

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN

GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula
de referencia**

Estudiante: Julen Posadas Fernández

Tutor/Tutora: Berta Echávarri Videgáin

Departamento/Saila: Ciencias de la Salud

Campo/Arloa: Desarrollo Físico y Social

Mayo, 2023

Resumen

El objetivo de la investigación ha sido analizar la problemática latente en los entornos del aprendizaje de la Educación Física en Educación Primaria con alumnado que presenta necesidades educativas especiales en dos ambientes diferenciados: la Unidad de Transición y el aula de referencia. La metodología aplicada se ha basado en un paradigma cualitativo-cuantitativo. A partir de contextos y metodologías innovadoras, se ha realizado un seguimiento preciso de dos alumnos de la Unidad de Transición (UT/TEA) con el fin de observar cómo ha ido evolucionando en ellos el desarrollo de las habilidades motrices básicas, el grado de implicación en la tarea, la integración con sus iguales y sus manifestaciones emocionales dentro de contextos motrices. Para la constatación de lo anterior, se ha contado con varios instrumentos de observación y con una prueba estandarizada para la evaluación del grado de desarrollo de las habilidades motrices básicas: MOBAK 1-2. De especial relevancia ha sido el poder contar en algunas de las sesiones con las profesionales educativas responsables de la Unidad de Transición. La implantación en el presente curso 2022/23 de la citada unidad en el colegio, ha supuesto un reto añadido a este trabajo de investigación.

Palabras clave: Unidad de Transición/TEA; integración; habilidades motrices; Educación Física.

Abstract

The aim of the research was to analyse the latent problems in the learning environments of Physical Education in Primary Education with students with special educational needs in two different environments: the Transition Unit and the reference classroom. The methodology applied was based on a qualitative-quantitative paradigm. Using innovative contexts and methodologies, two pupils in the Transition Unit (UT/ASD) were precisely monitored to observe how their development of basic motor skills, their degree of involvement in the task, their integration with their peers and their emotional manifestations in motor contexts evolved. In order to verify the above, we have used several observation instruments and a standardised test for the evaluation of the degree of development of basic motor skills: MOBAK 1-2. Of special relevance was the fact that some of the sessions were attended by the educational professionals responsible for the Transition Unit. The implementation of the aforementioned unit in the school in the current academic year 2022/2023 has been an added challenge to this research work.

Keywords: Transition/ASD Unit; integration; motor skills; Physical Education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	2
2.	MARCO TEÓRICO.....	5
2.1.	Habilidades motrices	5
2.2.	Trastornos del espectro autista	7
2.3.	Habilidades motrices y autismo	12
2.4.	Aulas ut/tea: definición y características.	16
3.	MARCO METODOLÓGICO	18
3.1.	Justificación del paradigma de investigación	18
3.2.	Participantes	20
3.3.	Características de los participantes	20
3.4.	Proyecto	21
3.4.1.	Elección del plan de intervención.....	21
3.4.2.	Temporalización y sesiones.....	22
3.5.	Instrumentos	23
3.6.	Sistema de categorías.....	24
4.	ANÁLISIS DE DATOS/CÓMPUTOS DE TENDENCIAS	27
4.1.	Nivel 1	27
4.2.	Nivel 2	31
4.3.	Nivel 3	37
4.4	Nivel 4.....	41
5.	CONCLUSIONES	48
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
	ANEXOS.....	54

LEYENDA

A.L: Profesor especialista en Audición y Lenguaje

E.A.E.: Auxiliar educativo

P.E.F: Profesora de Educación Física

P.T: Profesora de pedagogía terapéutica

PR TE: Preguntas temáticas

TEACCH: Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children; “Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación “.

UT/TEA: Unidad de transición/ trastorno del espectro del autismo

1. INTRODUCCIÓN

Una de las respuestas educativas que el sistema educativo navarro ofrece al alumnado que presenta algún tipo de Diversidad Funcional la encontré en el colegio público donde realicé las prácticas. Pude observar cómo confluían en el citado centro una serie de caminos que podrían dar origen a la puesta en marcha de una experiencia educativa basada en la Educación Física y que a la postre es la que elegí proponer para su desarrollo.

Entre estos caminos citados, por una parte, comenzaba su andadura lo que administrativamente se conoce como Unidad de Transición. Esta unidad de transición venía acompañada del concepto diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo. Por acuerdo del Departamento de Educación, se implantaba un aula UT/TEA en el curso 2022/23. Otro de los caminos que resultó interesante descubrir fue conocer que el citado colegio estaba guiado por una filosofía educativa ambiciosa enmarcada en lo que se denomina Comunidades de Aprendizaje.

Estos dos aspectos reseñados actuaron como un detonante provocador: podría experimentar la puesta en práctica de un programa de Educación Física en un aula que empezaba a andar y en un ambiente educativo donde la idea de inclusión se escribe con letras mayúsculas. A lo largo de catorce sesiones iba a tener la oportunidad de conocer el desempeño de un colectivo especial, tanto en su agrupamiento específico como en su agrupamiento de iguales en el aula ordinaria. Aunque las citadas aulas están destinadas a alumnado que presenta diversidad diagnóstica y por tanto funcional, mi interés se centró en el alumnado que presentaba trastorno del espectro del autismo (a partir de ahora TEA).

Por tanto, la casualidad me invitaba a poder participar en un centro con una excelente disposición y en un momento de implantación de un aula a la que todas las aportaciones que se le hicieran le irían ayudando a consolidarse. La inauguración del aula UT/TEA, daba pie a que la programación del área de Educación Física o dicho de otra forma, el tratamiento de lo corporal en alumnado de aula UT/TEA estuviera en fase de implantación. Y es a partir de aquí donde puedo explicar este proyecto: elaboración de un programa de desarrollo de las habilidades motrices básicas en un aula específica y su posterior aplicación con este alumnado integrado en su aula ordinaria de referencia. Si añadimos que el planteamiento de trabajo se iba a enfocar preferentemente en alumnado con TEA, se puede deducir que esta programación iba a tener que contar necesariamente con unas premisas determinadas y significativas por las características que presenta este alumnado.

En mi ánimo estaba la inquietud de comprobar en diferentes estudios científicos que se citan a lo largo del presente trabajo, que la respuesta educativa e incluso social que se da al TEA en el ámbito motor, no cumplen unos mínimos estándares de calidad. Y que podría constituir un reto el plantear un trabajo transversal específico que diera pie a tomar en consideración que el trabajo de desarrollo de las habilidades motrices básicas del alumnado UT/TEA debiera implantarse de una manera combinada: primero en pequeño grupo con el aula de UT/TEA y posteriormente transferir la experiencia al aula de referencia de cada alumno. Habría un efecto replicación/consolidación. Ese era el objetivo que experimentar. Ambicioso, por una parte, pero enriquecedor e integrador por otra.

Con el presente programa he pretendido mejorar las habilidades motrices de un alumnado que presentaba ciertas singularidades y hacerlo desde un enfoque transversal que pudiera incidir en la mejora de lo que se conoce como la triada del TEA: potenciación de la intención comunicativa, desarrollo de las habilidades sociales de relación con sus iguales y el profesorado y regulación de conductas.

Vi la oportunidad de implantar un programa así, aunque fuese reducido en su duración, por lo que podría suponer de humilde orientación a la hora de incorporar en el currículo del aula de UT/TEA un trabajo de desarrollo de las habilidades motrices básicas, individualizado o adaptado a las características del alumnado integrado en esa aula específica. Para ello decidí aplicar el programa, primero con el aula UT/TEA, compuesta por 5 alumnos. Posteriormente y en la misma semana, replicaría la sesión con el aula de referencia de dos de los alumnos del aula UT/TEA. Estos dos alumnos acudirían a la sesión con sus 17 compañeros y compañeras. Esta organización obligaba a realizar algunas adaptaciones, ya que, para su impartición con el aula de referencia, contaba con otra instalación distinta, más grande. La situación cambiaba el escenario y el número de participantes. Y podría suponer un reto, tanto para mí como para los dos alumnos implicados.

El diseño de mi intervención seguido para la puesta en marcha partió de un análisis del punto de partida (inauguración del aula). Una vez revisada diversa información relacionada con el programa, pude determinar los objetivos y elegir los prerrequisitos de los candidatos. A partir de aquí, elaboraría el contenido de las sesiones, las características de las tareas y construiría mi plan de intervención. Elaboré material específico y lo puse en funcionamiento. Al contar con personal educativo presente en las sesiones, pude ir realizando una evaluación continua, lo que me permitió ir revisando el programa. Así mismo apliqué una prueba estandarizada que me ha permitido obtener resultados cualitativos útiles para su análisis y

posible desarrollo de programas acordes.

En síntesis, el objetivo de este trabajo ha sido aplicar un reducido programa de desarrollo de las habilidades motrices básicas, para que el alumnado del aula UT/TEA y prioritariamente dos alumnos de la citada unidad, pudieran ver potenciados aspectos como una mejora de su comunicación verbal y no verbal, un aumento de las interacciones sociales y una autorregulación de sus conductas e intereses restrictivos y valirme para ello de un programa elaborado a partir de juegos psicomotores, dramatizaciones de cuentos motores, expresión y cuantas narrativas corporales pudieran ir surgiendo.

Tras la experiencia de la puesta en práctica de este programa, puedo expresar que me he sentido un humilde constructor de oportunidades para unos niños inmersos en un mundo que a veces les resulta incomprensible y hostil. Ha sido un trabajo con grupo de alumnado neurodiverso en un mundo neurotípico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Habilidades motrices

Al conjunto de movimientos que una persona realiza con su cuerpo le denominamos conducta motora. Esta se manifiesta a través de lo que conocemos como habilidades motrices. Las habilidades motrices de una persona (a partir de ahora HMB) se encuentran entre lo estrictamente físico – madurativo y lo relacional por lo que tiene que ver tanto con unas leyes biológicas como con aspectos puramente interactivos susceptibles de estimulación y de aprendizaje (Álvarez, 1998). La meta de HMB es el control del propio cuerpo y su relación con el entorno e implica un componente externo, la acción, y uno interno o simbólico, la representación del cuerpo y sus posibilidades de acción.

Este último aspecto es el más controvertido en el trastorno del espectro del autismo. El desarrollo de HMB obedece tanto a una trayectoria genética como a un calendario de maduración muy influenciado por mecanismos endógenos y por factores externos. Cuando aparece algún problema o trastorno, el desarrollo de HMB se ve afectado. Y será en esa zona de desarrollo que quede determinada por el déficit, donde habrá que implementar la respuesta. Los principales elementos que configuran el desarrollo motor y cuya expresión última son las HMB son:

- el esquema corporal
- la lateralidad
- el tono muscular
- la independencia motriz
- la coordinación
- el control respiratorio
- el equilibrio
- la estructuración espacial y temporal

Este desarrollo motor se ajusta a dos leyes fundamentales: la ley cefalocaudal por la que se controlan antes las partes del cuerpo que están más próximas a la cabeza y la ley próximo-distal, por la que se controlan antes las partes que están más próximas al eje corporal (Le Boulch, 1984).

Un desarrollo motor adecuado, permitirá que se plasmen un conjunto de habilidades motrices que incidirán en un desarrollo armónico y global del alumnado. Mi propuesta de

trabajo, amén de los aspectos cognitivos y afectivos, tendrá como objetivo incidir en el desarrollo de lo que podríamos denominar “familias de movimientos”. Y las principales familias de habilidades que trataré de desarrollar, adaptándolas a las condiciones de partida del alumnado objeto de la observación/investigación, son:

- Los desplazamientos: la locomoción en general: carrera, marcha, la danza
- Los saltos: en distintos sentidos y direcciones, con distinta base de sustentación.
- Los giros: en los distintos ejes corporales: girar, rodar, vueltas, volteretas, rotaciones
- El manejo de móviles u objetos: lanzamientos, recepciones, botes, conducciones...

Dentro de cada familia, se habrá de procurar que se desarrollen conforme a unos patrones motores determinados. A grandes rasgos, tendré que basarme en ciertos aspectos evolutivos, y determinar el estado de desarrollo motor en el alumnado TEA.

