lo que tocan, si les da miedo, si piensan que hace daño...</p> <p>Acción: tocar los objetos con la ayuda de las manos del educador (el niño toca las manos del educador, que a su vez toca el objeto y lo manipula).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Como consecuencia, algunos niños/as tienen dificultades en la exploración de los objetos con las manos. 	<p>El tacto es dinámico: debemos reseguir los contornos de un objeto para identificar la forma. Animaremos y enseñaremos al niño a que coja el objeto con las dos manos y los resiga con los dedos y premiaremos su actitud con palabras de ánimo si identifica el objeto.</p>
2. Control global y segmentario del cuerpo	
Control postural: mantenimiento de posturas.	
<p>Dificultad, en ocasiones, en el mantenimiento de la postura adecuada durante la manipulación de los materiales, objetos y herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cabeza baja 	<p>Realización, en ocasiones, de actividades de antigraedad (boca abajo) para aumentar el tono de la musculatura cervical y la espalda.</p> 
<ul style="list-style-type: none"> - Tono muscular general bajo 	<p>Pedir al alumno que coja los objetos con más fuerza para ayudar a que le transmitan algo.</p> <p>Realizar acciones de manipulación más rápidas para aumentar el tono general. Indicarle que cambie los objetos con rapidez:</p> <p>Por ejemplo: juego: cambiar pequeños objetos de un cubo a otro y después a otro más lo más rápidamente posible (deberá tocar los tres cubos previamente para situarlos en el espacio).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Hipotonías localizadas 	<p>Para la hipotonía (tono muscular bajo) de hombros y brazos, realizar actividades en una postura en la que se deba mantener la tensión en esas zonas:</p> 

Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
<p>– Hipertonías localizadas</p>	<p>Actividades en posturas de relajación o estiramiento de las zonas hipertróficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tocar objetos, pero sentado, con las piernas separadas por un objeto y en extensión (para la hipertrofia de la parte trasera de las piernas), coger o manipular objetos «como robots» sin doblar las piernas, etc.: 
<p>Dificultad en el mantenimiento de posturas y sus diferentes significados:</p>	<p>Deberemos crear un código fijo que identifique las posturas, para facilitar recordarlas y mantenerlas. Utilizaremos el «como si...».</p>
<p>Por ejemplo: conocen pocas «imágenes» de movimientos de animales.</p>	<p>Asegurarse de que conoce cómo salta una rana..., cómo es, qué ruido hace, cómo pone las piernas... Después ayudarle a adoptar la postura adecuada y en los primeros saltos. Posteriormente, podremos pasar a decir saltamos como ranas... Acción didáctica durante la clase: primero indicación global para todos los alumnos/as, después durante la acción de los alumnos/as realizaremos las ayudas y/o indicaciones individuales orientándole al mismo tiempo sobre la dirección del desplazamiento.</p>
<p>Control del equilibrio: regulación</p>	
<p>– Pueden manifestar miedos al desequilibrio por temor a las caídas.</p>	<p>Iniciar las acciones de equilibrio - reequilibrio siguiendo una cuerda sobre el suelo.</p>
<p>– Pueden manifestar miedos al situarse sobre objetos al no saber a la altura que se encuentran.</p>	<p>Subir al objeto y bajar repetidamente para ayudar a situar la altura y realizar la indicación de que bajen el pie en el momento que noten el desequilibrio. Posteriormente se les indicará que intenten aguantar sin bajar el mayor tiempo posible.</p> 
<p>Pueden no saber caer</p>	<p>Juegos de dejarse caer con control sobre objetos blandos, en diversas posiciones.</p>
<p>Pueden no saber identificar y utilizar las sensaciones plantares que les ayudan en el equilibrio tanto estático como dinámico.</p>	<p>Se les puede indicar «los pies hablan» cuando caminan sobre un banco y tocan con los pies el final del mismo o un lateral: qué te han dicho –que te sañas del banco..., que acaba el banco...—, etc.</p>
<p>Pueden desconocer las diferentes posibilidades de equilibrio sobre objetos, o conocer pocas variables, que no aumentará al no poder observar las propuestas de los compañeros durante las sesiones.</p>	<p>Verbalizar las diversas posibilidades y variar las posiciones lo más posible para aumentar el aprendizaje motor y las posibilidades de equilibrio. Por ejemplo: sobre un banco se puede caminar de pie, de espaldas, sentado, tumbado boca arriba, boca abajo, de lado, etc.</p>

Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
Coordinación dinámica general: control en los desplazamientos.	
Pueden tener un tipo de marcha alterada:	
- Cabeza baja	Recordar la posición correcta durante la marcha: «levanta la nariz, enséñame la cara»...
- Hombros hacia delante	Manipular los hombros e indicar la posición correcta recordándola durante la marcha
- Brazos hacia delante	Indicar que realice la acción de protección con los brazos tan solo cuando se aproxime a los compañeros, paredes, etc. Darle seguridad llamándole desde cerca para evitar los miedos y la postura de protección. Solicitar que los niños/as caminen con los brazos relajados, sin hacer fuerza, caídos cerca del tronco, etc.
-Bloqueo de la cadera	Favorecer el control de la cadera mediante la relajación de la misma, notándola (caminar con las manos tocando la cadera y moviéndola hacia los lados, hacia delante...). - Hacer una fila con los niños cogidos por las caderas y desplazarse.
Desplazamientos.	
Pueden manifestar dificultades ante la propuesta de algunas posiciones en los desplazamientos.	En primer lugar conviene que el niño se sienta orientado, debe saber hacia dónde se desplaza (mejor hacia un adulto que le ofrezca seguridad), que no hay ningún objeto con el que pueda chocar, dónde están sus compañeros, etc. Deberemos proponer el mayor número posible de variables de movimientos para aumentar su conocimiento de movimientos básicos sobre los que posteriormente construirá otros más complejos.
La cuadrupedia y la reptación. Pueden ser movimientos que no se han realizado suficientemente de bebés, tal vez por sobreprotección.	Son movimientos muy importantes y definitorios en el futuro de una buena coordinación general. Deberemos asegurarnos que los realizan con corrección. Poner una mano en la espalda del niño les ayuda a situar su propio cuerpo y a realizarla con mayor corrección.
-Subir y bajar escaleras alternando el pie.	Subir suele ser menos complejo, para bajar conviene el apoyo del educador en los primeros intentos. Deberemos recordar, si pasa un tiempo en la posición elevada, a qué altura se encuentra y que pida ayuda si lo precisa.
- Realización de carreras:	
Llamándole por la voz	Comenzaremos por distancias cortas y será el educador el que le llame. Al mismo tiempo, y sin dejar de hablar en ningún momento de la carrera, se pueden indicar las correcciones de cabeza, brazos... que se precisen.

Con un compañero	Conviene comenzar por que el alumno con discapacidad visual se desplace, si lo precisa, de la mano de un compañero. Más adelante (partir de los 6 años, por ejemplo, o cuando manifieste suficiente madurez) podremos iniciarle en la carrera mediante una cuerda cogida por un compañero.
Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
Pueden manifestar dificultades de ritmo: correr y parar, correr y parar.	Deberemos ofrecerle seguridad durante la carrera, ya que esta forma de correr es indicadora de miedos y falta de hábito. Propondremos carreras en progresión (comenzar muy lento y aumentar la velocidad cada vez más); en regresión (comenzar rápido y disminuir la velocidad progresivamente; cambios de ritmo, etc.
Posición de brazos adelantada: brazos hacia delante, rígidos, sin movimiento pendular.	Indicar la posición de los codos doblados y la necesidad de ayudarse moviendo los brazos para correr mejor. Ofrecer seguridad en la orientación durante la carrera para facilitar la relajación segmentaria. Hacer vivenciar las dificultades durante la carrera si no utilizamos los brazos: <ul style="list-style-type: none"> - Correr con las manos en la cabeza. - Correr con las manos en la espalda. - Correr con un objeto entre las manos.
Movimiento de piernas pendular	Realizaremos ejercicios de elevaciones de piernas: Caminar haciendo ruido con los pies. Caminar pasando sobre pequeños obstáculos. Correr saltando de puntillas y elevando las rodillas.
Rigidez del tronco	Caminar con el cuerpo echado hacia delante, hacia atrás. Se pueden hacer filas con las manos en los hombros de los compañeros y movilizar el tronco (el primero manda y los demás imitan).
-Realización de saltos	
Pueden mostrar dificultad en la realización de saltos con dos piernas.	Debemos asegurarnos de que la dificultad no parte de un problema de orientación espacial llamándole previamente y orientándole. Podemos ayudar proponiendo saltos con la ayuda del compañero: por parejas cogidos de los hombros del compañero que está delante, el primero camina y el segundo salta; después cambian. También se pueden realizar las ayudas en grupos de tres (el del medio se apoya en los hombros de los compañeros).
Pueden mostrar dificultad en la realización de saltos con una pierna, por falta de fuerza en el pie y la pierna.	Ídem al anterior.
Pueden mostrar dificultad en la elevación del salto por temor y falta de control de la fase aérea.	Propondremos actividades de saltos con caída en colchonetas, aumentando de forma gradual la altura.

3. Estructuración del espacio: orientación, situación, dirección.	
Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
Dificultades en la orientación espacial en el entorno escolar.	<p>Deberemos establecer itinerarios con varios puntos fijos de orientación, que podrán ser multisensoriales: táctiles, sonoros visuales (si hay resto visual), olfativos, etc.</p> <p>Primero realizaremos recorridos cortos y con varios puntos de orientación para, posteriormente, aumentar los recorridos y quitar, si no son necesarios, los puntos de orientación, hasta dejar los imprescindibles.</p> <p>Utilizaremos el siguiente criterio:</p> <p>1º Los recorridos a lugares significativos e importantes para el niño (de la entrada a la clase, de la clase a los lavabos, al comedor (olfato), a los columpios...</p> <p>2º Los recorridos necesarios para las diversas actividades.</p>
-Dificultades en la orientación delante - detrás, encima - debajo, a un lado o al otro...	<p>Deberemos establecer un punto de orientación fijo. Puede ser el propio educador que se sitúa en un punto determinado respecto al cual los niños/as se colocan con respecto a un objeto, delante o detrás. Deberemos tener cuidado de no cambiar de posición, pues la voz del educador deberá de ser un punto de orientación estable.</p> <p>Deberemos verbalizar la posición del niño para ayudarle a situarse.</p> <p>Para estos niños/as es más fácil orientarse si lo hacen respecto a los objetos, por tanto, jugaremos a colocar espumas o material diverso delante - detrás de ellos, de los compañeros, etc. Los juegos de construcción con grandes objetos son muy indicados para facilitar el dominio de estos conceptos. Realizar una casa con grandes espumas y colchonetas, o con grandes cajas de cartón y meterse «dentro», salir «fuera»; <i>sentir</i> el espacio grande o pequeño.</p>
-Dificultades en la experimentación de las nociones de derecha-izquierda con respecto a su propio cuerpo.	<p>-Dificultades en la experimentación de las nociones de derecha-izquierda con respecto a su propio cuerpo.</p> <p>Verbalizaremos la utilización de un lado del cuerpo o del otro para facilitar la atención del niño sobre este hecho.</p> <p>La utilización de pequeñas canciones que mencionan la mano o el pie que se utiliza en cada acción es muy adecuada para todos los niños y muy favorecedora para los niños con discapacidad visual.</p>
4. Percepción temporal	
Dificultades en la percepción de los ritmos durante las actividades motrices. Sobre todo en los ritmos del grupo en general. Normalmente el control del tiempo individual presenta menos dificultades.	<p>Podemos utilizar diversos instrumentos musicales para, mediante la utilización de diversas pulsaciones, realizar diversas acciones motrices y aumentar así el dominio temporal de las actividades físicas.</p> <p>El tono y el ritmo de la voz del educador son un instrumento importante para dinamizar las acciones de los niños/as o para calmarlos y ralentizar los movimientos.</p> <p>De nuevo la utilización de canciones y músicas diversas son útiles para aprender a controlar y dominar el ritmo y el tiempo en movimiento.</p>

Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
5. La aplicación de los hábitos de autonomía personal.	
- Dificultades al utilizar los elementos de higiene personal.	Será necesario utilizar algunas técnicas específicas: ponerse el jabón líquido en la mano para posteriormente colocárselo en la cabeza y el cuerpo, por ejemplo. Mantener una estructura y orden para no perder los elementos propios de la higiene personal.
- Dificultades al vestirse	Mantener una estructura y orden para no perder la orientación de la ropa y colocársela de forma adecuada. Aprender a tocar la ropa (la etiqueta, el cuello, las costuras) para orientarla bien. Quitarse la ropa y colocarla de forma ordenada para encontrarla después.
6. Expresión y manifestación corporal	
Dificultades en la expresión facial.	A algunos niños/as les cuesta controlar la elevación de las cejas, por lo que conviene hacérselas tocar e indicarles su utilización en la expresión facial (sorpresa, miedo...). En general, el control facial debe trabajarse de forma algo más específica cuando tenemos un niño con discapacidad visual en la clase. Verbalizando y describiendo los movimientos faciales, pues estos alumnos no pueden imitar las caras de sus compañeros. Ejemplo: «las caras de plastilina: un niño coloca con las manos la cara de su compañero para que exprese enfado, alegría, temor... El niño que es tocado debe procurar mantener la posición de la cara que le colocó su pareja (cejas subidas y boca abierta = sorpresa).
Dificultades en la expresión corporal de emociones y experiencias.	El niño discapacitado visual debe saber que su «cuerpo habla» aunque él no diga nada. Le deberemos hacer consciente de que las diferentes posiciones de su cuerpo nos comunican cosas sobre su estado de ánimo, sus sentimientos y deseos. De la misma forma que para él nuestro tono de voz le comunica si estamos contentos o no, nerviosos, etc. Naturalmente ofreceremos estas informaciones en función de la edad y madurez del niño.
Dificultad en el conocimiento de los diferentes significados de las posiciones corporales.	Se deberán verbalizar las diferentes acciones y sus significados.  Se puede jugar a las estatuas: colocar a un compañero en una posición determinada y los demás compañeros deben adivinar qué está haciendo.

Características específicas	Actuaciones y recursos didácticos
7. Imitación, imaginación y simulación.	
<p>Pueden haber dificultades en la imitación y memoria y en la interiorización de acciones dada la falta de suficientes informaciones y estímulos</p>	<p>Para imitar deberemos permitir que el alumno con ceguera total toque a los compañeros y después los imite. Los alumnos con resto visual deberán aproximarse lo necesario para poder ver mejor e imitar mejor (debería observar al compañero/a cuya ropa le facilite más la observación). Deberemos verbalizar las diversas posiciones corporales describiendo las posiciones para que lo oigan todos los alumnos y en especial el alumno con discapacidad visual. En este sentido, la incorporación de un «narrador» que describa cómo está colocado el compañero es importante (en edades tempranas esta función la deberá realizar el educador/a).</p>
-Simulación: función simbólica	
<p>Dificultades en el conocimiento de los movimientos que simbolizan acciones determinadas.</p>	<p>Deberemos verbalizar las acciones y explicar sus significados. Comenzaremos por acciones significativas y conocidas para estos alumnos/as para, poco a poco, describir y ejecutar acciones más complejas.</p>
<p>Los conocimientos sobre las acciones y su correspondiente significado pueden no ajustarse a la realidad, ya que es posible que haya construido significados erróneos, o los movimientos no se correspondan exactamente con el significado correspondiente.</p>	<p>Deberemos asegurarnos preguntándole directamente, o proponiéndole que ejecute los movimientos que se ajustan al correspondiente significado. Verbalizaremos las acciones que resulten erróneas para ayudar a su corrección.</p>
<p>Pueden desconocer la forma de utilización de algunos objetos.</p>	<p>Les propondremos que ejecuten las acciones más habituales de diversos objetos: El martillo golpea; el destornillador gira..., y que lo representen con su propio cuerpo.</p>
<p>Pueden desconocer las formas de actuación de diferentes personajes fantásticos o reales.</p>	<p>Les propondremos jugar a ser como: dragones, príncipes, princesas, animales, superman, etc. Si no conocen las acciones propias de los personajes las describiremos y propondremos su ejecución.</p>
<p>Pueden tener dificultades en representar acciones que tengan una cierta duración.</p>	<p>Propondremos el «cuento narrado», en el que se describen de forma pautada las acciones de los personajes y se representan simultáneamente.</p>
<p>Es posible que desconozcan las acciones propias de los adultos.</p>	<p>Propondremos simular estas acciones. Jugaremos a papás y mamás, a policías y ladrones, a médicos y a diversas profesiones. Verbalizaremos las acciones de los niños para ayudar a todos a enriquecer y afinar los movimientos.</p>

1.2.2. el alumnado con discapacidad intelectual

Tate Bonany

Maestra de Educación Especial y de Educación Física

Las dificultades/necesidades que presentan los alumnos con Discapacidad Intelectual (DI) hacen referencia tanto al nivel de desarrollo motor, como al desarrollo cognitivo, como también al nivel de desarrollo psicológico y emocional.

Respecto al **ASPECTO MOTRIZ** he de hacer mención que justamente es en esta área (desarrollo motor) donde las diferencias con los niños sin discapacidad son menos manifiestas, aunque también es evidente que cuanto mayor sea la afectación, mayor serán las limitaciones motrices.

En las alteraciones perceptivo-motrices observamos una gran dificultad en referencia a aspectos tan importantes y básicos en estas edades, como son:

- Las percepciones espaciales, temporales, corporales... y todos sus derivados: estructuración espacial-temporal, el ritmo, la coordinación, el equilibrio, la lateralidad, etc.
- Todos los aspectos antes mencionados son también imprescindibles para crear una buena base en todo lo relacionado con los aprendizajes escolares y concretamente en el aprendizaje de la lecto-escritura. Sin todos ellos será difícil poder llegar a alcanzar una correcta y buena evolución en estos aspectos.
- Existe una gran dificultad en mantener la atención, ya sea a nivel visual, postural/corporal y/o actitudinal.
- Gran dificultad en seleccionar y procesar la información antes de emitir una respuesta motriz.
- Necesidad de un mayor tiempo de reacción, inspección y emisión de la respuesta.

En relación al desarrollo **COGNITIVO** existen dificultades en:

- La capacidad de poder crear símbolos de objetos y de acontecimientos y poder guardarlos en la memoria.
- Necesidad en la capacidad de recuperar y utilizar la información de una forma adecuada a cada

situación que les permita resolver los problemas y generalizar dicha respuesta.

- Dificultad en la utilización adecuada del lenguaje como vehículo de comunicación, con todo lo que ello pueda comportar tanto a nivel cognitivo como emocional.
- Dificultad en la capacidad de asimilar y memorizar información progresivamente más compleja y más abstracta.

El comportamiento **PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL** dependerá, fundamentalmente, de la interacción que establezcan con su entorno y con las experiencias que hayan podido vivir. La aceptación o no en el entorno familiar marcará en gran manera el comportamiento psicológico y emocional.

1.2.2.a ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

Antes que nada me gustaría poder exponer una comparación que quizá nos podrá ayudar a ver las cosas un poco más claras. Se puede comparar el retraso de un niño con discapacidad a un reloj que se atrasa. El niño/niña va evolucionando, va creciendo, pero siempre lo hace a un ritmo más lento. Su proceso de aprendizaje, de experimentación, de descubrimiento, necesita mucho más tiempo y mucha más estimulación, pero a pesar de ello **evoluciona**.

Es fácil imaginar, pues, la importancia que tiene para los más pequeños el primer contacto con su entorno y mayor será la importancia cuando hablamos de niños y niñas con DI. El primer trabajo corporal, el diálogo tónico con la madre en los primeros momentos de vida, el contacto, el descubrimiento del cuerpo, la experimentación a través de su cuerpo, moverse, descubrir, experimentar, poder llegar a dominar su cuerpo, tener posibilidades de configurar su imagen corporal, poder comunicarse de la manera que sea con el mundo exterior...

Si este primer conocimiento de su cuerpo no se da (quizá debido a una no aceptación) será muy difícil que puedan llegar a tener una buena organización de la percepción y, por tanto, el acceso a la representación, o quizá que puedan tener una buena

organización espacial y, lo que es más importante, puede tener una mala experiencia con sus posibles derivaciones en el campo afectivo, psicológico y emocional...

Existen unas premisas que se basan en el hecho que cada criatura nace con una serie de potencialidades y que dependerá de todo lo que lo envuelve que llegue a desarrollarlas o no.

Nuestro trabajo será intentar favorecer siempre el medio que rodea al niño para poder despertar y desarrollar todas las potencialidades con las que nace. Ello requiere una gran dosis de paciencia y ser conscientes que sea cual sea el tiempo que requieran (seguro que largo) su proceso de aprendizaje irá avanzando y madurando.

Creo que en estas primeras edades habremos de intentar desarrollar tres objetivos, a mi modo de ver prioritarios, éstos son:

- Establecer y favorecer la comunicación.
- Estimular la acción.
- Descubrir el cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Hay niños y niñas que no establecen un mínimo contacto visual, esto además se agrava cuando no existe ningún otro tipo de comunicación, ya sea corporal o verbal. Por lo tanto, será muy importante establecer un vínculo, por pequeño que sea, de comunicación (corporal, visual, etc.).

Para estimular la acción partiremos de provocar la curiosidad (a partir del espacio, del material...). La curiosidad les llevará a querer experimentar a moverse por el espacio, a tener una actitud activa, dinámica.

A medida que la niña o el niño es capaz de establecer una comunicación, por pequeña que sea, a medida que sea capaz de sentir curiosidad por las cosas que le rodean y que tenga ganas de descubrirlas, será cada vez más capaz de descubrirse a sí mismo, a la vez que irá encontrando nuevas posibilidades que le pueda ofrecer el movimiento.

Con el tiempo he podido observar que muchas veces los pasos no siguen el orden «normal» de evolución, sino que en, un primer momento, los niños y niñas sienten curiosidad por todo lo que les envuelve, poco a poco esta curiosidad les llevará a querer descubrir el movimiento. A medida que experimentan acciones

motrices sencillas van conociendo diferentes sensaciones que, a su vez, les ayudarán a conocer y a descubrir su propio cuerpo, a poder dominarlo, a sentir seguridad y placer en las acciones y desplazamientos a la vez que le llevará a intentar acciones más complejas. Cuando empieza a sentir placer en todo lo que hace con el cuerpo es cuando empieza a comunicarse para conseguir aquello que quiere, para pedir nuevas propuestas, para pedir acciones nuevas, para relacionarse con los compañeros/as, para conseguir un objeto, los materiales...

Cuando hayamos conseguido todos estos aspectos, la comunicación, la curiosidad por la acción, las posibilidades de movimiento, podremos empezar a trabajar todo lo que hace referencia a estructurar la orientación en el espacio partiendo de la direccionalidad para llegar a una lateralización correcta.