Algunas características que definen los patrones motores básicos, respecto a la familia de movimientos mencionados, serán los siguientes:

Locomoción: desplazamientos y saltos: tronco inclinado hacia adelante, cabeza erguida y mirada hacia adelante, balanceo de brazos libremente en el plano sagital. Brazos en oposición a las piernas. Codos flexionados. La pierna de soporte se extiende y empuja el cuerpo hacia adelante. La otra pierna se flexionará y recobrará la posición. Elevación de rodillas. La flexión de pierna es mayor cuando toma contacto con el suelo. La zancada es relajada con poca elevación.

Giros: conciencia corporal en cuanto a reconocimiento, identificación y diferenciación de las partes. Coordinación global del cuerpo. Relación del cuerpo con el tiempo y el espacio. Flexibilidad, sobre todo en lo que respecta a la columna vertebral. Control del impulso para vencer los efectos de la inercia y de la acción de la gravedad.

En esta familia de habilidades, destacan:

- girar: dar vueltas a algo sobre su eje, o alrededor de un punto
- rodar: dar vueltas sobre una superficie trasladándose de lugar
- vuelta: movimiento por el que se gira o se hace girar alrededor de un punto sobre sí mismo, hasta tomar la oposición opuesta a la que ocupaba, o hasta recobrarla de nuevo
- voltereta: vuelta completa en contacto con una superficie de apoyo
- rotación: acción o efecto de girar o rodar; torsión: giros opuestos de cada una de las secciones de un cuerpo.

Manejo de móviles: lanzamientos, recepciones, conducciones en general: posición alineada de los pies, transversal a la dirección del lanzamiento; a lo anterior evolutivamente

se va añadiendo rotación del cuerpo en el plano horizontal que acompaña al movimiento de brazo en el lanzamiento y apoyo ligeramente homolateral; en un superior estadio, se añade un paso hacia adelante en la fase final del lanzamiento; una fase final contemplaría un apoyo de piernas contralateral al lanzamiento y un alejamiento del móvil respecto a la dirección del lanzamiento, lo que implica una torsión, distorsión del cuerpo.

Refiriéndonos exclusivamente al ámbito motor, dentro del espectro del autismo, y teniendo en cuenta los patrones motores básicos, es posible que haya que enfrentarse a una tipología determinada de alteraciones:

2.2. Trastornos del espectro autista

El autismo no es una enfermedad; es una alteración del desarrollo con base genética que configura el sistema nervioso de forma distinta. Es una condición neurológica que afecta la forma en que las personas perciben y procesan la información. Las personas autistas sienten emociones igual que cualquiera otra persona, pero generalmente tienen dificultades para expresarlas o entender las emociones de los demás. Es una condición neurológica que se desarrolla antes del nacimiento. Es una condición neurodiversa que afecta a cada persona de manera única. Las personas con autismo pueden llegar a tener relaciones significativas, aunque la mayoría de las veces necesitan apoyo para el desarrollo de las habilidades sociales. Por el momento, el autismo no tiene cura, pero las personas autistas pueden recibir terapias y apoyos que les ayuden a vivir más satisfactoriamente.

La condición de autista dura toda la vida. En los últimos veinte años se ha producido un cambio muy significativo en el conocimiento de los trastornos del espectro del autismo. Ha pasado de considerarse una enfermedad rara a considerarse el trastorno del neurodesarrollo más común debido a su alta prevalencia. El incremento del número de casos conocidos ha influido (junto con la presión de las familias) en que los profesionales e investigadores se interesen por la etiología, el proceso de detección y diagnóstico, la intervención temprana y sus consecuencias o por los procesos de aprendizaje que se siguen en la escuela.

El resultado es un cuerpo de conocimiento disperso y disgregado en múltiples fuentes. Y esta disgregación de estudios y enfoques hace que nos encontremos con informaciones que hablan de una prevalencia según la OMS de 1 de cada 100 niños/as nacidos desarrollará trastornos del espectro del autismo (TEA), mientras que otras informaciones nos hablan de que al haber aumentado en el DSM-5 el abanico diagnóstico de los TEA y haberse incorporado más síntomas, se ha convenido entre los expertos que uno de cada 44 niños es autista

(Rodríguez, 2023).

Actualmente se considera el TEA como uno de los trastornos del neurodesarrollo más común. La comunidad científica internacional defiende que existen evidencias irrefutables de que se trata de un trastorno de carácter biológico y de base genética (Flipek, Steinberg-Epstein y Book, 2006).

Existen investigaciones en relación con los tópicos que influyen directamente en el quehacer de los maestros cuando se enfrentan a la tarea educativa con este alumnado. Este trabajo se interesa por estos tópicos. Uno de los cuales nos dice que la atención a este alumnado en los centros educativos no cuenta con una preparación adecuada de los profesionales. Una de las últimas informaciones que he podido contrastar la he encontrado en prensa escrita y desmiente esa información. El profesorado sí que cuenta con formación relativa al TEA, pero dicha formación corre por cuenta de cada profesional en la mayoría de los casos. A destacar algunos datos, refutados por la intervención de la organización *Autismo España* y que ha realizado un estudio a partir de los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondiente al curso 2021/2022:

- En diez años el porcentaje de alumnado autista ha aumentado un 262% y es hoy el más numeroso entre quienes necesitan apoyo educativo asociado a la discapacidad (28,1% del total) por delante de la discapacidad intelectual (26,9%) y los trastornos graves de conducta (21,7%).

- Según las cifras del ministerio, 69.002 alumnos/as con TEA (57.104 niños y 8.898 niñas) cursan las enseñanzas no universitarias. Suponen el 0,84% del conjunto y se confirma la tendencia al alza.

- Pese a la tendencia el profesorado carece de formación específica en autismo. Por este motivo *Autismo España*, en colaboración con la Fundación Gmp, pone en marcha una formación gratuita con la que se podrán adquirir herramientas y estrategias que le ayude a dar una atención de calidad a estos jóvenes.

- El 84% de este alumnado TEA, cursa sus estudios en la modalidad integrada (ordinaria) y se concentra en centros públicos.

- Según *Autismo España*, el 75% de los y las docentes que han recibido formación sobre autismo han tenido que financiársela.

- El programa de formación que ofrece, gratuito, está organizada en cuatro bloques temáticos: comprensión de las características de las personas con autismo; prácticas basadas en la evidencia para facilitar apoyos al alumnado con autismo; el papel de los agentes en el ámbito educativo y recursos didácticos.

Como resumen de esta información se puede decir que el TEA va en aumento. Que representa el principal problema de todos los déficits que necesitan de apoyo educativo. Que en general falta formación del profesorado en esta materia por lo que la respuesta debe venir de las instituciones.

Una de las primeras teorías que intenta explicar el comportamiento autista es la *teoría de la mente* (ToM: del inglés theory of mind). Según Baron-Cohen (1989), el ToM se define como la capacidad de atribuir estados mentales a otras personas o a uno mismo. Las personas autistas, observaron, carecían de la habilidad para atribuir estados mentales a otras personas: piensan de manera diferente a las personas neurotípicas.

Una de las autoras más influyentes en relación con el estudio del autismo fue Wing (1988), psiquiatra inglesa y madre de una niña con autismo. Gracias a sus estudios, describió las dificultades o síntomas comunes que presentan los niños con trastorno del espectro del autismo, definiendo así lo que se conoce como *la triada de Wing*:

- Deterioro cualitativo de la comunicación verbal y no verbal: el contacto visual es limitado, así como las expresiones faciales y los gestos.
- Deterioro cualitativo de la interacción social: dificultades para la empatía y la relación con iguales y escaso interés por las personas.
- Patrones de conducta, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados: indican un interés especial por ciertos objetos, el juego tiende a ser repetitivo o poco imaginativo, conductas repetitivas y movimientos estereotipados, temas de interés recurrentes y peculiares, comportamiento rutinario.

Los manuales diagnósticos aceptados por la comunidad internacional son muchos. Y suelen llevar a confusión entre las personas que tratan con personas con autismo. Pero se está de acuerdo en que los dos sistemas de clasificación diagnóstica más importantes con relación al TEA son el DSM-5 y el CIE-11. Estos dos manuales, denominan el trastorno, como sigue:

DSM-5 (2013): Trastorno del espectro del autismo

CIE 11 (2018): Trastorno del espectro del autismo: clasificación con discapacidad intelectual y nivel de desarrollo del lenguaje.

La causa o causas que originan el trastorno son desconocidas. No se conoce la existencia de marcadores biológicos (biomarcadores) fiables y válidos que detecten el riesgo de diagnóstico de TEA. La única forma de detectar y diagnosticar TEA es la observación conductual del transcurso del desarrollo del niño o de la niña. Pero este hecho y el que no exista por ahora una terapia médica curativa del trastorno, no debe suponer un obstáculo para

quienes los padezcan no puedan beneficiarse de programas psicoeducativos. Se ha demostrado que éstos van permitiendo tener a los y las afectadas un grado aceptable de bienestar, autonomía y autodeterminación. Las técnicas más facilitadoras han sido aquellas que trabajan el desarrollo evolutivo, promueven escenarios de aprendizaje estructurado, control de estímulos, desarrollo de rutinas, ambientes naturales, estimulación de las habilidades motrices, etc. Según Marín, Esteban (2022):

...en general, es necesaria más investigación genética, medioambiental, epigénica, neurológica y psicológica que ponga en relación el conocimiento alcanzado en cada una de las diferentes áreas de forma coordinada avance en la dirección de determinar, si no la causa directa, por lo menos los factores de riesgo que nos permitan desarrollar programas preventivos. Hasta el momento, a lo máximo que llegamos es a considerar la etiología de los TEA como de naturaleza multicausal.

Una de las afectaciones del TEA, es la de las funciones ejecutivas. Por funciones ejecutivas, se entiende de manera general como la iniciación e inhibición apropiada de la acción física y mental (Russell, 2000). También las funciones ejecutivas, han sido definidas como las habilidades, rutinas o planes de acción previamente establecidos utilizados para mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas con el fin de alcanzar una meta futura. Es un proceso que organiza las ideas, movimientos o acciones simples en comportamientos complejos dirigidos a un fin. Para algunos autores (Anderson 2002) y (Dawson, Guare, 2018) las principales funciones ejecutivas que están implicadas en la intervención son:

- Control atencional: la atención es la una función cognitiva que consiste en la capacidad de seleccionar, dirigir y mantener el nivel de activación del sistema para procesar la información relevante. Este proceso contempla varias dimensiones:
 - Estado de alerta-vigilia: se refiere al nivel de activación de la persona. Una persona con alto nivel de alerta necesitará un menor estímulo para activarse. Puede volverse contra ella ya que a veces resulta difícil gestionar mucha información sensorial si se está en un estado de hiperalerta. (Gold, Gold, 1975).
 - Atención sostenida: persistencia en la tarea a pesar del fracaso o el aburrimiento. A veces, patrones de conducta obsesiva o intereses restringidos, pueden desembocar en una exagerada atención.
 - Atención selectiva: permite seleccionar un estímulo y desatender otros considerados más irrelevantes. Si es demasiado selectiva, puede resultar nociva.
 - Atención dividida: se puede atender a dos estímulos a la vez

- Cambio atencional: habilidad para cambiar el foco en función del contexto. Se relaciona con la flexibilidad cognitiva y los intereses particulares.
- Memoria de trabajo: también llamada memoria de trabajo. Permite mantener activa una cantidad limitada de información con el objetivo de guiar la acción planificada. El alumnado protagonista de este trabajo, se encuentra en la edad en la que más intenso es su desarrollo.
- Planificación: consiste en anticiparse a lo que se cree que está por venir para organizarse secuencialmente y ver si se va llevando el plan establecido y en su caso corregirlo. Con los cuentos motores incidí en este aspecto.
- Inhibición: mediante control de los impulsos, debo desechar la información no pertinente que puede interrumpir la tarea que me dispongo a realizar.
- Flexibilidad cognitiva: contraria a rigidez. Es la que permite alterar un plan de acción entre distintas opciones. El alumnado TEA muestra dificultades en este proceso. Una muestra son las estereotipias, las rutinas y rituales...puede aquí encontrarse en la falta de esta cualidad, la explicación de la necesidad de un ambiente predecible o el rechazo de situaciones novedosas.
- Monitorización: es el proceso por el cual uno/a se da cuenta si la ejecución de la tarea que está realizando está siendo adecuada y eficaz o no. Permite ir corrigiendo antes de llegar a la finalización de la tarea.
- Generatividad: tiene que ver con la capacidad de ofrecer distintas respuestas a un problema dado. Relacionada estrechamente con la capacidad creativa y la espontaneidad. Esta capacidad está muy afectada en el alumnado con TEA.