COMUNICACIÓN, ACCIÓN Y DESCUBRIMIENTO DEL CUERPO Y SUS POSIBILIDADES DE MOVIMIENTO son objetivos prioritarios para trabajar con los más pequeños.

En las sesiones de trabajo será muy importante:

- Crear un ritual de trabajo, siguiendo siempre una misma estructura (sentarse en un mismo lugar, escuchar las consignas que se proponen...).
- Empezar siempre por tareas que ellos sean capaces de realizar con el fin de darles confianza y seguridad y motivarles para seguir participando en lo que les proponemos.
- Dar las informaciones utilizando un lenguaje claro, sencillo y comprensible.
- Dar la información y ayudarse de demostraciones para facilitarles la comprensión de la tarea o actividad que se les propone.
- Utilizar refuerzos positivos para estimular la participación.
- Utilizar el trabajo cooperativo.
- Hacer propuestas nuevas a partir de conductas observadas.
- Dar información inmediata después de la ejecución, con el fin de que ellos sepan si lo que están haciendo es correcto o han de modificarlo.
- Ayudarles a centrar la atención, para ello las tareas o propuestas de aprendizaje habrán de ser cortas.

- Simplificar las tareas, fraccionando las enseñanzas en pequeños pasos, reduciendo la complejidad del aprendizaje.
- Potenciar siempre que se pueda y en cualquier momento la creatividad.
- Proponer actividades en las que se potencie la autonomía.
- Poder disponer de profesor de apoyo facilitará el seguimiento del aprendizaje.
- En cuanto al **MATERIAL**, creo que es importante utilizar material, sea cual sea, con el fin de estimular la acción.
- Para el trabajo sensorio-motriz, teniendo en cuenta que trabajamos con alumnos con DI, el material más idóneo serán los grandes bloques de espuma, que estimulan la acción y potencian la creatividad, proporcionando gran seguridad en las acciones y movimientos.
- No utilizar demasiado material, ya que ello crea dispersión.
- Los objetos habrán de ser grandes y lentos para facilitar y posibilitar la acción.
- Común a todos los apartados será la PACIENCIA que se requerirá por nuestra parte para favorecer el buen aprendizaje.

1.2.3. el alumnado con discapacidad auditiva

Jaume Miró Cabrero

**Profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación
i del Deporte Blanquerna. Universidad Ramón Llull**

El alumnado con discapacidad auditiva se enfrenta, durante la etapa de Educación Infantil, al que será uno de sus mayores retos educativos: la adquisición/aprendizaje del lenguaje oral con importantes diferencias respecto a sus compañeros oyentes. Mientras en éstos la adquisición des- cansa en la asimilación e imitación de modelos lingüísticos ofrecidos por interlocutores más competentes que él, en el caso del alumnado sordo será necesario un esfuerzo de sistematización al hallarse deteriorado el canal sensorial que permite la recepción de los mencionados modelos.

El singular proceso de adquisición del lenguaje de los alumnos con discapacidad auditiva influye, asimismo, en otros aspectos de su desarrollo global y observaremos, a continuación, necesidades educativas relacionadas con el desarrollo cognitivo y el socioafectivo.

Al intentar determinar la respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas del alumnado de Educación Infantil, es necesario considerar la globalidad de estas necesidades, por un lado, y, asimismo, recordar que el objetivo del área curricular es el descubrimiento de la propia persona y de la noción de la propia identidad construidas a partir de todas las vertientes que el cuerpo ofrece: sensaciones, manipulaciones, movimientos, desplazamientos, etc.

1.2.3.a DIFICULTADES/NECESIDADES:

Relacionadas con el desarrollo lingüístico y comunicativo

- Dificultades en el proceso de adquisición del lenguaje oral que pueden afectar a todos los parámetros del lenguaje, uso, forma y contenido, especialmente en los dos primeros / Necesidad de exposición a modelos lingüísticos adecuados que eviten el reduccionismo.
- Dificultades de acceso a la información / Necesidad de adoptar estrategias que faciliten la información de lo que sucede alrededor.
- Dificultades en los intercambios comunicativos / Necesidad de que la comunicación se dé en

ambos sentidos: recibir y dar información (establecimiento de un código).

- En el alumnado con pérdidas auditivas moderadas pueden apreciarse dificultades en la discriminación auditiva.

Relacionadas con el desarrollo cognitivo

- Dificultades en la elaboración de representaciones mentales de la información a la que acceden.
- Dificultades en la construcción de conocimientos a partir de las interacciones sociales y las experiencias / Necesidad de ayudas que faciliten el proceso constructivo (escenificación, experimentación, uso de la representación gráfica, etc.).
- Limitaciones en el desarrollo del juego simbólico (especialmente en la adopción de roles y en la planificación del juego).
- Dificultades en el establecimiento de relaciones temporales / Necesidad de potenciar la organización temporal.
- Dificultad en la capacidad de anticipación de situaciones.
- Dificultad de comprensión de las reglas que rigen las actividades.

Relacionadas con el desarrollo socioafectivo

- Dificultades de interacción social / Necesidad de facilitar la interacción social con los diferentes interlocutores naturales del contexto escolar.
- Necesidad de mayor información acerca de normas, valores y actitudes, dadas las dificultades que presenta su asimilación.
- Dificultades de autorregulación y en la planificación de la conducta.

1.2.3.b ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

- Asegurar la comprensión del lenguaje oral y de las indicaciones que se den a través de él, mediante la adecuación del contexto y el uso de estrategias concretas.
- Situar al alumno en una situación que facilite la observación general del grupo y del espacio.
- Llamar su atención por medios visuales o táctiles antes de hablar.
- Colocarse delante de él evitando que al hablarle la gestualización resulte excesiva y que el cabello o las sombras dificulten la lectura labial.
- Considerar la dificultad de la «atención dividida»: cuando se realiza una explicación relativa a un objeto, el niño oyente puede mirar al objeto mientras escucha la explicación, cosa que no puede hacer el niño con discapacidad auditiva, que debe atender al interlocutor (para realizar la lectura labial) y, al mismo tiempo, mirar el objeto. La estrategia alternativa es la de colocar el objeto en el mismo campo visual que el rostro del interlocutor.
- Evitar hablar mientras se está en movimiento, de espaldas, etc. en relación con el niño.
- Anticipar los conceptos y las actividades que puedan resultar novedosas, asegurando su asimilación (solicitar a las familias ayuda en relación con las experiencias vividas en casa, u otras actividades que faciliten al alumno y al docente los contenidos de posibles interacciones).
- Facilitar las representaciones mentales sobre las informaciones que se proporcionan y la construcción de conocimientos mediante el uso de referencias visuales, representaciones gráficas y la ejemplificación de las actividades que se solicitan.
- Predisponer al alumno al análisis de las actividades asegurando la comprensión de los juegos que se le proponen, ayudándolo a planificar tareas, etc.
- Ejemplificar siempre la actividad que se explica.
- Cuando un compañero explique algo al grupo, avisar al alumno y asegurar su buena ubicación para facilitar su comprensión, recordando a menudo a los compañeros oyentes el uso de las estrategias comunicativas.
- Atender a la necesidad del alumno de permanecer al corriente de las diversas incidencias que le afecten a él, al grupo o a la situación, que se produzcan durante el desarrollo de las actividades.
- Estimular, al igual que desde todas las áreas curriculares y todas las actividades de la jornada escolar, el proceso de adquisición/aprendizaje del lenguaje oral del alumnado con discapacidad auditiva, mediante el uso de estrategias como las siguientes:
 - Presentar al alumno modelos lingüísticos adecuados evitando la simplificación y el reduccionismo.
 - En caso de incompreensión del mensaje oral hay que reformular la frase dando la máxima información, evitando:
 - Repetir insistentemente y de manera textual lo que se ha dicho.
 - Utilizar frases segmentadas o palabras aisladas sin sentido.
 - Dar directamente la respuesta que se desea que proporcione el alumno.
 - Contextualizar siempre, ante cualquier explicación, el qué, el cómo, el dónde y el por qué.
 - Mantener el tono, el ritmo y la entonación adecuados en las exposiciones y explicaciones.
- Utilizar estrategias de interacción verbal como las expansiones o las reformulaciones de las expresiones orales del alumno. Se trata de repetir la expresión verbal del alumno añadiendo elementos gramaticales y semánticos que la amplían y enriquecen.
- Facilitar el cumplimiento de los objetivos del área mediante propuestas metodológico-organizativas y el uso de estrategias concretas como las siguientes:
 - Estimular el desarrollo de la función simbólica mediante el uso del juego de ficción atendiendo especialmente a la adopción de roles diferenciados y a la planificación de tareas.

- Potenciar el trabajo sobre el ritmo para facilitar la adquisición de las nociones temporales.
- En los juegos y actividades que se propongan, asegurar previamente el conocimiento de las normas y pautas a seguir.
- Buscar alternativas a las señales acústicas (mediante el establecimiento de un código desarrollando señales fácilmente visibles, o la colaboración de un compañero, entre otras posibilidades).
- En las actividades rítmicas debe asegurarse que el alumno perciba las vibraciones (ya sea de forma directa o indirecta). Para ello

se recomienda bajar las frecuencias agudas y subir las graves.

- Prestar atención al uso de ayuda protésica: audífono o implante coclear.

1.2.3.c OBSERVACIONES:

Es necesario estudiar y considerar, en cada caso y de forma individual, la idoneidad y adecuación del uso de ayudas técnicas como los equipos móviles de frecuencia modulada que facilitan, al alumnado con discapacidad auditiva, el acceso a la información que da el docente, le proporciona a éste mayor libertad de acción y, en definitiva, colabora en la superación de las barreras de comunicación.

1.2.4. el alumnado con discapacidad física

María Lledó Soriano

**Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Diplomada en Enfermería y Fisioterapia**

1.2.4.1. ALUMNADO CON DISCAPACIDAD FÍSICA MOTRIZ

Los alumnos con discapacidad motriz (DM) son aquellos que presentan alguna alteración motora debido a un mal funcionamiento del sistema nervioso, muscular, osteoarticular, o una mezcla de todos ellos, llevando pareja una serie de limitaciones estructurales y funcionales.

Las consecuencias de la discapacidad dependerán de la extensión y localización de la zona lesionada, así como la causa de la misma, lo que hace que cada niño tenga unas características determinadas y unas limitaciones y potencialidades únicas y personales. Podemos, por tanto, afirmar que no existe «la discapacidad», sino «el alumno» con discapacidad.

DIFICULTAD/NECESIDAD:

Generalidades:

- Necesidad de realizar una valoración inicial para determinar el grado de desarrollo evolutivo en que se encuentra el alumno, independientemente de su edad cronológica (por ejemplo: el currículo Carolina).
- Por la edad a la que hacemos referencia (3-6 años), nos vamos a encontrar la necesidad de dar el mayor número de estímulos posibles, al alumno.
- Necesidad de que dichos estímulos sean de carácter global, implicando al mayor número de sistemas sensorio-perceptivos.
- Necesidad de realizar una programación flexible, pues en estas edades, en ocasiones, resulta muy difícil determinar con exactitud las potencialidades del alumno y, por tanto, los objetivos a conseguir.
- Necesidad básica de descubrimiento y conocimiento por parte del alumno de su propio cuerpo.
- Dificultad añadida, por la persistencia de algunos reflejos arcaicos, que deberían haber desaparecido, para dar paso a una correcta funcionalidad motriz.
- Dificultad derivada de la falta de control de esfínteres.
- Dificultad debida a la pluridiscapacidad que encontramos en muchos alumnos, principalmente en los alumnos afectados de Parálisis Cerebral Infantil.
- Dificultades debidas a las alteraciones en las percepciones sensoriales, cutáneas, propioceptivas, nociceptivas, térmicas.
- Dificultades a tener en cuenta en caso de presencia de trastornos orgánicos añadidos, como: diabetes, alteraciones cardiovasculares, trastornos respiratorios, alteraciones en el aparato digestivo...
- Dificultades por la carencia de control cefálico y de control del tronco, así como de ajuste postural, o la existencia de un control esporádico e insuficiente.
- Necesidades producidas por la alteración del tono muscular (hipotonía, hipertonía).
- Necesidad de realizar una estimulación motriz global con un elevado componente espacial (variando las posiciones del alumno y su ubicación en el espacio, a base de movimientos pendulares, rotatorios...).
- Necesidad de una práctica psicomotriz adecuada a su estado evolutivo y a sus potencialidades.
- Necesidad de fomentar todo tipo de manipulaciones por parte del alumno.
- Necesidad de adaptar el volumen, la intensidad y la densidad de trabajo a las características del alumno.
- Dificultad debida a la ausencia o deficiencia de cualquier tipo de comunicación en edades tempranas (oral, gestual, alternativa...).
- Dificultad derivada del babeo y, por tanto, las alteraciones en la deglución.
- Necesidad de instaurar patrones básicos de conducta en el ámbito del aseo, higiene y vestido.

- Necesidad de conseguir la máxima autonomía personal del alumno.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:

- En el período escolar que tratamos (Infantil) debemos dar a todas las actividades que llevemos a cabo un componente lúdico.
- Debemos priorizar el trabajo dirigido al descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo, para conseguir el establecimiento ulterior del esquema corporal.
- La mayor cantidad de actividades físicas que programemos con nuestros alumnos/as con discapacidad deben estar basados en el trabajo del esquema corporal, pero no todas las actividades deben estar exclusivamente centrados en él (por ejemplo: cuando juguemos con balones hacer referencia explícita «lo cogemos con las manos», mientras el niño lo está agarrando).
- Por sus problemas de control postural, es conveniente dirigirse al alumno posicionándonos a la altura de sus ojos, evitando así la hiperextensión de cuello y un posible desequilibrio o la aparición de sincinesias y posturas anormales al forzar la posición del cuello.
- Debemos realizar actividades en las que el alumno mantenga una postura lo más correcta posible, aunque, en ocasiones, podemos priorizar el componente socioafectivo, en detrimento de la corrección postural.
- Es importante conceder al alumno el tiempo necesario para realizar las actividades, que, en muchos casos, será superior a la media de la clase. Pero resulta imprescindible respetar su ritmo.
- Aunque trabajemos principalmente con actividades globales y simétricas, en los casos en los que el alumno presenta una asimetría corporal con debilidad manifiesta de un lado, intentaremos estimularlo con actividades que fomenten la participación del lado afecto.
- Priorizar el trabajo de patrones motrices básicos, como el volteo, el serpenteo y el gateo, que configurarán la base para un posterior desarrollo motriz lo más normalizado posible.
- Fomentar ejercicios sobre superficies móviles (por ejemplo: balancines, planos inestables,

cilindros...) con la finalidad de estimular su sistema vestibular y mejorar su conocimiento y orientación en el espacio.

- Acotar y reducir los espacios en los que se trabaja, para que el alumno tenga posibilidad de conocer y actuar en su espacio más inmediato y no se sienta «perdido/a» en un espacio de grandes dimensiones (por ejemplo: pabellón deportivo).
- Procurar utilizar un espacio en donde no existan barreras arquitectónicas (escalones, columnas, salientes en la pared...).
- Buscar la interiorización de las posibilidades motrices corporales del alumno, mediante la repetición de actividades basadas en la experimentación motriz sobre diferentes superficies fijas (colchoneta, parquet), móviles (gateador, andador) manipulando diferentes implementos y realizando todo tipo de transferencias.
- Favorecer y estimular cualquier tipo de deambulación, con o sin apoyos. En el primer caso buscar preferentemente apoyos activos, es decir, buscados y utilizados por el alumno. Con ello pretendemos evitar las situaciones de agarre manual o axilar por parte del adulto/a, en la que el alumno tiende «a colgarse» del adulto/a y depender en exceso de él/ella.
- Propiciar actividades que incluyan caídas (sobre colchoneta o quitamiedos). Es muy habitual en alumnos/as con algún tipo de discapacidad motriz la tendencia a prevenir y evitar que dicho alumnado sufra una caída. Pero debemos recordar que las caídas suponen una experiencia motriz muy importante para el alumno, por la información que le proporciona y que, al interiorizar, le hará aumentar su destreza motriz, sus reacciones de enderezamiento, y así poder evitar futuras caídas.
- Para conseguir una buena manipulación y presión, cuando se trabaje con implementos debemos optar por aquellos de consistencia semi-rígida, preferentemente los de gomaespuma.
- Es importante recordar que para cualquier trabajo que incluya manipulación de objetos, como, por ejemplo, el trabajo de coordinación óculo-manual (lanzar pelotas dentro de un aro), debemos, previamente, conseguir que el alumno tenga una buena postura con correcto eje corporal, pues es la base sobre la que se realizará el posterior movimiento de las extremidades.

- Podemos combinar el trabajo analítico, básicamente de ejecución, para después integrarlo en un ambiente más global y psicomotor, buscando que tenga una transferencia a las actividades de la vida diaria (AVD) (por ejemplo: trabajar la prensión manual, para después trabajar la prensión con picas y así poder transferir el aprendizaje al agarre de barandillas cuando se deambula).
- Desglosar las actividades y trabajar en progresión según la complejidad de las mismas, yendo de lo más sencillo a lo más complejo.
- Utilizar el principio de la «variedad» en el entrenamiento como medio de estimulación para conseguir la implicación motriz del alumno.
- Planificar actividades en donde se prime la multilateralidad buscando el desarrollo motor lo más completo y armónico posible.
- Recordar que para conseguir una buena funcionalidad del tren superior el alumno debe tener conseguida una correcta fijación escapular.
- Buscar el máximo desarrollo de todas las capacidades condicionales y coordinativas basándonos en su nivel de desarrollo evolutivo y teniendo en cuenta sus potencialidades.
- Utilizar, en la medida de lo posible, el medio acuático como medio reductor de la espasticidad y facilitador del movimiento.

A continuación se especifican algunas peculiaridades de las discapacidades que más frecuentemente encontramos en el ámbito escolar:

1.2.4.1.a LESIÓN ENCEFÁLICA (Parálisis Cerebral Infantil (PCI), Traumatismo Cráneo Encefálico (TCE):

- No olvidar que la existencia de una lesión encefálica no presupone automáticamente la existencia de discapacidad psíquica.
- Cuando la característica de la lesión es la flacidez, resulta primordial realizar un trabajo permanente de control postural, debiendo realizarse todas las actividades con los materiales necesarios para conseguir una correcta higiene postural (lechos de escayola, moldes en carga, cuñas...).
- Evitar los estímulos fuertes y repentinos como golpes, gritos o luces destellantes e intensas para evitar aumentar su espasticidad y, por tanto, sus deformidades.

- Procurar un entorno agradable, cerrado y controlado, en cuanto a luz, sonido y temperatura se refiere.
- Las actividades que más les motiven y exciten deberán realizarse en períodos breves, alternándolas con actividades de relajación y de poco compromiso motor.
- Reducir al máximo las actividades intensas para evitar situaciones de ansiedad, sobre todo en los alumnos/as con espasticidad.
- Recordar la existencia, principalmente en algunos alumnos, de movimientos descontrolados en las extremidades, sobre todo a la hora de realizar trabajos de motricidad fina o que exijan una cierta precisión.
- Procurar que nuestras manos no estén muy frías cuando vamos a tocarles para realizar estiramientos o ejercicios de relajación.
- Si tenemos que transportar a un alumno espástico sin deambulación, lo haremos llevándole a horcajadas sobre una de nuestras caderas. Si es distónico, es mejor llevarle recogido (como en una cesta) delante de nosotras.
- Evitar en los momentos de descanso que los alumnos/as adopten la posición de «W», muy habitual en estas edades.
- No promover actividades de gateo en niños/as con acortamiento y/o espasticidad en la musculatura flexora de cadera y de rodilla y con pies equino.
- Es interesante terminar las sesiones con ejercicios de movilidad articular y elongación muscular.

1.2.4.1.b LESIÓN MEDULAR (ESPINA BÍFIDA, LESIÓN TRAUMÁTICA...)

- Cuando se realiza una actividad de gateo intentar evitar el «salto de conejo» (gatear moviendo ambas rodillas a la vez hacia delante).
- Buscar actividades que potencien la mejora de sus restos motrices.
- Controlar la posición que adoptan sus extremidades inferiores en cada momento, ya que la falta de propiocepción y de volumen y tono muscular les va a hacer más proclives a sufrir diferentes tipos de lesiones, esguinces, subluxaciones, etc.

- Trabajar todo tipo de transferencias, tanto en suelo, como transferencias desde la silla al quitamiedos, y viceversa.
- Establecer como objetivo prioritario el conseguir la máxima autonomía en todos sus desplazamientos (sean del tipo que sean, por el suelo, con muletas, con silla de ruedas, con andador, gateando...).
- Trabajar la fuerza del tren superior, pues éste se convierte en el motor principal para los desplazamientos y transferencias.
- Realizar ejercicios de amplitud articular y elongación muscular de carácter global y general.
- Realizar actividades para tonificar la musculatura de la faja abdominal que les facilitará tanto la posición erecta del tronco, como actuará sobre el aparato digestivo mejorando su peristaltismo y funcionalidad.
- Tener en cuenta las alteraciones propias de este tipo de alumnado en lo referente a la termorregulación cutánea, a la nocicepción, la propiocepción y la percepción táctil con el fin de evitar cualquier tipo de laceraciones cutáneas.

1.2.4.1.c PROCESOS NEUROMUSCULARES (DISTROFIA MUSCULAR PROGRESIVA, NEUROMIOPATÍAS)

- Un objetivo prioritario debe ser evitar el cansancio para no provocar un aumento en el progresivo deterioro de la calidad neuromuscular.
- Realizar en todas las sesiones trabajo de flexibilidad para mantener unas amplitudes articulares y una elongación muscular lo más normalizada posible.
- Utilizar actividades basadas en el trabajo y desarrollo de los patrones básicos motrices.
- Procurar que el tipo de trabajo que prevalezca sea el de tipo resistencia y fuerza-resistencia, y la intensidad entre ligera y moderada.
- Pautar períodos de descanso lo suficientemente amplios como para permitir la recuperación fisiológica de la musculatura implicada en la actividad.
- Poner especial atención en actividades dirigidas al desarrollo, mejora y control de la mecánica y volúmenes respiratorios (ejercicios de relajación, trabajo de tonificación de la faja abdominal...).

- Incentivar la deambulación (propiciar su adquisición, mantener su logro y retrasar su pérdida).

1.2.4.1.d PROCESOS OSTEOARTICULARES (REUMATISMOS, AGENESIAS, ESCOLIOSIS...)