Y en el TEA los déficits que se observan en algunas de las funciones descritas anteriormente pueden provocar:

- Problemas con tareas de organización.
- Atención a aspectos irrelevantes en la realización de una tarea.
- Problemas con pensamiento conceptual y abstracto.
- Literalidad en la comprensión de enunciados de tareas.
- Dificultades con el cambio de entorno de la tarea.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas.
- Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido.
- Falta de sentido en lo que se está haciendo.
- Conducta estereotipada y rutinas.
- Comportamiento perseverante.

Se han estudiado diferentes actividades que implican el desarrollo de algunos

aspectos de las funciones ejecutivas en niños o niñas. Las más recientes son las que utilizan la actividad física como vehículo para construir el conocimiento o modificar estructuras neurales. Tse, Lee, Chan, Edgar, Wilkinson-Smith y Lai, (2019) examinaron el impacto de la actividad física en la calidad del sueño y las funciones ejecutiva de las personas autistas y constataron que los deportes en equipo (en particular el baloncesto) influyeron en el control de la inhibición de forma significativa pero no en otros aspectos como la memoria de trabajo. En la misma línea, Phung y Goldberg (2019) evaluaron la influencia de las artes marciales en la mejoría de las funciones ejecutivas. Las tareas consistían en el aprendizaje de combinaciones de movimientos y golpes simples cuyo orden y movimiento debían recordarse. Según la evaluación realizada, se obtuvieron mejoras en inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad. Aunque estos resultados son prometedores no son concluyentes y habrá que seguir a esta línea de investigación.

2.3. Habilidades motrices y autismo

El reconocimiento científico de que los retrasos en las habilidades motoras y las dificultades con el movimiento son comunes en las personas con autismo ha provocado un debate en la comunidad científica. Se viene a argumentar que, si los problemas motores son generalizados, persisten en el tiempo y potencialmente afectan el desarrollo en otros dominios, eso los convierte en una característica clave del autismo que debe incorporarse a las pautas de diagnóstico.

De este modo se podría aumentar la conciencia sobre la existencia de los problemas motores en las personas con autismo y ayudar a que esos problemas se diagnostiquen antes. Las intervenciones terapéuticas para ayudar a fomentar el desarrollo motor también podrían comenzar antes, con la esperanza de evitar más retrasos o efectos negativos en cascada en otras habilidades. Este argumento conforma una de las patas en las que me he apoyado para fundamentar mi Trabajo Fin de Grado. En la comunidad científica no hay unanimidad sobre si el aspecto motor se debería tener en consideración a la hora de llegar a un buen diagnóstico o si por el contrario, contemplar la discapacidad o torpeza motriz no haría sino enturbiar el significado del autismo. Particularmente me he inclinado por la vertiente que considera que una intervención motriz específica puede contribuir a corregir y potenciar el desarrollo evolutivo motor del alumnado y mejorar otros ámbitos de la personalidad. Es decir, que he pretendido, en definitiva, aplicar una propuesta motriz experimental para alumnado de aulas de UT/TEA.

Examinando estudios y manuales de diagnóstico del TEA la referencia a las habilidades motoras es observada de manera tangencial. Justo se observan como algo periférico a los rasgos centrales del TEA. Vemos como sus escasas referencias ponen el foco en conceptos tan generales como la marcha atípica y la torpeza motriz generalizada y apenas inciden en otros como las aptitudes físicas, el esquema corporal, la actitud postural, equilibrio, coordinación motriz, coordinación visomotriz (óculo-manual, óculo-pédica), destrezas gruesas y finas (Aguirre, Garrote, 1993).

Los estudios relativos al TEA ponen el foco en destacar como objeto de intervención, a las habilidades socioemocionales y de comunicación y adaptación, pero no se fijan tanto en la posibilidad de deterioro motriz y en la potenciación del trabajo de los patrones motores básicos.

El alumnado con autismo presenta grandes diferencias respecto a sus iguales en varias habilidades motoras. A lo largo del trabajo se describen los principales rasgos motrices del alumnado neurotípico respecto del alumnado con TEA. Una de mis inquietudes respecto a este trabajo se produjo al descubrir que las dificultades motrices de las personas con TEA apenas reciben una atención terapéutica centrada en la motricidad y siguiendo el principio de individualización. Incluso en centros escolares. Como recojo en una de las entrevistas que realicé a la profesora del aula UT/TEA, *“la integración no es trabajar un aspecto motor como el bote de balón junto a sus iguales y ya está. Habrá que enseñarle primero a botar el balón mínimamente hasta que pueda incorporarse con suficientes garantías, a su clase de referencia. Y esto habrá que hacerlo de manera lo más individualizada posible.”* (entrevista a profesora tutora de la UT/TEA. Los desafíos motores del alumnado de un aula UT/TEA ha sido uno de los objetivos a explorar en este planteamiento de trabajo.

Desde el punto de vista del desarrollo, las habilidades motoras desempeñan un papel clave en la configuración de las interacciones de los niños con otras personas y sus entornos desde la infancia y, por lo tanto, están intrínsecamente vinculadas al desarrollo de habilidades sociales, de comunicación, adaptativas y cognitivas. Las habilidades motoras deficitarias afectan en distinta medida al alumnado del aula UT/TEA. Si se tuviera en consideración, la valoración desde la atención primaria, de las habilidades motoras de las personas TEA, llegaríamos a la conclusión de que habría que prestar una atención específica al funcionamiento motor y ayudaría a organizar mejor la respuesta en los centros escolares.

El estudio SPARK, realizado por la Fundación Simons y elaborado a partir de entrevistas a padres de niños TEA, concluyó que la no intervención temprana en el desarrollo

de las habilidades motoras con este alumnado incidía en un deterioro motor. En sus conclusiones reflejaban que hasta un 87% de alumnado estaba en riesgo de un serio deterioro si no se intervenía. Sin embargo, solo el 32% de los niños recibían este tipo de estimulación a lo largo de su primera infancia. De toda la población estudiada, el 72% funciona a niveles por debajo de su edad. (Bhat, 2020) En conclusión, nos encontramos que el desarrollo motor no se tiene en la consideración que se merece a la hora de hacer un diagnóstico. Consecuentemente no se prescribe tratamiento y el desarrollo global de la personalidad queda comprometido. Entre los niños con TEA y en edad de primaria, el riesgo de deterioro motor está relacionado con las habilidades de comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos, según sugiere el citado estudio SPARK. Las señales de comunicación social, como el contacto visual, las expresiones faciales, la orientación social y los gestos, se basan fundamentalmente en el movimiento.

Todo lo que se haga por desarrollarlo incidirá en mejoras generalizadas. Mi intención de partida, entre otras, era asentar algún postulado con relación a que una planificación del desarrollo motor en alumnado UT/TEA influirá directamente en las interacciones y las percepciones sociales de las personas con TEA. La experiencia de vivir en una sociedad en gran medida neurotípica puede obstaculizar el desarrollo de las habilidades que permiten interacciones entre alumnado UT/TEA y personas neurotípicas (considerando al alumnado TEA como neuroatípico). Apoyar o reforzar los aspectos motrices inmaduros de las habilidades motoras podría mejorar los resultados funcionales y reducir la frustración de una variedad de competencias de la vida diaria. El mayor reconocimiento de los desafíos motores en los TEA ha llevado al desarrollo de nuevas intervenciones dirigidas a las habilidades motoras, comúnmente la locomoción y el control de objetos.

Concluyeron que la implementación de estos programas en la función motora pueden tener influencia en los síntomas centrales del autismo (Zampella, Wang, Haley, Hutchinson y De Marchena, 2021) Estudios en la misma línea de investigación intentan ayudar a evaluar si el comportamiento motor juega un papel causal en la configuración social de los niños en el espectro del autismo. Las habilidades motoras en los TEA se pueden mejorar con intervención (Bremer, Balogh y Lloyd, 2015).

En el estudio *las relaciones entre funciones ejecutivas, autorregulación y ejercicio físico en niños con trastorno del espectro autista* (Tse, Liu, Lee, Anderson, y Lakes, 2023) evaluaron los beneficios del ejercicio físico para las funciones ejecutivas en niños con TEA. En el estudio compararon dos tipos de ejercicio físico (uno cognitivamente atractivo y otro no cognitivamente atractivo). El primero fue el de aprender a andar en bici. El segundo fue

ejercitarse en bicicleta estática. Y las funciones ejecutivas que se evaluaron fueron la de flexibilidad cognitiva y la inhibición. Concluyeron que el ejercicio cognitivamente atractivo mejora las funciones ejecutivas al mejorar su autoeficacia física y sus percepciones de condición física. También observaron que la necesidad de hacer el ejercicio junto a otros mejoraba su autorregulación.

Actualmente las nuevas tecnologías están desarrollando programas que contienen herramientas cuantitativas para realizar análisis de la marcha, capturas de movimientos en 3D o sensores que permiten análisis cinemáticos de los movimientos. Se abre un futuro prometedor para conseguir y registrar más datos que podrán ser gestionados por BIG DATA, inteligencia artificial, etc. Estas mediciones detalladas del comportamiento motor dentro de contextos sociales naturales pueden ayudar a establecer relaciones entre la cantidad de movimiento en interacción que hace el alumnado TEA y los posibles déficits en la comunicación social. Si se van afinando los estudios, intuyo que la cuantificación del deterioro motor (o infradesarrollo de este) y su detección podrán proponer modelos de intervención eficaces. De este modo se podrá ir unificando las respuestas, hasta ahora muy dispersas, en relación con el abordaje de los trastornos psicomotores tan presentes en el alumnado con T.E.A. (Álvarez, 2007).

Si lo que pretendemos es que el alumnado objeto del estudio, mejore la ejecución e intención de sus actos motores, deberemos tener en cuenta las siguientes cuestiones (Paoletti y Rigal, 1993).

- Procesos de elaboración de las informaciones sensoriales que conducen a la apreciación de las relaciones espaciotemporales de la situación.
- Interacción de las estructuras nerviosas que deciden y regulan con las estructuras musculares efectoras.
- El grado de evolución de los procesos internos de maduración nerviosa y de las modificaciones anatomofisiológicas que se producen a lo largo del crecimiento.
- La riqueza de situaciones motrices que se han experimentado.

Aun teniendo en cuenta los cuatro puntos, el contexto tanto espacial como temporal donde se va a implementar esta experiencia de trabajo fin de grado, el cuarto punto es el que más me motiva a incidir, experimentar y en la medida de lo posible innovar mediante la propuesta de múltiples y novedosas situaciones motrices en las que habrá que responder fundamentalmente desde el aspecto motriz, para que su experiencia global vaya adquiriendo más impronta.

2.4. Aulas ut/tea: definición y características.

Las Unidades de Transición – Trastorno del Espectro Autista (UT/TEA) son aulas ubicadas en centros ordinarios tanto públicos como concertados. Al frente de ellas se encuentra profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (P.T.). Esta aula cuenta también con dos profesionales E.A.E. (Especialistas de Apoyo Educativo) y de Audición y Lenguaje (A.L) además de la orientadora escolar. El objetivo fundamental de estas UT/TEA, es personalizar una respuesta educativa adecuada desde un ambiente altamente estructurado y organizado al mismo tiempo que permite al alumnado beneficiarse de las posibilidades de inclusión y normalización de un contexto ordinario. La modalidad de escolarización es la de centro ordinario.