- Promover todo tipo de tareas de carácter global y, predominantemente, simétricas.
- Trabajar la tonificación de la musculatura inter y paravertebral con ejercicios de tonificación en elongación, poniendo especial cuidado en el posicionamiento de la pelvis y de la columna vertebral.
- El control postural resulta fundamental en todas las actividades que vayan a llevarse a cabo. Se intentarán evitar y corregir las posturas antiálgicas (posturas de evitación del dolor) que, consecuentemente, provocarán una mayor deformidad.
- En los casos en que se precisen órtesis, éstas deben utilizarse en edades tempranas y utilizarlas en las actividades de las sesiones de psicomotricidad, para que el alumno llegue a incorporarlas dentro de su esquema corporal.
- Evitar realizar ejercicios de repetición en los que estén involucradas las articulaciones más afectadas.
- Realizar ejercicios de flexibilidad para elongar la musculatura y así corregir las retracciones musculares y evitar la aparición de contracturas.
- En los casos de reumatismos, evitar los ambientes cálidos y húmedos, así como la sobrecarga de trabajo.

1.2.4.2. ALUMNADO CON DISCAPACIDAD ORGÁNICA

- Las dificultades y necesidades en este tipo de alumnado vendrán determinadas por las características de su enfermedad. Por ello, resulta fundamental para el profesor tener conocimiento sobre la patología en cuestión y tener comunicación con el médico para, coordinadamente, establecer las actividades más apropiadas según sus capacidades, con el objetivo de conseguir el mejor y mayor desarrollo psicomotriz y orgánico posible.
- El profesor tendrá acceso a Los Protocolos de actuación ante urgencias sanitarias en los Centros Educativos de Castilla y León.

- En este tipo de alumnado no debe presuponerse ni admitirse la exención de la educación corporal sin una justificación argumentada, puesto que está suficientemente constatado que la actividad física aporta un claro beneficio integral, siempre que esté adaptada a las capacidades, limitaciones y potencialidades de cada niño, independientemente de su estado motriz, psíquico y orgánico.

1.2.4.2.a OBESIDAD

- En caso de obesidad debemos realizar trabajos de ligera y media intensidad con un claro predominio aeróbico.
- Debe aprovecharse cualquier momento, no solo y exclusivamente la sesión de educación corporal, para conseguir que el alumno realice algún tipo de actividad (subir y bajar escaleras, recoger los materiales utilizados en clase, etc.).
- Pautar tiempos de descanso y recuperación para que consigan aguantar la totalidad de la sesión.
- Evitar que el niño ingiera alimentos ricos en azúcares simples, bollería industrial, grasas saturadas, hidratos de carbono refinados y fomentar una alimentación a base de verduras, frutas, legumbres y cereales integrales.
- Respetar sus ritmos de ejecución, pues debido a su sobrecarga serán mayores que la media de la clase y sufrirá mayor fatiga.
- Podemos utilizar el recurso de los circuitos de psicomotricidad en los que todos los alumnos trabajan a la vez, con lo cual se mantiene el componente socializador de la actividad, pero, al mismo tiempo, cada uno realiza el número de repeticiones y aplica la intensidad que particularmente puede seguir.
- Limitar los ejercicios que incluyan saltos desde diferentes alturas, multisaltos y similares, para evitar futuras deformaciones óseas y articulares.

1.2.4.2.b TRASTORNOS CARDIOVASCULARES

- Puesto que es difícil establecer el nivel de actividad física en los alumnos con alguna cardiopatía (en especial en este tramo de edad), en general, debemos prescribir la educación corporal con criterios más restrictivos que los que la enfermedad aconseja establecer.

- Recordar que cuando los niños juegan por su cuenta es cuando pueden existir más riesgos, puesto que ellos no controlan la intensidad de su actividad.
- Sin embargo, debemos recordar que la restricción de la educación corporal sin argumentos justificados puede acarrear más perjuicios que ventajas en el crecimiento y desarrollo de los niños cuando se ha demostrado que su salud integral incluye la actividad física, debiendo siempre ser dirigida y supervisada por profesionales.
- En general, podemos afirmar que los niños con cardiopatías no deben dejar de practicar actividad física, ya que, salvo casos puntuales, está suficientemente documentado que la actividad física es una medida útil para mejorar la salud integral del niño con una cardiopatía. En este sentido, los profesionales, con el soporte médico adecuado, cumplen unos objetivos que son necesarios para el desarrollo físico, psíquico, intelectual y social del niño.
- En todos los casos se observarán las recomendaciones médicas hechas al alumno.

1.2.4.2.c TRASTORNOS RESPIRATORIOS

- De un alumno que presente dolor torácico no debemos sospechar automáticamente un cuadro patológico coronario, ya que lo más habitual es que la causa resida en un broncoespasmo inducido por el ejercicio.
- Uno de los principales síntomas de las alteraciones respiratorias es la disnea (respiración alterada y dificultosa), aunque no solo es exclusiva de dichas alteraciones, ya que la encontramos también en algunas enfermedades cardíacas, enfermedad de la pared torácica y de los músculos esqueléticos, anemia, obesidad y niños ansiosos.
- Cuando realicemos actividades físicas (juegos, circuitos de psicomotricidad...) en las que el niño con problemas respiratorios esté muy involucrado y motivado, deberá ser el profesor quien conozca y esté atento a la aparición de un cuadro de reacción vegetativa como consecuencia del esfuerzo, quizá, y debido a su hipermotivación, superior a sus capacidades orgánicas. En estos casos cesaremos la actividad si observamos en el niño frialdad y palidez cutánea, sudoración fría, cianosis y/o nos refiere sensación lipotímica.

- Trabajar ejercicios de relajación y ejercicios respiratorios principalmente en decúbito supino y centrándose en la respiración diafragmática (pueden realizarse de forma lúdica colocando un muñeco sobre su barriga y diciéndole que lo suba muy alto y después que lo baje).
- Intentar que la inspiración se realice siempre por la nariz (para que el aire inspirado entre más caliente, húmedo y filtrado).
- Procurar que el ambiente de la sala en la que vayamos a trabajar no esté muy frío, ni muy cargado (polvo, polución...), ni muy seco. En este último caso pueden utilizarse humidificadores unas horas antes de comenzar la sesión.
- Evitar los ejercicios de carácter anaeróbico, intensos y de larga duración, procurando establecer frecuentes períodos de descanso y evitando la aparición de la fatiga.
- Si es un niño asmático deberemos recordarle o, según su edad, ayudar a administrarle el broncodilatador.
- En caso de aparición de disnea, de una crisis asmática, seguir las indicaciones de Los Protocolos de actuación ante urgencias sanitarias en los Centros Educativos de Castilla y León.

1.2.4.2.d TRASTORNOS CONVULSIVOS

- Evitar situaciones que generen ansiedad en el alumno, pues ésta es un posible desencadenante de una crisis convulsiva.
- Evitar ambientes en donde haya importantes cambios en la intensidad de la luz y no trabajar con este tipo de alumnos cerca de focos muy potentes (cuidado con los focos de los pabellones si se realiza trabajo de suelo).
- Procurar no exigir una elevada intensidad en la realización de las tareas (tanto en repeticiones como en velocidad de ejecución).
- Tener cuidado con aquellas tareas en las que exista probabilidad de sufrir un traumatismo craneal (juegos con bancos suecos, espalderas...).

En caso de aparición de un ataque convulsivo, seguir las instrucciones de Los Protocolos de actuación ante urgencias sanitarias en los Centros Educativos de Castilla y León.

1.2.4.2.e DIABETES

Aunque resulta difícil encontrar un alumno diagnosticado de diabetes mellitus tipo I a tan corta edad, en el supuesto de encontrarnos en este caso:

- Establecer las sesiones de educación corporal próximas a las horas de ingesta (desayuno, almuerzo).
- Evitar los trabajos de larga duración y/o de elevada intensidad.
- Recordar que el alumno debe ingerir cada 2-3 horas algún alimento, preferentemente hidratos de carbono complejos (pan, cereales...) e integrales.
- Evitar situaciones que provoquen estrés y/o ansiedad en el alumno, ya que la liberación de cortisol consecuente al estado de estrés producirá un aumento en la glucemia del alumno.
- Procurar que la sesión de educación corporal no vaya precedida ni sea posterior al tiempo del recreo, pues se convertiría en una sesión de predominio motriz (la sesión de educación corporal más el recreo) de demasiada duración y podría provocar una hipoglucemia.
- Intentar que la mayoría de actividades tengan una intensidad entre ligera y moderada para poderla aguantar en el tiempo y conferirle un carácter básicamente aeróbico.
- En todos los casos seguir las instrucciones de Los Protocolos de actuación ante urgencias sanitarias en los Centros Educativos de Castilla y León.

BIBLIOGRAFÍA

GENERAL

- PUIGDELLÍVOL, I. (1998): *La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- RÍOS, M., BLANCO, A., BONANY, T. y CAROL, N. (1998): *Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- RÍOS, M. (2003): *Manual de Educación Física Adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo

DISCAPACIDAD VISUAL

- AA.VV. (1994): *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- AA.VV. (2003): *Deportes para personas ciegas y deficientes visuales*. Madrid: Federación Española de Deportes para Ciegos - O.N.C.E.
- AA.VV. (1994): *Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- ARRAIZ, P. y MARTÍNEZ, R. (1998): *Educación Infantil y deficiencia visual*. Madrid: CCS.
- AUCOUTURIER, B., DARRAULT, I. y EMPINET, J.L. (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- BANTULÀ, J., BUSTO, C. y CARRANZA, M. (1990): *II propostes per a l'educació física*. Barcelona: Guix.
- BLANCO, A. (1998): Criterios de adaptación en la discapacidad visual (pp. 42-44). Análisis de los juegos habituales y su adaptación para integrar a alumnos con discapacidad (pp. 45-87). Juegos específicos: discapacidad visual (pp. 129-150). En Ríos et al.: *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- CANTAVELLA, F., LEONHARDT, M. y otros (1992): *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego*. Barcelona: Masson, S.A. - O.N.C.E.
- CARREIRAS, M. y CODINA, B. (1993): *Cognición espacial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera*. Integración nº 11, febrero.
- FRANÇA MOSQUERA, C.F. (1995): *Posturas características de los deficientes visuales*, Integración nº 18, junio.
- OCHAITA, E. (1981): «*La representación del espacio en el niño ciego*». Boletín de Estudios y Documentación de Estudios Sociales, 10, 80-82.
- ORLIK, T. (1987): *Juegos y deportes cooperativos (Desafíos divertidos sin competición)*. Madrid: Popular.
- ROSA, A. y OCHAITA, E. (1993): *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.

BALLESTEROS JIMÉNEZ, S. (1994): *Percepción de las propiedades de los objetos a través del tacto*. Integración nº 15, junio.

PUIGDELLÍVOL, I. (1993): *Necessitats Educatives Especials*. Vic: EUMO.

TORRALBA, M.A. (Coord.) (2004): *Atletismo adaptado para personas ciegas y deficientes visuales*. Barcelona: Paidotribo.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

AJURIAGUERRA, J. y MARCELLI, D. (1982): *Manual de psicopatología de niño*. Barcelona: Toray-Masson.

AJURIAGUERRA, J. (1983): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona-México: MASSON.

BONANY, T. (1994): *La psicomotricitat en educació especial*, GUIX nº 204, 33-38. Barcelona.

BONANY, T. (1996): *Descripción y análisis de la discapacidad psíquica*. Acta del curso de Animadores deportivos para la integración de las personas con discapacidades. Barcelona: Diputación de Barcelona-AECV (documento inédito).

BONANY, T. (1998): *Criterios de Adaptación en la discapacidad psíquica*. En Ríos M. et al.: *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

BONANY, T. (1999): *Barreras de comunicación*. Acta del Seminario de las IV Jornadas Societat, Esport i Diversitat. Barcelona: U.B. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical i Corporal (documento inédito).

BONANY, T. (2003): *Los juegos adaptados*. Acta del curso recursos pedagógicos para la integración de los alumnos con discapacidades a la actividad física. Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport.

BONANY, T. y CAMARASA, M. (1994): *Jugando en casa. Gimnasia para madres, padres e hijos (2-5 años)*. Barcelona: Paidotribo.

CRATTY, B.J. (1982): *Motricidad y psiquismo en educación y deporte*. Valladolid: Miñón.

DA FONSECA, V. (1998): *Manual de observación psicomotriz*. Zaragoza: INDE.

FORNER, A. (1982): *Psicomotricitat i expressió corporal*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

GARCÍA, M^a J. y HOLGADO, A. (1990): *Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular*. Salamanca: Amarú.

HARROW, A.J. (1978): *Taxonomía del ámbito psicomotor*. Alcoy: Marfil.

LLEIXÀ, T. (1989): *La Educación Física en Preescolar y ciclo inicial —4 a 8 años—*. Barcelona: Paidotribo.

MEC (1994): *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid: MEC.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.

PICÓ, L. y VAYER, P. (1977): *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico Médica.

VAYER, P. (1977): *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.

VV.AA. (1992): *American Psychiatric association DSM-III*. Barcelona: Masson.

VV.AA. (2^a edición mayo 1992): *La Educación Infantil 0-6 años*. Barcelona: Paidotribo.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

ACOSTA, V. y MORENO, A. (2003): *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: STM.

ACOSTA, V. (2003): *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: STM.

BRUNNER, J. (1986): *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

CAMBRA, C. y VALERO J. (2000): *Desenvolupament afectiu i socialització de l'alumnat sord durant l'escolarització obligatòria*. Suports, 4 (2): 166-171.

DEL RÍO, M.J. (1997): *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.

SÁNCHEZ-CANO, M. (2001): *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Ed. Milenio.

SERRA, M. y otros (2001): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

SILVESTRE, N. et al. (1998): *La sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.

SILVESTRE, N. (Coord.) i GISTAL (Grup d'investigació en sordeses i trastorns de l'adquisició del Llenguatge) (2002): *«L'alumnat sord a les etapes infantil i primària»*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

DISCAPACIDAD FÍSICA

CREENA, Equipo de Motóricas (2000): *Necesidades educativas especiales: alumnado con discapacidad motórica*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

DOMÉNECH MUÑIZ, G. Y COL. (2004) *Protocolos de actuación ante urgencias en Centros Educativos de Castilla y León*. Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

DURAND, M. (1988): *El niño y el deporte*. Madrid: Paidós.

LE MÉTAYER, M. (1995): *Reeducación cerebromotriz del niño pequeño*. Madrid: Masson.

LEVITT, S. (1990): *Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor*. México: Panamericana.

RÍOS, M. (2003): *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad física*. Barcelona: Paidotribo.

RÍOS, M. et al. (1998): *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

SERRA GRIMA (1998): *Cardiología en el deporte*. Madrid: Masson.

anexos para compartir con el **alumnado**

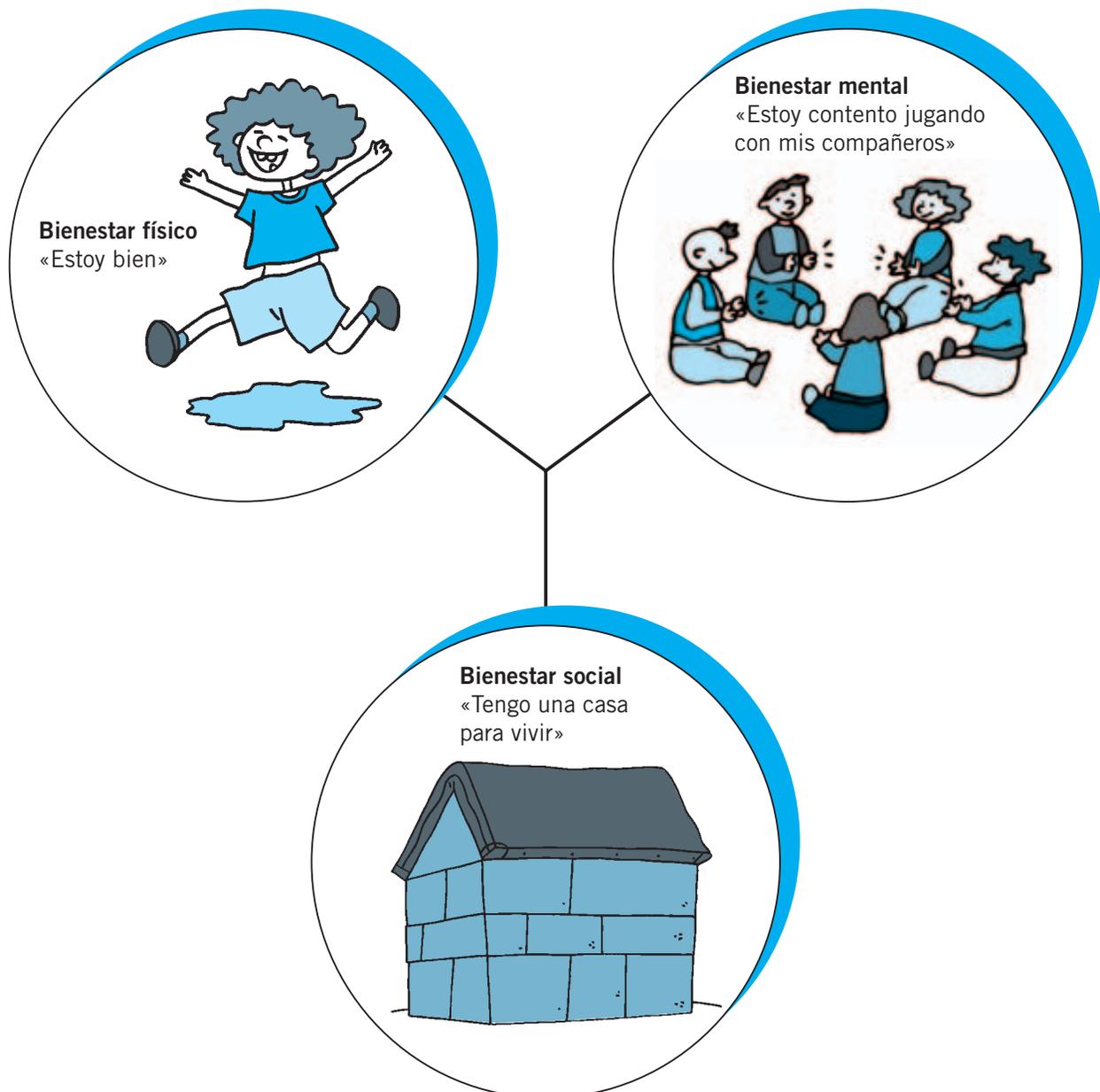


*Evangelina Alonso Turiezo
B. Esther Equisoain Janáriz
M^a José Ruiz Cervigón
Montserrat Sánchez Alba
M^a Carmen Vesga Ochoa*

Este anexo contiene textos y dibujos que pueden ayudar a las maestras y maestros a compartir estas materias con los alumnos de Educación Infantil.

Concepto de Salud

Estamos sanos cuando tenemos bienestar físico, bienestar mental y bienestar social, es decir, no sólo cuando no estamos enfermos.

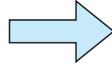


La promoción de la salud

OBJETIVO: MEJORAR EL NIVEL DE SALUD DE LAS PERSONAS

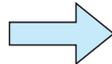
Cómo lo puedo conseguir

Tengo que cuidarme



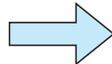
Por ejemplo: **sabiendo** que si no miro cuando paso la calle, me puede pillar un coche.

Tengo que aprender a cuidar mi salud



Por ejemplo: **conociendo** qué alimentos me ayudan a crecer.

¿Quiénes me ayudan a estar sano?



La familia, también los maestros, los sanitarios, los policías, los bomberos, los políticos y **muchos** más **profesionales** pueden fomentar la salud de todos los ciudadanos.

Habilidades para la vida (OMS)

En el contexto de la Iniciativa Internacional, habilidades para la vida: son un Grupo de diez competencias psicociales que **facilitan a las personas comportarse de manera "saludable"**, de acuerdo con la motivación individual, el campo de la acción y el contexto social y cultural en que se vive.

Dichas habilidades son:

Conocimiento de uno mismo, empatía, relaciones interpersonales, comunicación efectiva o asertiva, solución de problemas y conflictos, toma de decisiones, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de tensiones y estrés, y manejo de emociones y sentimientos.

Las habilidades para la vida pueden aprenderse utilizando una metodología interactiva a través de dibujos, demostraciones, juegos, discusiones en grupos pequeños, historias y, también, por medio de la literatura infantil como método para transmitir sentimientos, afectos, imágenes, cultura, ya que las ilustraciones y textos pueden ayudar a comunicar valores y a determinar actitudes.

El pensamiento positivo fundamental para tu salud: conoce tu cuerpo y tu mente

Promover el **pensamiento positivo** en tu vida, mejorar tu relación contigo mismo y con los demás es fundamental para tu salud. Para ello debes de conocer la relación básica entre hábitos saludables y sentirse bien (alimentación, higiene, movimiento, descanso).



Higiene y cuidado del cuerpo

HIGIENE DE LA PIEL



El niño está en continua actividad. Para eliminar el sudor, las partículas de polvo y otras sustancias procedentes del ambiente, es necesario la ducha o baño diario a temperatura agradable, utilizando un jabón neutro que

no sea agresivo para la piel y que respete el manto ácido-graso de la piel y las bacterias beneficiosas que se encuentren en ella.

El baño tiene que ser un acto placentero, que relaje al niño, que le haga sentirse bien. Después del baño, se debe secar bien todo el cuerpo, prestando especial atención a los pliegues y a los espacios interdigitales, y aplicar una crema hidratante.



HIGIENE DEL PELO



- Lavar con frecuencia (una o dos veces a la semana) el pelo con jabón o un champú neutro.
- Peinar y cepillar diariamente el pelo.
- Revisar frecuentemente la cabeza de los niños, especialmente detrás de las orejas y en la nuca, ya que la pediculosis (piojos) son más frecuentes en esta edad.
- Limpiar los peines y cepillos con frecuencia.
- No intercambiar peines y otros accesorios para el pelo.



HIGIENE DE LA NARIZ

Por la nariz entra el aire y llena los pulmones

La limpieza consiste en sonarse para eliminar el exceso de

moco y así permitir que el aire pase con facilidad.

No se debe introducir ningún objeto ni los dedos.

HIGIENE DE LA BOCA



En el periodo de educación infantil, el niño debe saber que los dientes han de cepillarse después de cada comida y sobre todo antes de acostarse. El

cepillo de dientes hay que cuidarlo y mantenerlo limpio, con las puntas de fibra redondeadas. Se debe sustituir por uno nuevo cada 3 meses.



HIGIENE DE LAS MANOS



Las manos deben estar limpias, pues con ellas cogemos los alimentos (bocadillos, etc.) nos tocamos la cara etc.

Se deben lavar con agua y jabón varias veces al día y siempre después de ir al lavabo (retrete) y antes de las comidas.

Para eliminar la suciedad que se acumula en las uñas, es necesario utilizar un cepillo de uñas.