En las UT/TEA, se escolariza alumnado que presenta necesidades educativas especiales (N.E.E.) asociadas a trastornos del espectro autista y/o trastornos graves de la comunicación y discapacidad intelectual con problemáticas asociadas. En función de las características personales que presenten, podrán beneficiarse de las posibilidades de inclusión que ofrece el colegio.

Mi trabajo de fin de grado se adentra en la observación y puesta en práctica de una propuesta de Educación Física de dos de estos alumnos, en un contexto ordinario de referencia y experimentación de alguna sesión con todos los componentes de la UT/TEA.

Normativa de referencia

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (L.O.E.) y posteriormente la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la Educación (L.O.M.C.E.), complementada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación son las leyes estatales que determinan y orientan a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y específicas, salvaguardando principios por la equidad educativa y la inclusión. En Navarra, la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, es la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria. En ella se establece los principios a seguir en la intervención. Es el artículo 14 el que hace referencia a las UT/TEA y la considera una medida organizativa para alumnado N.E.E. y donde concreta la escolarización en UT/TEA en centros ordinarios como el que se ocupa este T.F.G., de determinado alumnado.

La UT/TEA

Este curso 2022/23, dentro de las consideraciones y directrices de la Unión Europea, de trabajar en búsqueda de la mayor inclusión posible del alumnado con N.E.E., el colegio se vio abocado por parte del Departamento de Educación a incluir en su organización esta medida educativa y se creó el aula UT/TEA. Está compuesta por tres alumnas y dos alumnos. Tres componentes de este alumnado se encontraban en la etapa de infantil en el mismo centro y los otros dos componentes provienen de otros centros externos. Para ello se realizaron las pertinentes valoraciones e informes. Aunque el aspecto motriz intuyo que suele quedarse un tanto relegado. Y esta va a ser una línea de mi trabajo: desde la observación de la realidad en todos los ámbitos de la personalidad de este alumnado, plantear un proyecto de trabajo para las mejoras de estos ámbitos a través de las habilidades motrices básicas.

Dicho lo anterior, el colegio, ante el reto que se les había presentado elaboró un detallado Plan de Acogida del alumnado nuevo adaptado del que ya estaba vigente, y teniendo en cuenta la idiosincrasia que presentan las UT/TEA. Respecto al profesorado y personal auxiliar, se organizaron sesiones de sensibilización para contrastar, recoger inquietudes y aclarar dudas sobre la nueva creación del aula y su impacto en la vida académica del colegio. Se decidió elaborar a modo de Caracterización del aula, un dossier para que pudiese ser utilizado en caso de necesidad en posibles ausencias de las tutoras del aula.

En el dossier, que continúa elaborándose, se contemplan: estrategias metodológicas y organizativas útiles con el alumnado; características personales (estilo y conductas socio comunicativas), ayudas y facilitadores de la comunicación; estilo cognitivo y perceptivo; perfil sensorial (hipo/hipersensibilidades estímulares); intereses y estrategias de autocontrol y autorregulación; recursos/estrategias de afrontamiento ante cambios, novedades, frustraciones, etc. Este agrupamiento ha supuesto un reto para el colegio y debe responder de la manera más ética posible: cuidando y protegiéndoles en los espacios y tiempos en los que el alumnado del aula UT/TEA vayan a interrelacionarse con sus iguales. Habrá que observar, investigar entre todos dónde se encuentran las líneas de protección y dónde las de sobreprotección.

En relación con las familias se sigue un proceso de información y seguimiento del transcurrir del aula. Se utiliza diferentes medios de comunicación: cuadernos de ida y vuelta, email, entrevistas, trípticos con información por escrito (en proceso de elaboración).

Este alumnado presenta características muy diferenciales, tanto en su sintomatología como en su estilo de aprendizaje. Por este motivo, de manera individualizada se elabora por

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

parte de la maestra de P.T. una Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.), que afecta a los diferentes elementos prescriptivos del currículo y a las competencias claves a desarrollar. Dentro de la A.C.I. se van estableciendo aspectos de acceso al currículo, metodologías que exigen una determinada estructuración del aula, diversidad de materiales adaptados con base en estímulos visuales principalmente, sistemas de trabajo específicos, manipulación de diverso material con carga estimulante. Todo lo anterior con objeto de aumentar sus zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1997) al máximo nivel y en todos los ámbitos.

Recursos humanos: el aula cuenta con una profesora de PT a tiempo completo que realiza las labores de tutora y otra profesora de PT y AL a tiempo parcial (10 horas). La organización de esta medida se completa con dos especialistas de apoyo educativo (E.A.E) y tres sesiones de especialista de Audición y Lenguaje (A.L). La participación del alumnado objeto de este Trabajo Fin de Grado en entornos ordinarios, se circunscribe a sesiones de E.F, Música y actividades complementarias.

Estrategias organizativas y metodológicas en el aula UT/TEA:

Organización del aula ordinaria UT/TEA:

- Se ha organizado delimitando diferentes rincones para ayudar a estructurar las tareas de trabajo. Están señalizadas con apoyos visuales:
 - rutinas iniciales (zona de asamblea)
 - espacio de trabajo en mesa (individual y grupal)
 - espacio de comunicación, biblioteca y relajación.
 - espacio de juego funcional y simbólico

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Justificación del paradigma de investigación

La puesta en práctica del trabajo que se presenta ha pretendido poner el foco en lo que se podría denominar *práctica motriz relacional de alumnado neuroatípico*. Lo prioritariamente observable iba a ser el desempeño natural del alumnado del aula UT/TEA (Unidad de Transición / Trastorno del Espectro Autista) en clases de Educación Física y su potencial socializador. Cumpliría por tanto con los cánones de un modelo de investigación naturalista. Por este motivo el enfoque del estudio tiene que ver con la práctica motriz de alumnado integrado en una UT/TEA, en clases de Educación Física de un colegio de Educación Primaria. Para ello, se han realizado sesiones anticipatorias desarrolladas con todos los integrantes del aula UT/TEA para, en la siguiente semana, realizarlas en el aula de

1ºA, donde se integran a las clases de Educación Física dos miembros de la UT/TEA.

Apoyándonos en el paradigma naturalista, a lo largo de un periodo de sesiones, investigamos en la práctica, proponiendo situaciones de aprendizaje, (LOMLOE 2022), en las que el alumnado se verá inmerso en diferentes escenarios en los que se propiciarán múltiples comportamientos e interacciones, tanto con sus iguales como con el resto de personal de la comunidad educativa.

La labor se presenta compleja ya que el alumnado objeto del estudio presenta unas características lingüísticas singulares que le impiden una comunicación fluida de igual a igual. Es más, muchas de sus manifestaciones (corporales, lingüísticas, emocionales...) quedan a la interpretación de los profesionales más que a lo que ellos y ellas puedan expresar. Y tocará comprender su conducta y los porqués de ésta, según rezan los principios del paradigma naturalista y su manifestación mediante una metodología cuantitativa. Ello hace que cobre vital importancia la observación y análisis que haremos de las sesiones de Educación Física en el estudio de dos alumnos de UT/TEA, así como las entrevistas con las profesionales que les atienden, fundamentalmente la tutora de la citada unidad.

El análisis se basará, fundamentalmente, además del punto de partida que nos darán las entrevistas realizadas, en el diario del profesor, y en el visionado de las grabaciones de las sesiones. Es decir, que nos aventuraremos en ir un poco más allá del paradigma citado para contar también con un enfoque cualitativo, o incluso una mezcla de los dos. El rol que se ha de tomar, como objeto importante de la investigación, parte de una interacción continua con el alumnado diana del estudio y yo como profesor. La asignatura da pie para ello, con total solvencia. Pretender que en unas pocas sesiones se vaya a poder extrapolar algunas conclusiones es pretencioso, y a lo que aspiro es a llegar a deducciones más o menos contrastadas. Los instrumentos utilizados se detallan más adelante. Se prevé que el estudio del caso particular de dos alumnos de la UT/TEA, alumbrará un poco a futuras actuaciones del centro, aunque no se lleguen a generalizaciones plausibles. Para ello la observación de las conductas y su posterior análisis categorial deberían ayudarnos a encontrar y deducir posibles campos de actuación.

No se trata de refutar, con este trabajo, ninguna teoría, sino de analizar todos los datos que se vayan recogiendo con la práctica y plantear posibles líneas de actuación dentro de la programación de la asignatura y que servirá de base para un posible diseño curricular de situaciones de aprendizaje. Se partirá de la experiencia de cada sesión para poder acomodar la propuesta a hacer en la siguiente en función de lo observado y vivenciado. Como este

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

estudio parte de la inexperiencia práctica, cada evento y situación generada, hará que sirva de precedente a las siguientes sesiones, tomando en consideración cuantas adaptaciones sean pertinentes.

3.2. Participantes

Para desarrollar este proyecto se ha trabajado con alumnado de 6 y 7 años del aula UT/TEA en horario dos sesiones seguidas de 45´ por semana, y de su aula de referencia 1ºA de Educación Primaria, dos sesiones seguidas de 45´ minutos por semana ([anexo 1](#)). Acuden a un centro público de Navarra que imparte sus clases en los modelos A y G y se encuentra en la periferia de Pamplona. Actualmente tiene matriculados alrededor de 382 estudiantes y cuenta con un total de 29 nacionalidades diferentes. El nivel sociocultural de las familias es medio-bajo y bajo estando alrededor del 50% de ellas en riesgo de exclusión. A continuación, se detallan las características del alumnado que ha participado en este proyecto.

3.3. Características de los participantes

Características globales del alumnado UT/TEA:

- 5 alumnos de los cuales 3 son niñas y 2 niños.
- Presentan T.E.L. (trastorno específico de lenguaje) en diferentes grados: poco lenguaje expresivo, sintaxis escasa.
- Mejor el lenguaje comprensivo que el expresivo.
- Interacción social dificultosa.
- Pequeños actos estereotipados.
- Algún diagnóstico está en proceso según se observe curso evolutivo.
- Se combinan TEA, Discapacidad cognitiva, TEL y TDAH.
- Gusto por la música.
- Placer por el movimiento.
- Coordinación general inmadura para su edad.
- Mejoran su rendimiento en espacios pequeños y pequeño grupo.
- Buen nivel cardiovascular.
- El trabajo en gran grupo les supone incomodidad e inhibición.

Características globales del alumnado de 1ºA de E.P:

- 18 estudiantes, de los cuales 9 son niños y 9 niñas.
- 7 nacionalidades diferentes
- No presentan ningún diagnóstico ni necesidades educativas especiales (N.E.E).
- Grupo cohesionado que presenta algún problema de rechazo y falta de aceptación

- Ciertas dificultades para mantener una atención prolongada

3.4. Proyecto

3.4.1. Elección del plan de intervención

Motivos de elección de las diferentes propuestas metodológicas:

Cuentos motores:

Uno de los grandes déficits que diferentes evaluaciones educativas a nivel estatal han detectado, ha sido en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado. En el caso del alumnado de UT/TEA este déficit se ve agravado. Esta circunstancia hace que se vea afectado también el nivel relacional del alumno. Si me comunico con dificultad, tendré peor acceso a la relación con los demás. Estas dos premisas, las habilidades y dificultades de comunicación y las relaciones sociales, tan afectadas en el TEA, fueron las que me animaron a crear tres cuentos con los que poder afrontar estos dos déficits. Si en la aplicación práctica y “puesta en escena” de los mismos, lograba que surgieran y se trabajaran las habilidades motrices básicas, me daría por satisfecho al cumplir uno de los objetivos del programa o plan de trabajo: mejora de la motricidad, la comunicación y la relación del alumnado TEA.

El juego o las formas jugadas generan interacciones sociales y ocupan gran parte de la vida del niño. Con los cuentos motores se propicia el juego simbólico, muy afectado en alumnado con TEA, y se anima al alumnado a disfrutar y vivenciar situaciones enriquecedoras en todos los ámbitos: cognitivo, afectivo y psicomotriz. Los cuentos motores son una fuente de expresión corporal. Con la creación de estos tres cuentos he pretendido fomentar la dramatización y expresión corporal. Tras breves diálogos introductorios se irán experimentando diversas situaciones motrices (se recogen en el relato de cada cuento). Los tres cuentos se suceden a imagen y semejanza de una road movie (centrada en un viaje pero que además de por carretera, será por agua y por aire) y exigen una preparación previa del material en un espacio grande.