HIGIENE DE LOS PIES

La higiene de los pies es fundamental, pues al estar poco ventilados por la utilización del calzado, se acumulan en ellos las secreciones, aumentando la humedad y la proliferación de gérmenes.

Se deben lavar a diario, poniendo especial cuidado en el secado de los espacios interdigitales, pues la humedad favorece la proliferación de hongos.

Las uñas se deben cortar rectas para que no se encarnen.



HIGIENE DEL VESTIDO

La ropa debe ser holgada para favorecer los movimientos y la libre circulación del aire hacia la piel, permitiendo la transpiración, fundamental para mantener constante la temperatura corporal. Los tejidos naturales (algodón) son los más adecuados pues favorecen este mecanismo. Las fibras artificiales impiden la aireación y por tanto la evaporación, al no haber evaporación no se pierde calor, aumenta la temperatura y como mecanismo de defensa aumenta la sudoración, que al no ser evaporada queda retenida, produciendo humedad y mal olor.

En esta edad el niño debe saber distinguir entre limpio y sucio y asociar limpio a buen olor y sentirse bien.

HIGIENE DEL CALZADO



El material debe ser flexible y no dificultar excesivamente la transpiración. Debe permitir la correcta movilidad del pie y respetar la constitución anatómica del mismo. La limpieza del calzado es fundamental, porque además de eliminar la suciedad, le da más elasticidad y protege al pie de la humedad.

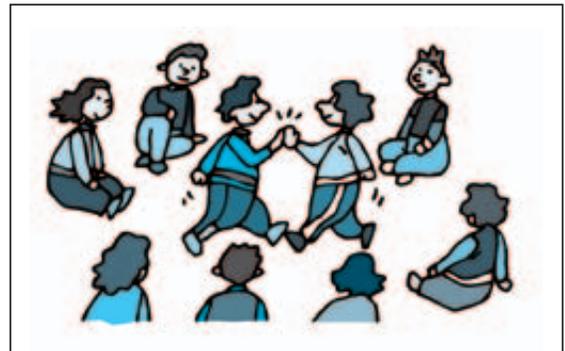
En esta edad el niño debe saber seleccionar el tipo de calzado según la actividad a desarrollar, asociando la elasticidad, comodidad y limpieza con la facilidad para correr, saltar etc, y el sentirse bien.

Me gusta jugar con mis amigos. Actividad física en grupos

Me divierto más,
si juego con mis
amigos.



No me enfado
cuando pierdo
(respeto las
normas).



A través del juego
aprendo a conocer y
aceptar mi cuerpo.

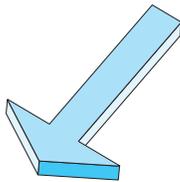


Aprendo a expresar mis
sentimientos jugando.

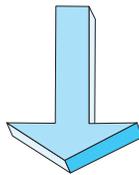


Actividad física saludable

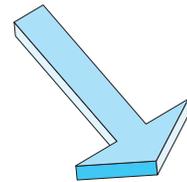
Según la Organización Mundial de la Salud (OMS)
LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE ES:



1. De intensidad moderada. El corazón debe latir un poco más rápido que cuando estamos inactivos y aún se puede hablar. Aumenta la sensación de calor y se comienza a sudar.



2. Realizada todos los días o casi todos los días durante 1 hora (de forma continuada o en períodos de 10 minutos a lo largo del día).



3. Y dos veces a la semana, por lo menos, hay que saltar, trepar en el parque, hacer gimnasia, estirar los diferentes músculos... para tener **flexibilidad**, y correr, trepar, transportar objetos... para tener **fuerza muscular**.

BENEFICIOS que produce

- Contribuye al desarrollo integral de los niños y las niñas.
- Mantiene y mejora la salud y previene enfermedades.
- Fortalece los huesos.
- Aumenta las destrezas motrices.
- Mejora el rendimiento escolar.
- Mejora la relación con los amigos y la posibilidad de hacer otros nuevos.

La actividad física, una apuesta por la salud

ACTIVIDADES COTIDIANAS

Ir al cole, jugar en el parque, recoger los juguetes

ACTIVIDADES FÍSICAS ESPONTÁNEAS

Correr en el patio, jugar en el recreo, pasear con los padres...

ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE

ACTIVIDADES FÍSICAS ORGANIZADAS

Actividad Física en el tiempo escolar:

Práctica de juegos, expresión corporal...

Actividades físicas en el tiempo extraescolar:

Actividades de baile, actividades en la naturaleza...

El corazón informa del ejercicio que hacemos

El corazón bombea sangre para que llegue a todo el organismo aportando a los tejidos el oxígeno y los nutrientes que necesitan.

Cuando se corre el corazón late más deprisa.

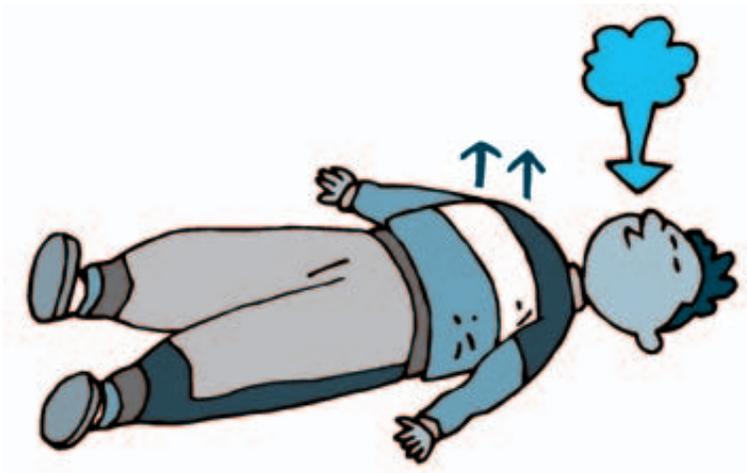


Después de hacer ejercicio descansamos, nos tumbamos boca arriba con los brazos y piernas ligeramente abiertos, y respiramos por la nariz profundamente para que el aire entre calentito, luego poco a poco lo echamos por la boca.

Si al hacer ejercicio el niño se fatiga en exceso, respira con dificultad, se mareo o vomita, el ejercicio se debe suspender y avisar a los padres para ser valorado médicamente.

Aprendemos a respirar

Tomamos aire por la nariz para llenar los pulmones, después lo expulsamos con fuerza.



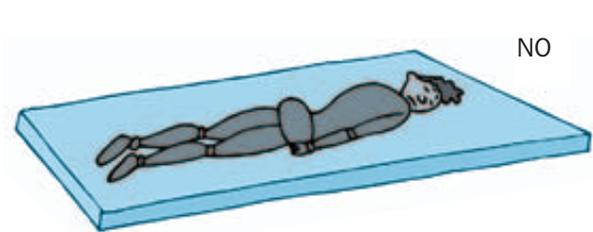
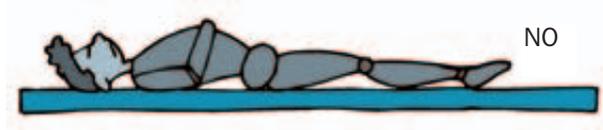
Higiene postural

1. DORMIR

POSTURAS CORRECTAS



POSTURAS INCORRECTAS

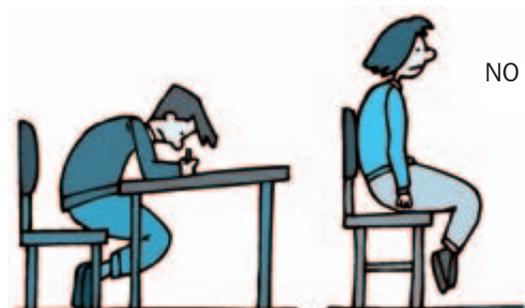


2. SENTARSE

POSTURAS CORRECTAS



POSTURAS INCORRECTAS



3. TRANSPORTE MATERIAL ESCOLAR

POSTURAS CORRECTAS

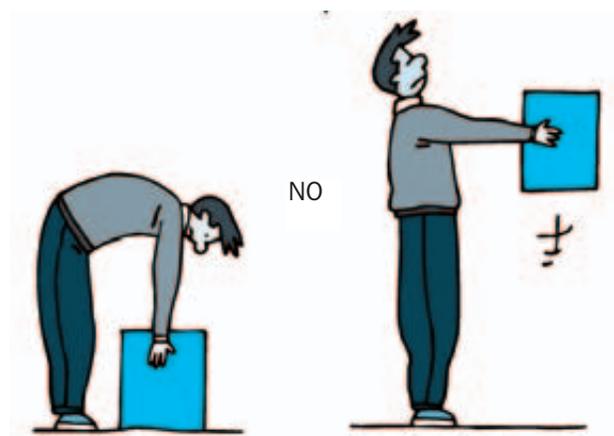
POSTURA INCORRECTAS



4. LEVANTAR PESOS

POSTURAS CORRECTAS

POSTURAS INCORRECTAS



5. ASEARSE

POSTURA CORRECTA

POSTURA INCORRECTA



Tipo de alimentos

ALIMENTACIÓN

Proceso **voluntario, consciente y educable** mediante el cual el organismo obtiene sustancias esenciales: los nutrientes para el mantenimiento de la vida.

NUTRICIÓN

Proceso **involuntario, inconsciente y no educable** en el que intervienen varios aparatos y sistemas y tiene por finalidad transformar los nutrientes que vehiculizan los alimentos para:

- Obtener la energía necesaria para realizar las funciones vitales.
- Construir y reparar las estructuras orgánicas.
- Regular los procesos metabólicos

ALIMENTOS

Sustancias que necesitamos ingerir para obtener los nutrientes.

NUTRIENTES

Elementos que componen los alimentos.

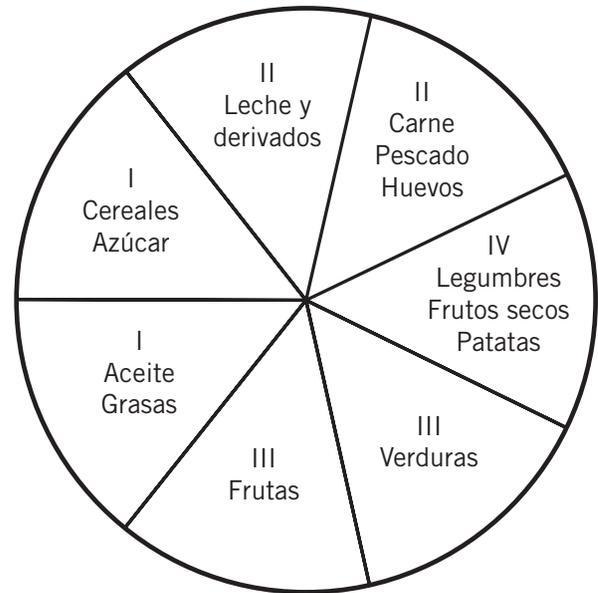
ALIMENTACIÓN Y SALUD

La alimentación es uno de los factores que influyen de manera decisiva sobre la salud.

Desempeña un papel clave en el crecimiento y desarrollo del niño aportando:

- Nutrientes necesarios para mantener las estructuras del organismo: proteínas, calcio, agua.
- Energía imprescindible para realizar el metabolismo y la actividad diaria: hidratos de carbono y grasas.
- Elementos reguladores imprescindibles: vitaminas y minerales.