Este trabajo tiene ventajas: globalización de contenidos, diversidad de metodologías, flexibilidad, posibilidades de adaptación a las características de los niños, materiales con los que poder trabajar y motivación.

Zumba:

Me incliné por este contenido metodológico sobre todo por la garantía que ofrecía al alumnado de esta edad de experimentar en grupo y gozar al ritmo de la música. A partir del movimiento rítmico de los movimientos naturales se podría mejorar el trabajo cooperativo y no competitivo. Y seguro que las emociones surgirían en distinta intensidad. Podría el alumnado tomar conciencia de cómo trabajar sus dotes expresivas y de vivenciar distintas formas de expresión rítmica. El baile intenso combinado con las pausas, ayudarían a mejorar su conciencia espacio temporal. La disciplina en la ejecución de los diferentes pasos, supondrían un trabajo corporal con carga psicomotriz interesante. También vivenciarían el trabajo motriz a diferentes ritmos y con diferentes cadencias. Este tipo de actividades, dan pie a experimentar y desarrollar movimientos expresivos de manera libre y permite adaptarse a diferentes ritmos. No obstante, se debe trabajar también en la consecución de movimientos de complejidad creciente, respetando su nivel de desarrollo motriz. El baile es fuente de emociones y de estados de ánimo. El trabajo de integración del alumnado UT/TEA, se vería beneficiado. Esfuerzo, creatividad, disfrute e integración. Un cóctel con música de fondo. Aunque sea yo quien dirija la rutina de adquisición de movimientos, el alumnado tendrá la oportunidad de expresarse “con lo que sienta dentro”.

Luces y sombras:

Las actividades estarán relacionadas con imitación de personas, animales u objetos. Da pie a trabajar el gesto o el mimo, como forma de expresión. Se utiliza una gran pantalla conformada por una sábana y por la que se proyecta una potente luz proveniente de un foco. Y todo ello en penumbra. Se procurará trabajar dramatizaciones de pequeños cuentos, tomando como referencia los cuentos motores creados para la ocasión. Asimismo, tras la pantalla, el alumnado deberá mostrar todos los recursos corporales de que disponga para la expresión de su estado de ánimo y cuantos sentimientos vivencie. Tras la cortina, harán de modelos para que el resto de los compañeros/as traten de imitar los bailes que se trabajen en las sesiones de zumba. Es decir, que, en esta tarea de Luces y Sombras, confluirán los cuentos motores y los bailes que ya se han trabajado con anterioridad.

3.4.2. Temporalización y sesiones

La planificación y el desarrollo de las sesiones se pueden consultar en (anexo 2). A continuación, se detalla la temporalización de las sesiones del proyecto realizado (ver tabla 1)

Imagen 1: Temporalización

	SESIÓN Y FECHA UT/TEA	SESIÓN Y FECHA 1º A	ACTIVIDAD
SEMANA 1	X	SESIÓN 1-2 LUNES 06-02-2023	BATERÍA MOBAK 1-2
SEMANA 2	SESIÓN 1-2 MIÉRCOLES 08-02-2023	SESIÓN 3-4 LUNES 13-02-2023	CUENTO MOTOR N.º 1
SEMANA 3	SESIÓN 3-4 MIÉRCOLES 15-02-2023	SESIÓN 5-6 LUNES 27-02-2023	CUENTO MOTOR N.º 2
SEMANA 4	SESIÓN 5-6 MIÉRCOLES 01-03-2023	SESIÓN 7-8 LUNES 06-03-2023	CUENTO MOTOR N.º 3
SEMANA 5	SESIÓN 7-8 MIÉRCOLES 08-03-2023	SESIÓN 9-10 LUNES 13-03-2023	ZUMBA
SEMANA 6	SESIÓN 9-10 MIÉRCOLES 15-03-2023	SESIÓN 11-12 LUNES 20-03-2023	ZUMBA
SEMANA 7	SESIÓN 11-12 MIÉRCOLES 22-03-2023	SESIÓN 13-14 LUNES 27-03-2023	LUCES Y SOMBRAS
SEMANA 8	X	SESIÓN 15-16 LUNES 03-04-2023	BATERÍA MOBAK 1-2

El material utilizado en las sesiones se puede consultar en: (ver anexo 3). El número total de sesiones ha sido de 28 de 45 minutos cada una distribuidas en 12 sesiones con la UT/TEA y 16 sesiones con 1º A de E.P.

3.5. Instrumentos

El objeto de este Trabajo Fin de Grado es el estudio de la respuesta motriz y relacional de alumnado de una UT/TEA de primer curso de Educación Primaria, tanto en pequeño grupo, como en gran grupo. Para ello se ha contado con los siguientes instrumentos de recogida de información en los cuales quedan reflejadas las distintas transcripciones de las sesiones realizadas (anexo 4):

- Diario del maestro: (Observación directa). Instrumento de recogida de información

diaria que permite la reflexión y observación detallada de lo acontecido.

- Entrevistas a Maestra P.T: conversación natural con las profesoras sobre sus impresiones en relación con el alumnado objeto del trabajo tanto en su aula ordinaria, como en su aula específica.
- Filmaciones: (Observación indirecta). Grabación del total de la sesión mediante cámara de video colocada de manera no invasiva para evitar “actuaciones” del alumnado.
- Sociograma: representación gráfica de los vínculos que se dan en la clase de referencia del alumnado objeto del trabajo.

Imagen 2: instrumentos utilizados en la parte práctica del TFG.

Instrumentos	¿A quién?	¿Cuándo?	¿Duración?	¿Dónde?
Diario del maestro	Alumnado de UT y 1ºA	Cada una de las sesiones	28 sesiones	
Entrevistas	Maestra P.T.	Principio y final de la experiencia		
Filmaciones	Aula UT y aula 1ºA de E. Primaria	14 sesiones y 8 sesiones respectivamente	28 sesiones	Gimnasio (1ºA) y sala de psicomotricidad (UT)
Sociograma	Clase de 1º A	Antes y después del programa	2 sesiones	Gimnasio

Nota: En el cuadro anterior se pueden observar características ecológicas de la utilización de los distintos instrumentos.

3.6. Sistema de categorías

Una vez recogidos los datos, se procede a su volcado para el análisis e interpretación. Se procurará simplificar este proceso, dada la complejidad de la tarea y la múltiple información susceptible de ser recogida. Para ello se utilizará un sistema de categorías como el cuadro que se adjunta (ver tabla 2). Cabe significar que al tratar con alumnado de UT, ha existido un notable riesgo al intentar categorizar lo observado y lo observable ya que había que hacer un esfuerzo continuado de T.O. (Teoría de la mente). Al estar conformada la conducta motriz de manera poliédrica, he de destacar que muchas de las categorías se dan de forma simultánea en el tiempo y me ha resultado complejo determinar la categoría o subcategoría.

Imagen 3: Sistema de Categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	NOMBRE
PARTICIPACION	ACTIVA	PA
	PASIVA	PP
MOTIVACION	INTRÍNSECA	MI
	EXTRÍNSECA	ME
ATENCION	SOSTENIDA	AS
	SELECTIVA	ASE
	INFORMACION	AIN
INTERACCION	GRUPO GRANDE	IGG
	GRUPO PEQUEÑO	IGP
	EN SOLITARIO	IGU
NORMAS	CUMPLIMIENTO	NC
	INCUMPLIMIENTO	NI
HABILIDADES MOTRICES	LOCOMOCION	L
	<ul style="list-style-type: none"> • Saltar • Correr • Bailar, Coordinación 	
	MANEJO MOVILES	MM
	<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar • Recepcionar • Botar 	
	EQUILIBRIO	EQ
	GIROS	G
	<ul style="list-style-type: none"> • Rodar • Volteretas • Torsiones 	
EMOCIONES	POSITIVAS	EP
	<ul style="list-style-type: none"> • Alegría, • Exaltación • Satisfacción • Sorpresa 	
	NEGATIVAS	EN
	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo • Aversión • Tristeza • Ira • Soledad 	

A continuación, (ver tabla 4) se explican las categorías y las subcategorías.

Imagen 4: Explicación de las categorías y las subcategorías

SISTEMA DE CATEGORÍAS	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PARTICIPACION: Puesta en acto de una conducta motriz relacionada con la tarea	ACTIVA: referida a lo propuesto para realizar. PASIVA: obvia lo propuesto y actúa en la periferia
MOTIVACION: Factor que subyace en el proceso de aprendizaje, la comunicación y las operaciones tendientes al logro de la gratificación	INTRÍNSECA: Interés y curiosidad. EXTRÍNSECA: evitar castigo o buscar recompensa externa
ATENCION: Función cognitiva que consiste en seleccionar, dirigir y mantener el nivel de activación del sistema para procesar la información relevante. Permite seleccionar estímulos o los canales sensoriales que son relevantes ignorando los que no lo son (Enns, 1990)	SOSTENIDA: capacidad de atender a un estímulo o actividad durante un largo periodo de tiempo. SELECTIVA: capacidad para atender a un estímulo o actividad en concreto en presencia de otros distractores. INFORMACION: proceso atencional durante la información que da el profesor.
INTERACCION: procesos de intercambios de intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar. Pueden ser de cooperación/competencia; empatía/rechazo; autonomía/dependencia; actividad/pasividad; igualdad/desigualdad	GRUPO GRANDE GRUPO PEQUEÑO EN SOLITARIO
NORMAS: indican y orientan cómo debe ser el comportamiento.	CUMPLIMIENTO INCUMPLIMIENTO
HABILIDADES MOTRICES: son un conjunto de movimientos fundamentales y acciones motrices que surgen en la evolución humana de los patrones motrices. Se apoyan para su desarrollo en las capacidades perceptivo-motrices. Decisivas para el desarrollo de la motricidad humana. Movimientos motrices que no tienen en cuenta la precisión ni la eficiencia (Trigueros, Rivera, Torres, Morente, 1991).	LOCOMOCION (L) <ul style="list-style-type: none"> • Saltar • Correr • Bailar, Coordinación MANEJO MOVILES (MM) <ul style="list-style-type: none"> • Lanzar • Recepcionar • Botar EQUILIBRIO GIROS <ul style="list-style-type: none"> • Rodar

	<ul style="list-style-type: none"> • Volteretas • Torsiones
<p>EMOCIÓN: Estado de ánimo de una cierta agudeza, producido casi siempre por un estímulo exterior y acompañado de un correlato fisiológico manifiesto. El resultado de las emociones son los sentimientos.</p>	<p>POSITIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alegría, exaltación, satisfacción y sorpresa <p>NEGATIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miedo, aversión, tristeza, ira y soledad

4. ANÁLISIS DE DATOS/CÓMPUTOS DE TENDENCIAS

4.1. Nivel 1: Análisis de las categorías principales.

La categoría testada más significativa, dentro de la dificultad que supone recoger todas las acciones naturales del alumnado en el micro universo de una sesión de E.F, ha sido la de **habilidades motrices**. Sintetizando la información recogida, constatamos que han supuesto un total del 27%, recogándose un total de 364 veces. Los resultados son equivalentes tanto en el grupo de 1º A como en el grupo U/TEA. El enfoque y situaciones de aprendizaje programados, orientados principalmente a participación y desarrollo, además de la integración de alumnado “neurodivergente”, han podido ser determinantes: si ya de entrada y en función del desarrollo evolutivo, el movimiento es consustancial al alumnado de estas edades, la puesta en escena de escenarios innovadores para ellos ha supuesto un efecto multiplicador a la hora de manifestarse motrizmente y participar en las tareas programadas.

Participación: se ha considerado dentro de esta categoría el tiempo de compromiso motor del alumnado en respuesta a la propuesta que se les hacía. El carácter de estas edades mostraba que la participación era activa y aún continuando en la actividad, derivaba en muchos casos en pasiva al alejarse del objetivo propuesto.

Motivación: las propuestas realizadas, han supuesto una novedosa metodología para el alumnado en función de lo observado en las programaciones didácticas de otros cursos. Al estar al comienzo de una nueva etapa educativa (1º Educación Primaria), el factor curiosidad ha actuado como elemento motivador en gran medida. Por ello el porcentaje observado es más alto en el aspecto intrínseco en los dos agrupamientos. Los aspectos motivacionales suponen un 11% del total con 150 menciones. El interés correlaciona con una buena participación y un tiempo de compromiso motor con las habilidades motrices.

Atención: Este ámbito o función ejecutiva, se planteó como un espectro triple que al

final resultó difícil de delimitar y que posiblemente hubiese sido más acertado haberlo parcelado en dos subcategorías: atención general y atención a la diversa información que se suministraba. A la hora de la interpretación habría que unificar la atención sostenida y la atención selectiva por una parte y la atención a la información por otra. Se han analizado con los distintos instrumentos las conductas atencionales a la hora de recibir cualquier tipo de información (normas, narraciones, explicaciones de tareas...) y la persistencia en la tarea por otra. Con la intención didáctica de mantener una actividad dinámica a lo largo de la sesión, se orientaron las sesiones más a la actividad motriz en sí, que a las explicaciones. El porcentaje en la categoría atención ha sido del 11% del total con 143 menciones. Los porcentajes atencionales se puede considerar que están en los entornos recomendables y probablemente correlacionen también con la presencia colegiada de más profesionales en las sesiones (E.A.E, P.T, P.E.F).

Interacción: Con un 10% del total y con 138 anotaciones, se observa en esta categoría como elemento peculiar, el porcentaje de interacciones en grupo único: 16 sobre un total de 138 recogidas, lo que supone un 5,7% y que se explica por las características del alumnado que se da en los dos agrupamientos. No se deduce que este tipo de interacción suponga rechazo a la tarea. El manejo de esta situación es más reconducible en el grupo de aula UT que en aula ordinaria. Destacan en ambos agrupamientos las interacciones en pequeño grupo, sobre las otras dos.

Normas: cabe señalar que el análisis de este apartado (10% del total con 138 menciones), sobre el cumplimiento de las indicaciones vertidas por el profesorado y personal presente en las sesiones ha supuesto un singular desarrollo. Se observa que el incumplimiento de las normas muestra valores muy poco significativos, pero hay que considerar que determinar un incumplimiento y considerando que a estas edades se posee escasa capacidad para modular los sentimientos (Arruabarrena I., La protección infantil: el papel de la escuela; Gobierno de Navarra.2006 (147), este concepto se ha observado como un acto en el que la corrección ante lo incumplido generaba una vuelta al cumplimiento de la norma. Al utilizarse una metodología de formas jugadas, el incumplimiento viene porque "no ha aprendido a perder en el juego...hará trampas o terminará el juego bruscamente" (Madariaga, 2006).

Habilidades motrices: Con 364 inputs, supone la categoría más reconocida en el presente trabajo. Supone el tiempo de compromiso motor en el que el alumnado realiza la actividad motriz. Refleja el mayor porcentaje con un 27% sobre el total de las categorías observadas. Se deduce que el alumnado está en movimiento en un porcentaje prevalente. Es la más significativa, como se observa. No podría ser de otra manera siendo el objetivo principal la mejora de las habilidades motrices. En el aula UT el porcentaje está condicionado tanto por el espacio como por el nivel de desarrollo motriz del alumnado y sus niveles de motivación y

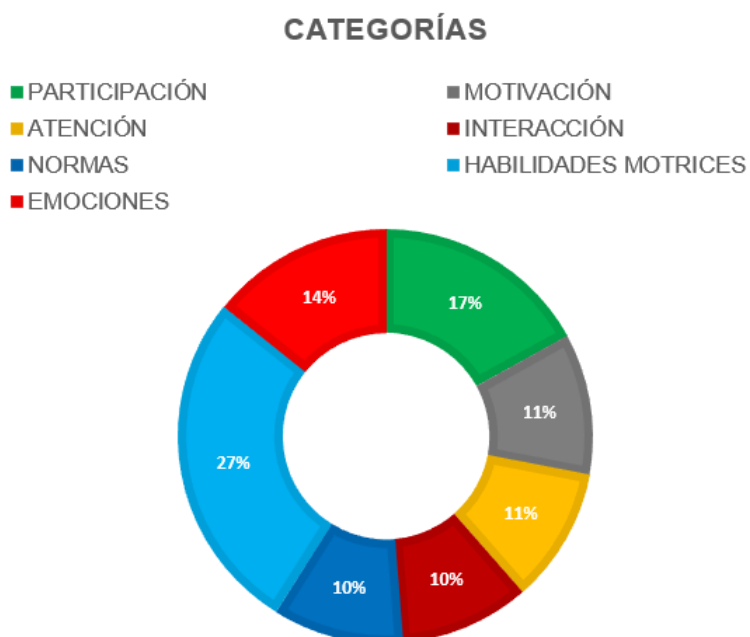
atención.

Emociones: Si consideramos la emoción como la fuerza que lo mueve todo, tendremos que convenir que en todo acto que se pueda observar en una sesión de educación física, interviene la emoción y me atrevería a decir que, a modo de montaña rusa, las emociones del alumnado pueden en un mínimo instante ir de un polo a otro. Por lo que su registro, desde la observación externa resulta compleja, aunque los correlatos fisiológicos de las emociones no hagan especular sobre su significado, sobre todo con el alumnado de UT/TEA. El 14% obtenido con 193 menciones, tiene su mayor impacto en los momentos en los que se vivenciaban tanto tareas como escenarios novedosos: dramatización de cuentos, actividades con música, y escenificaciones cuasi teatrales.

Imagen 5: Categorías Principales del Sistema de Categoría

CATEGORÍA	DIARIO DEL MAESTRO		VISUALIZACIÓN DE GRABACIONES		SOCIOGRAMA		ENTREVISTAS		TOTAL		TOTAL UT+1ºA
	UT	1ºA	UT	1ºA	1ºA		Inicial UT	Final UT	UT	1ºA	
PARTICIPACIÓN	UT	29	UT	32	1ºA	2	Inicial UT	19	UT	90	230
	1ºA	68	1ºA	70			Final UT	10	1ºA	140	
MOTIVACIÓN	UT	29	UT	11	1ºA	6	Inicial UT	15	UT	66	150
	1ºA	53	1ºA	25			final UT	11	1ºA	84	
ATENCIÓN	UT	9	UT	21	1ºA	6	inicial UT	14	UT	53	143
	1ºA	28	1ºA	56			final UT	9	1ºA	90	
INTERACCIÓN	UT	21	UT	21	1ºA	9	inicial UT	12	UT	57	138
	1ºA	37	1ºA	35			final UT	3	1ºA	81	
NORMAS	UT	11	UT	23	1ºA	0	inicial UT	7	UT	42	138
	1ºA	37	1ºA	59			final UT	1	1ºA	96	
HABILIDADES MOTRICES	UT	26	UT	52	1ºA	20	inicial UT	44	UT	154	364
	1ºA	84	1ºA	106			final UT	32	1ºA	210	
EMOCIONES	UT	25	UT	28	1ºA	11	inicial UT	27	UT	86	193
	1ºA	45	1ºA	51			final UT	6	1ºA	107	

Gráfico 1: Porcentajes de Categorías Principales del Sistema de Categorías



4.2. Nivel 2: Subcategorías

Participación activa: Presenta un 13% del total con 174 registros. Correlaciona en porcentaje con la motivación intrínseca. Equilibrada en las dos agrupaciones. El sesgo diferencial, estriba en que el alumnado UT, tiene más dificultad en el trabajo en grupo grande, evidenciándose esta circunstancia en una dificultad de seguir los ritmos de sus iguales. Nos encontramos en una variación de un 64 (UT) frente a un 110 (1ºA).

Participación pasiva: Presenta un 4% del total con 56 anotaciones. Se ha considerado en la interpretación de esta subcategoría, la manifestación de esta que hace el alumnado: la participación pasiva es un signo en (UT) más de desconcierto que de una voluntariedad en el cese de la tarea.

Motivación intrínseca y extrínseca: Las manifestaciones de interés y curiosidad, se manifiestan con un 8% del total y 104 menciones. En el aula UT/TEA, la presentación de estímulos desconocidos hace que el correlato de interés pueda verse mediatizado. Mientras que la motivación extrínseca, relacionada directamente con el cumplimiento de las normas por el momento evolutivo del alumnado objeto del estudio, no parece tener tanta incidencia en la conducta configurando un 3% del total con 26 registros. El factor motivacional está presente en todas las categorías. Se ha reflejado mediante observación del lenguaje corporal y de las veces que se ha tenido que reconducir la sesión. Se podría concluir que el porcentaje total que presenta (11%) está transversalizado por sesgos de las demás categorías observadas.

Atención sostenida: este factor ha sido el que ha ido derivando hacia ASE en función de la evolución de las clases. Hubo una adaptación de la carga de información oral, que influía en los tiempos de atención, hacia situaciones en las que lo importante era el modelaje que ofrecía el profesor. El conjunto de la capacidad atencional respecto al total es de un 11%, pero nuevamente hay que decir que ha sido una categoría contemplada de manera transversal, correlacionando con el aspecto normativo de la clase y el grado de novedad de la tarea o escenario propuesto. El grupo (1ºA) presenta un mayor porcentaje a su favor de 90 constataciones, contra 50 (UT). En este último grupo, hay que considerar que esta función ejecutiva es la más comprometida.

Atención selectiva: referida fundamentalmente al seguimiento de reproducción de modelo y sobre todo en dos variables: en cuentos motores la atención se manifestaba de manera más sosegada en las conductas motrices. En las sesiones con música, se seguían las pautas, y el nivel de intensidad del sonido no tenía carácter distractor. A la hora del registro, se ha incluido en el apartado de atención sostenida, siendo compleja para el observador su desvinculación de la atención sostenida. De ahí su testimonial registro de dos constataciones. Los datos nos hablan de un 0.15% del total con 2 anotaciones.

Atención información: Anudada a las dos anteriores, se ha reflejado en la gráfica como el apartado atencional más constatado: 91 constataciones a lo largo de las sesiones con un 7% del total de registros. En grupo U.T, se hizo más control de información y se abrevió la cantidad de esta, aumentándose los apoyos visuales y la información gráfica. Motivo por el cual se observa una relación de 2:1 respecto al grupo 1ºA. Se transmitía la información de diferente manera: pictogramas, gráficos...versus modelaje del profesor.

Interacción grupo grande: propiciada por los contenidos de las sesiones, y en función del tema propuesto, no se ha observado tendencia hacia el trabajo coral, sino más un trabajo "junto a". 27 constataciones obtenidas y un 2% del total se explica más por el desarrollo psicoemocional del alumnado a esta edad: prima más la competición que la colaboración.

Interacción grupo pequeño: Con 91 constataciones registradas y el 7 % del total, es el factor más determinante en esta categoría. La socialización, se hace en pequeño grupo. Los planteamientos de tareas probablemente hayan estado orientados en gran medida a trabajar en pequeños grupos, sobre todo dúos.

Interacción grupo único: observado y explicado por las dificultades que determinan el TEA. Se refiere fundamentalmente a un alumno del grupo U.T. No explicado por otros factores como motivación o participación y sí por su peculiar manera de relacionarse, y sin llegar a percibirse aversión hacia el grupo, sino un reajuste emocional alejado de interacciones de sus iguales. Esta conducta se ha dado en con un 1% del total y 16 anotaciones

Normas cumplimiento: Observada en parámetros parecidos a la categoría atencional. Hay que señalar que en situaciones de recogida de factores que definen esta categoría, el proceso era bidireccional, de ida y vuelta: a) explicación normas, b) cumplimiento, c) incumplimiento, c) intervención del maestro, d) cumplimiento. El 10% constatado se encuentra al mismo nivel que las categorías de interacción, participación y atencionales. El sesgo en el grupo U.T. viene dado por la supervisión casi individualizada del grupo. De ahí la diferencia de 130 constataciones en el aula de 1ºA contra 39 en grupo U.T configurando el 10% del total con 138 registros. A medida que ha ido mejorando la organización del tiempo de información, ha aumentado el cumplimiento de las normas.