RUEDA DE LOS ALIMENTOS:



Existen diferentes grupos de alimentos clasificados en relación a los nutrientes que contengan y la función que realizan:

1- Energéticos: Grupo I: proporcionan fundamentalmente energía, necesaria para realizar las actividades diarias, dentro de estos están:

- **Cereales:** arroz, maíz, trigo, cebada y **azúcares:** mermeladas, helados, azúcar, dulces.
- **Grasas:** mantequilla, manteca, aceites.

2- Plásticos: Grupo II: necesarios para formar los tejidos del organismo durante el crecimiento, reponer el continuo desgaste de éstos, e intervenir en el sistema de defensa ante las infecciones. Está formado por:

- **Leche y derivados**
- **Carne, pescado y huevos.**

RECUERDA:

No existe ningún alimento que contenga todos los nutrientes, ni que sea indispensable. Para establecer una dieta equilibrada hay que consumir diariamente y de forma variada 2 alimentos de cada uno de los tres primeros grupos, insistiendo en la fruta y verdura y evitando el consumo de productos de alto contenido en grasas saturadas como la bollería, así como las “chucherías”, que aportan muchas calorías de escaso interés nutritivo y disminuyen el apetito.

3- Reguladores: Grupo III: intervienen en la regulación de los procesos metabólicos.

Pertenece a éste grupo: **Frutas y verduras.**

4- Mixtos: Grupo IV: Combinan funciones energéticas, plásticas y reguladoras.

Está formado por las **Legumbres:** lentejas, garbanzos, judías, **Frutos secos y patatas.**

Distribución de la Energía a lo largo del día.

- El desayuno debe ser una comida importante. Aproximadamente aportar el 25% de la energía total del día.
- Debe contener: lácteos, cereales y fruta (zumo o pieza)
- Se puede aconsejar un pequeño almuerzo, que complemente el desayuno, en aquellos casos, en que el desayuno haya sido escaso o bien pase mucho tiempo entre el desayuno y la comida.
- La comida debe aportar el 30% de la energía total.

Tiene que contener todas las sustancias nutritivas a través de :

- Legumbre, arroz, pasta, pan.
- Carne, pescado
- Verdura, ensalada
- Fruta

- La merienda debe ser ligera: 15-20% del total de energía.

Consistirá en un lácteo, fruta ó bocadillo.

- La cena aportará el 25- 30%. Y debe ser más ligera que la comida.

Puede estar constituida por huevo, pescado, verdura, acompañado de arroz, patata, pan y siempre completarla con fruta, y leche en relación a las anteriores comidas.

PARTICULARIDADES DE LA ALIMENTACIÓN EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-5)

La etapa de Educación Infantil se caracteriza por un crecimiento continuado, a un ritmo estable,

presentando cada niño un patrón de crecimiento propio.

A veces experimentan pequeños periodos de “estirón”, seguidos de periodos de latencia.

Esta sucesión de etapas coincide con modificaciones similares del apetito lo que se traduce en alternancias de periodos de inapetencia, situación normal en esta edad y que no nos tiene que alarmar.

Los hábitos alimenticios están influidos en gran medida por el progresivo desarrollo psicomotor y social, siendo primordial en esta etapa el desarrollo de sus habilidades manipulativas y conseguir su autonomía para que pueda comer solo.

Debe ser capaz de manejar bien la cuchara y llevarse a la boca casi todos los alimentos.

Empiezan a expresar verbalmente su aceptación y rechazo hacia determinados alimentos, manifestando sus preferencias, lo que crea a veces conflictos con los adultos y connotaciones hacia algunas comidas de poco apetecibles

Crear un ambiente alimentario positivo desde el punto de vista físico y afectivo, es tan importante como aportar la cantidad adecuada de nutrientes.

Por todo lo anterior en esta etapa:

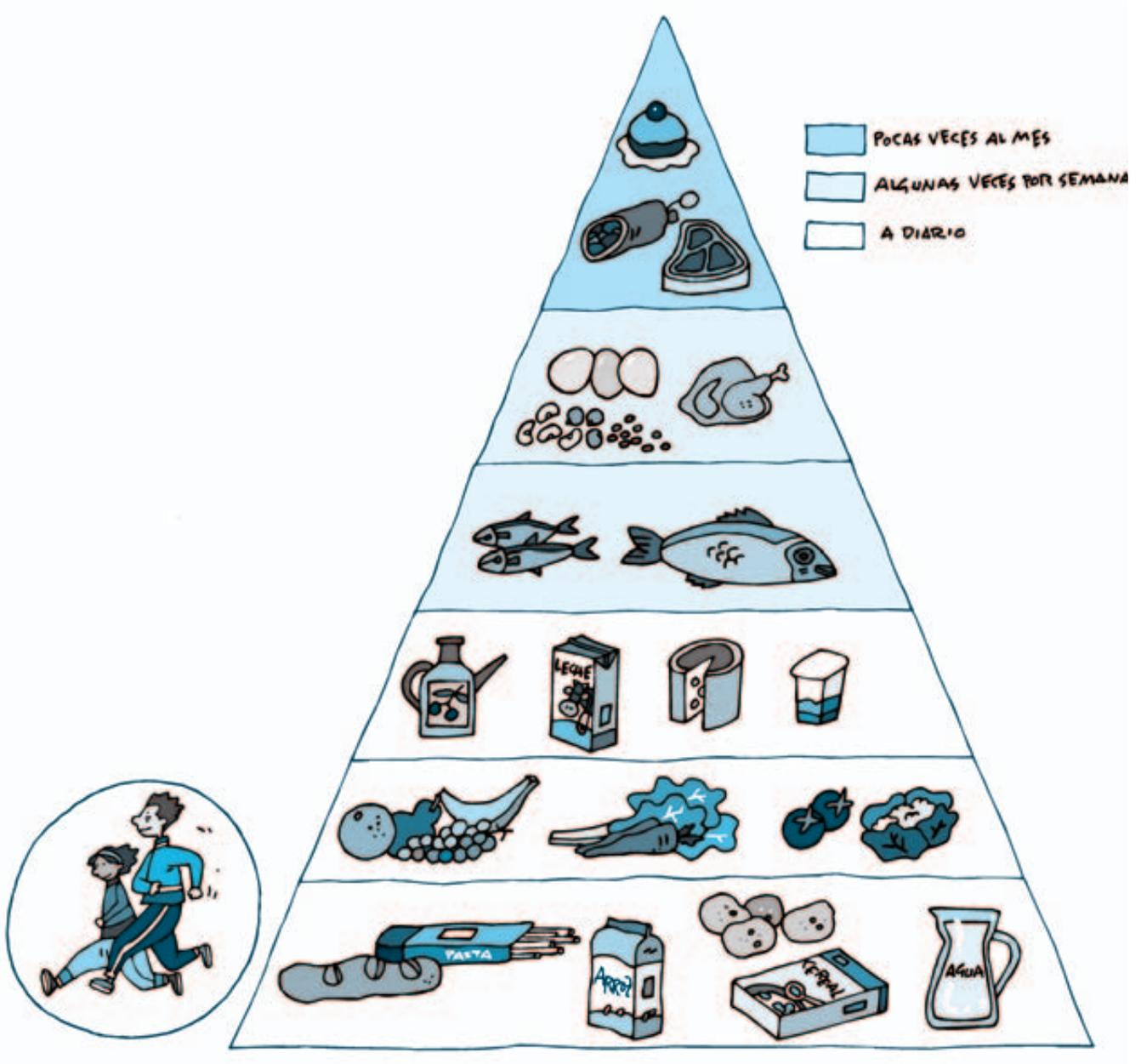
Recomendaremos:

- Dieta variada
- Ritmo regular de comidas: no saltarse el desayuno
- Flexibilidad en la composición de las raciones, y preferencias: pasta, arroz.
- Comidas sencillas, sabores suaves, poco salados y colores llamativos.
- Textura adecuada: la carne en forma de albóndigas, filete ruso, pechuga de pollo y los pescados sin espinas, en forma de filetes rebozados, vapor o salsa verde.
- Los frutos secos son difíciles de masticar, por lo que pueden resultar peligrosos y pueden introducirse como cuerpos extraños en las vías respiratorias.
- Raciones pequeñas.
- **No forzar a comer.**

Consejos de alimentación para mantener una buena salud:

- No te vayas sin desayunar al colegio, toma: leche, fruta o zumo, cereales o pan con aceite de oliva. **NO** vale beberse solo un vaso de leche.
- Si llevas comida para el recreo, es mejor que sea fruta o bocadillo, no dulces.
- Hay que comer de todo: verduras, legumbres, carne, pescado, fruta.
- Las frutas y verduras debes comerlas a diario: disfrutaras los diferentes gustos y sabores.
- Acostúmbrate a tomar después de cenar, un vaso de leche (si no has tomado durante el día lo suficiente: 3-4 raciones)
- Los dulces y las “chuches” estropean los dientes. Tómalos solo de forma ocasional: Cumpleaños, fiestas, etc.
- Debes lavarte los dientes después de cada comida, conseguirás una buena dentadura y evitaras problemas de salud.

Pirámide de la alimentación



BIBLIOGRAFÍA:

HIGIENE Y ALIMENTACIÓN

AYUNTAMIENTO DE BILBAO. ÁREA DE SALUD Y CONSUMO (1996): *Consumo de alimentos y estado nutricional de la población escolar de Bilbao. Guías Alimentarias para la población escolar*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.

BEHRMAN Kliegman (2002): *Nelson Compendio de Pediatría. Cuarta edición*. Madrid: MCGRAW-HILL.

CASTAÑAR BALCELLS, M., CAMERINO FOGUET O. (2002): *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona : INDE.

CASTILLO SÁNCHEZ, M. D., LEÓN ESPINOSA DE LOS MONTEROS, M. T., (2002): *Educación Sanitaria en Alimentación y Nutrición*. Segunda edición. Jaen: Formación Alcalá.

CONSEJERÍA DE CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL. JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (1990): *Educación para la salud en la escuela. Libro del Profesor*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

CONSEJERÍA DE SANIDAD Y BIENESTAR SOCIAL. JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (1993): *Programa de Salud Bucodental*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

DIXEY, R, HEINDEL, I., LOUREIRO, I., PÉREZ-RODRIGO, C. et al. (1999): *Healthy Eating for Young People in Europe. A School-based nutrition education guide*. Copenhagen: International Planning Committee. WHO.

MARTÍN, A. (1995): *El ejercicio físico como estrategia de salud*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

MEDINA JIMÉNEZ, E. (2003): *Actividad física y salud integral*, Barcelona: Paidotribo.

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, MINISTERIO DEL INTERIOR (1999) *Nutrición saludable y prevención de los trastornos alimentarios*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio del Interior.

MORALEDA, M. (1995): *Psicología del desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

PARAMO, R.(2003) Fundamentos conceptuales del enfoque de habilidades para la vida. Seminario –Taller (junio) Madrid. (Inédito).

REQUEJO, AM., ORTEGA, RM. (2003): *Nutriguía. Manual de Nutrición en Atención Primaria*. Madrid: Complutense. Reimpresión.

ROMERO, H. (1996): *Dietética en Atención Primaria*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Junta de Castilla y León.

SERRA, L., ARANCETA, J. (2000): *Desayuno y equilibrio alimentario*. Estudio Enkid. Barcelona: Masson.

SERRA, L., ARANCETA, J. (2002): *Alimentación infantil y juvenil*. Estudio Enkid. Barcelona: Masson.

SERRA, L., ARANCETA, J.(2004). *Nutrición infantil y juvenil*. Estudio Enkid. Barcelona: Masson.



actividad física y salud
educación infantil