Normas incumplimiento: dos circunstancias se han observado: esta categoría se hacía más presente al inicio de la clase y en los momentos de pausa tras carga intensa de trabajo. El factor emoción y cansancio auspiciaban su aparición. Pero la bidireccionalidad citada en la subcategoría anterior ha hecho constatar que el incumplimiento no era premeditado, lógico a estas edades. Por ello el bajo número de constataciones: 8 en total con un 1% está determinado por situaciones de incumplimiento recurrentes en un corto periodo de tiempo.

Habilidades motrices/Locomoción: es la subcategoría con la mayor tasa de registro. La bipedestación y los movimientos locomotores han determinado su alta tasa: 187

constataciones hacen que sea la subcategoría con más presencia, ayudando a que la categoría de habilidades motrices tenga el porcentaje y número de anotaciones más elevados, 27% y 367 respectivamente.

Habilidades motrices/manejo de móviles: la programación implementada, no contemplaba unos contenidos susceptibles de necesitar excesivo material. El material fundamentalmente ha sido el genérico de un gimnasio convencional, a excepción del elaborado para la ocasión. Se han observado 76 constataciones (6%), equilibradamente repartidas en los dos agrupamientos. Explicable por la replicación que se ha hecho de las distintas sesiones (sesiones dobladas).

Habilidades motrices/equilibrio: correlacionado con la locomoción, la observación se ha realizado en función de un patrón motor básico (PMB). Transversal este PMB a todo tipo de desplazamientos, se ha observado la similitud que se ha dado en los dos agrupamientos. No se ha intervenido en su corrección tanto como en volumen de carga. Ha supuesto 53 constataciones y un 4% del total.

Habilidades motrices/giros: 48 constataciones y 4% del total han supuesto esta categoría. Correlacionada con la locomoción, más que con el trabajo en colchoneta. Se ha orientado más la programación, a movimientos naturales dramatizados, a ejecuciones técnicas dada la brevedad del programa.

Emociones positivas: Los estados de ánimo generados, han permitido ver correlatos de lenguaje corporal con cierta exuberancia, dada la edad del alumnado. Factor sometido a vaivenes, una emoción positiva podría volverse negativa en cuestión de segundos. Relacionado según mi criterio, con las propuestas novedosas, esta subcategoría, ha supuesto, con un 11% y 150 anotaciones, ser una de las más determinantes a la hora de la práctica, quizás mediatizada por lo vivido al inicio de cada clase y cómo queda recogida en el diario del maestro

Emociones negativas: Manifestación negativa de estados de ánimo, relacionadas principalmente con la tristeza, la ira, la aversión hacia un objeto o persona y el miedo. Estas emociones principalmente nacieron por el carácter competitivo característico del alumnado de 1º de E.P y las frustraciones correlacionadas con el resultado de las experiencias motrices. Han representado un 3% el total con 43 anotaciones.

Imagen 6: Subcategorías 1º A del Sistema de Categorías

SUBCATEGORÍAS 1º A	NOMBRE	DIARIO DEL MAESTRO	FILMACIONES	SOCIOGRAMA	ENTREVISTAS	TOTAL
PARTICIPACIÓN						
ACTIVA	PA	49	59	2	-	110
PASIVA	PP	19	11	0	-	30
MOTIVACIÓN						
INTRÍNSECA	MI	36	21	6	-	63
EXTRÍNSECA	ME	17	4	-	-	21
ATENCIÓN						
SOSTENIDA	AS	8	22	-	-	30
SELECTIVA	ASE	1	0	-	-	1
INFORMACIÓN	AIN	19	34	6	-	59
INTERACCIÓN						
GRUPO GRANDE	IGG	15	6	1	-	22
GRUPO PEQUEÑO	IGP	15	28	8	-	51
EN SOLITARIO	IGU	7	1	-	-	8
NORMAS						
CUMPLIMIENTO	NC	32	59	-	-	91
INCUMPLIMIENTO	NI	5	0	-	-	5
HABILIDADES MOTRICES						
LOCOMOCIÓN Saltar, correr, bailar y coordinación	L	46	66	5	-	117
MANEJO MÓVILES Lanzar, recepcionar y botar	MM	15	22	5	-	42
EQUILIBRIO	EQ	13	8	5	-	26
GIROS Rodar, volteretas y torsiones	G	10	10	5	-	25
EMOCIONES						
POSITIVAS Alegría, exaltación, satisfacción y sorpresa	EP	32	47	6	-	85
NEGATIVAS Miedo, aversión, tristeza, ira y soledad	EN	13	4	5	-	22

Imagen 7: Subcategorías UT/TEA del Sistema de Categorías

SUBCATEGORÍAS UT	NOMBRE	DIARIO DEL MAESTRO	FILMACIONES	SOCIOGRAMA	ENTREVISTAS		TOTAL
					INICIAL	FINAL	
PARTICIPACIÓN							
ACTIVA	PA	18	28	-	11	7	64
PASIVA	PP	11	4	-	8	3	26
MOTIVACIÓN							
INTRÍNSECA	MI	16	8	-	8	9	41
EXTRÍNSECA	ME	13	3	-	7	2	25
ATENCIÓN							
SOSTENIDA	AS	6	8	-	4	2	20
SELECTIVA	ASE	0	0	-	0	1	1
INFORMACIÓN	AIN	3	13	-	10	6	32
INTERACCIÓN							
GRUPO GRANDE	IGG	1	4	-	0	0	5
GRUPO PEQUEÑO	IGP	16	16	-	9	3	44
EN SOLITARIO	IGU	4	1	-	3	0	8
NORMAS							
CUMPLIMIENTO	NC	8	23	-	7	1	39
INCUMPLIMIENTO	NI	3	0	-	0	0	3
HABILIDADES MOTRICES							
LOCOMOCIÓN Saltar, correr, bailar y coordinación	L	16	35	-	11	8	70
MANEJO MÓVILES Lanzar, recepcionar y botar	MM	6	9	-	11	8	34
EQUILIBRIO	EQ	2	6	-	11	8	27
GIROS Rodar, volteretas y torsiones	G	2	2	-	11	8	23
EMOCIONES							
POSITIVAS Alegría, exaltación, satisfacción y sorpresa	EP	19	28	-	12	6	65
NEGATIVAS Miedo, aversión, tristeza, ira y soledad	EN	6	0	-	15	0	21

Gráfico 2: Porcentajes de las Subcategorías UT/TEA del Sistema de Categorías

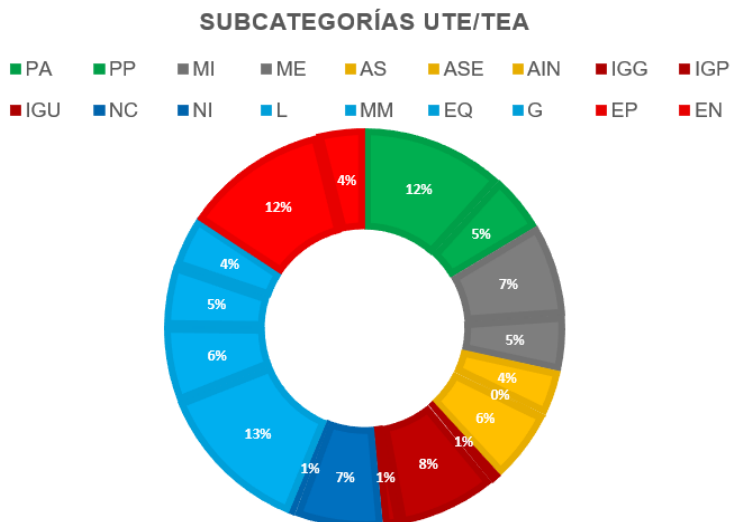


Gráfico 3: Porcentajes de las Subcategorías 1ºA del Sistema de Categorías

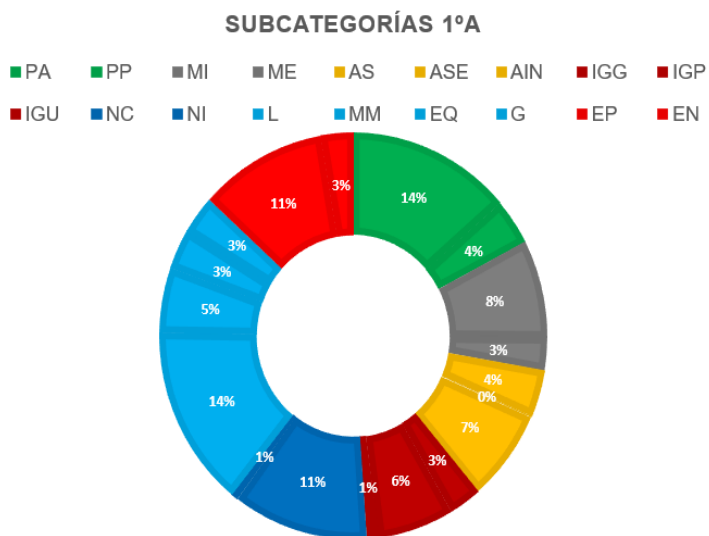
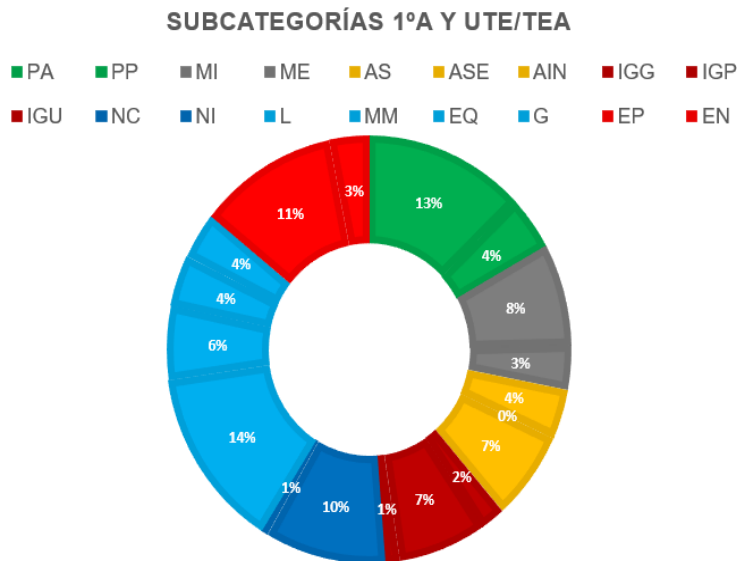


Gráfico 4: Porcentajes de las Subcategorías de 1ªA y UT/TEA combinados



4.3. Nivel 3: Análisis de los instrumentos

Diario del maestro: este instrumento corrobora con un 26% de menciones la tendencia general que se observa en el sistema de categorías. También es de destacar el 19% en la participación, probablemente por su fácil rastreo desde la posición como animador de las sesiones. El 13% del total que se refiere a las emociones, va ligado al 16% que muestra la motivación, por la receptividad mostrada por el alumnado a escenarios innovadores.

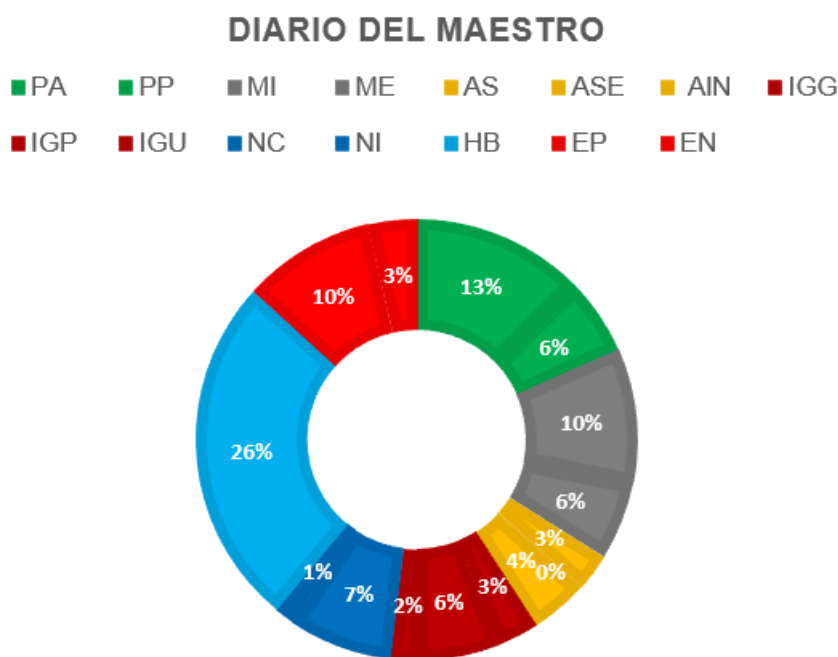
El volcado de sensaciones tras una sesión intensa de educación física en la que se ha tenido que organizar un escenario previo y junto a todo ello la inexperiencia, han hecho de este instrumento un soporte básico que ha cumplido un objetivo organizador por una parte y de reflexión por otra. Sin él, habría pasado por alto detalles o se habrían ido quedando en el olvido. Me ha ayudado a entender los procesos por los que pasa una sesión tipo de educación física, sobre todo en un agrupamiento especial como es la UT/TEA. Servía de base para que con las impresiones recogidas poder intervenir en los procesos, llamemos ecológicos, que podrían generarse en cada sesión. Me ha ayudado a poner nombre en lo que Torres, J., denominaba currículo oculto.

He tenido la experiencia de sentirlo como un recurso valioso para la investigación cualitativa, así como analizar aspectos como el clima general de la clase, la diversidad del alumnado, las sinergias que se daban en todas las acciones...y la evaluación y síntesis entre lo programado y lo finalmente llevado a cabo. Las incidencias las recogía de manera inmediata

a la finalización de las sesiones. Al enfrentarme con total protagonismo al grupo, y dada mi inexperiencia, la recogida de esta información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje al que me enfrentaba, ha modulado y monitorizado mi labor y a partir de su análisis, he realizado las adaptaciones que iba considerando adecuadas.

Por otra parte, ha despertado en mí una visión investigadora desconocida y muy atractiva. Ha supuesto un instrumento muy interesante para detectar los problemas y para autorregularme. Esto último lo he experimentado en la reflexión que me ha permitido hacer para llegar a varias conclusiones, entre las que destaco la autorregulación que he experimentado para no resultar tan inflexible con relación al cumplimiento de lo programado, y teniendo más en cuenta los intereses y necesidades del alumnado.

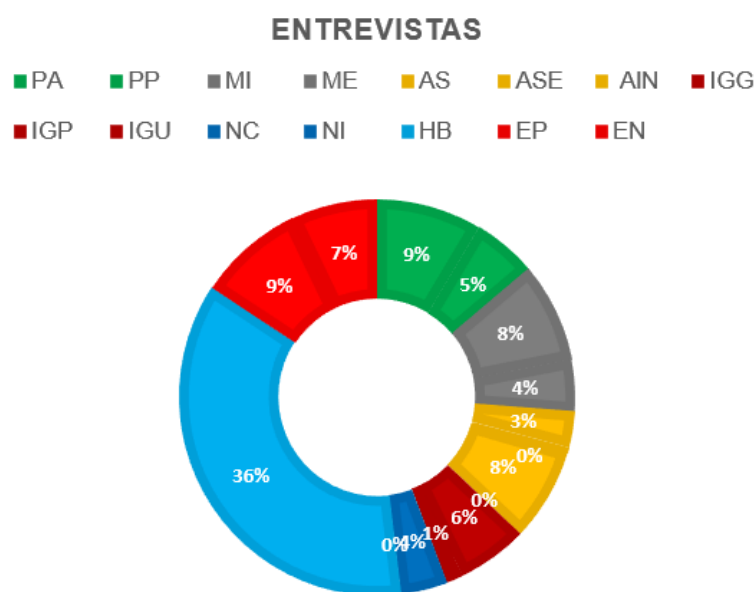
Gráfico 5: Diario del Maestro



Entrevistas: Referido en exclusiva al alumnado de UT/TEA. Destaca el 36% referido a la categoría de Habilidades motrices. Por lo contrastado con las profesoras de P.T., P.E.F. y A.L. es probable que este porcentaje aluda a la necesidad que ven ellas de contar con un programa de E.F. especializado para las NEE. El siguiente porcentaje en importancia lo refieren a las emociones con un 16%. La puesta en común tras las sesiones les informaba de los estados de ánimo del alumnado. Las dos citadas, son las más destacadas entre todas. El aspecto relacionado con el cumplimiento de las normas es posible que no quede mencionado por suponerse integrado en la práctica como algo consustancial (4%).

Las considero de suma importancia, si la propuesta entra dentro de los intereses educativos del profesorado. Es decir, si se denota adhesión hacia lo que se le plantea a su grupo de la que es responsable. La forma semiestructurada de la entrevista ha propiciado obtener formación e información básica para un afrontamiento eficaz de las sesiones. Al surgir la posibilidad de contar la presencia de P.T. A.L, P.E.F y E.A.E, las interacciones y feedback ha sido constante y esclarecedor. Me ha sido muy grato contar con una disposición como la que han mostrado. En las entrevistas he podido deducir que este trabajo les ha sido de interés y que habría que seguir por esta línea.

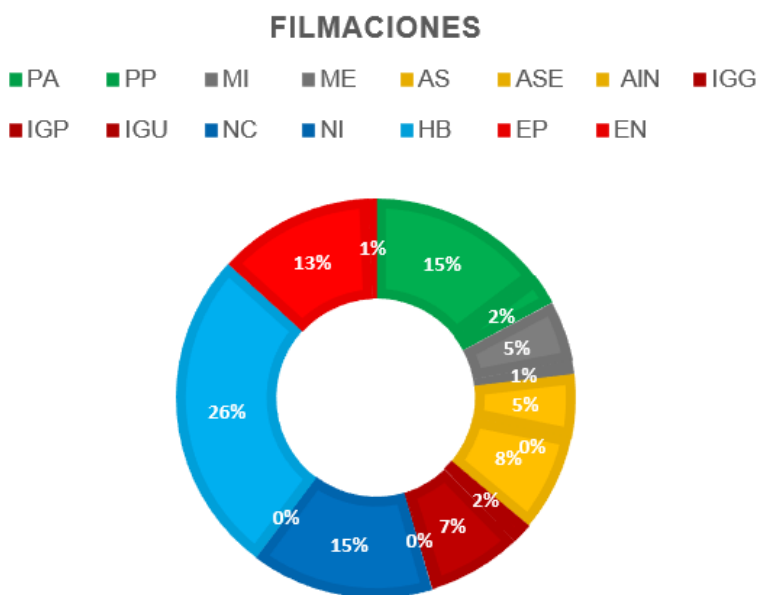
Gráfico 6: Entrevistas



Filmaciones: Según lo intuido, se confirman con este instrumento la importancia de las dos categorías resaltadas en los anteriores instrumentos: las habilidades motrices con un 26% y la participación con un 17%. No obstante, Emociones con 14% y Normas con 15% marcan un porcentaje que ha servido para verificar la implicación del alumnado en las actividades del programa. La explicación de las fluctuaciones en este instrumento puede venir explicado por la calidad de la filmación y la no presencialidad en el contexto. En las reflexiones post-sesión tenía la impresión de que las categorías objetos del análisis no se generaban como intuía que debería suceder. En una observación más pausada, y contrastando las constataciones registradas quedaban desmontadas esas reflexiones con tendencia negativa. También he podido reconocer que la metodología propuesta favorecía la interacción del gran grupo y la participación activa del grupo de UT/TEA. Tras la observación, aplicaba medidas correctoras para mejorar el clima de clase, muy motivado por otra parte.

La observación ha dado información determinante para mantener un clima adecuado de clase. Ello ha coadyuvado a que las actitudes positivas superaran por mayoría a las negativas. Ha servido para registrar pequeñas incidencias, que prácticamente han sido nulas. No ha habido conductas disruptivas generadoras de mal clima. La observación directa ha sido el instrumento que más información ha generado para el registro de los diferentes ítems.

Gráfico 7: Filmaciones

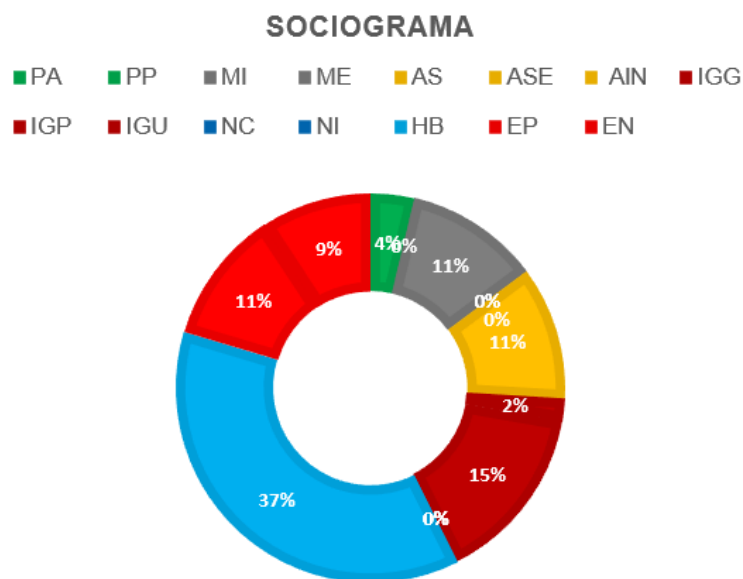


Sociograma: este instrumento es el más sesgado de los utilizados. No obstante, el 37% considerado en las nominaciones debe su tendencia a la orientación al logro o rendimiento que el alumnado percibe en sus prácticas motrices. Destaca también el 20% en la categoría de Emociones, debido a la técnica de recogida del mismo instrumento, que preguntaba directamente por las emociones. Las interacciones, con un 17% vienen determinadas por la orientación que puede dar el sociograma.

Instrumento de apoyo, minimizado por la interpretación adulta de las diferentes sinergias que se plasmaban en las sesiones. La naturalidad de la integración del distinto, a estas edades, relacionado con el egocentrismo latente, y cruzado con la tipología del alumnado del aula UT, ha alumbrado una información interesante para tener en cuenta. En las actividades con factor agonístico, los rechazos a este alumnado han sido los más numerosos. Las dificultades de comunicación que presenta el grupo de UT, además de las de socialización nos hacen ver el amplio campo de intervención desde nuestra área de Educación Física. Aunque la misión de este instrumento era obtener los rechazos y las adhesiones de cada alumno, su aplicación no ha supuesto un cambio en mis directrices metodológicas.

Contar con la ayuda de profesionales dentro del aula ha ayudado a minimizar los resultados obtenidos con este instrumento. Me ha servido para tener constancia del nivel de aceptación del alumnado UT/TEA. A este alumnado no he podido aplicárselo y han sido las entrevistas la fuente de información que lo han complementado. La observación de situaciones de aislamiento venía determinada por la tipología del alumnado UT/TEA. No he podido deducir información comprometida, por ejemplo, para determinar si hay riesgo de bullying.

Gráfico 8: Sociograma



4.4 Nivel 4: Análisis sobre la UT/TEA

La singularidad del alumnado de UT/TEA, su neurodiversidad, ha ido construyendo en mi práctica educativa una serie de condicionantes a los que me he tenido que adaptar según iba recorriendo el periodo de prácticas. Construir el puente según se va atravesando. La novedad, el desconocimiento de la discapacidad y la inexperiencia han sido parte de los mimbres de mi puesta en acción de este trabajo. Gracias a los instrumentos con los que he podido contar y asesorado por profesionales curtidas en la materia, he podido ofrecer una respuesta, que ha buscado la excelencia y la equidad (principios invocados en el preámbulo de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020)). Mi pretensión: ayudar y acompañar en el desarrollo de las habilidades motrices desde la intención de dar a cada cual lo que necesita, en función de sus características personales.

Con los instrumentos utilizados para la recogida de datos e información, he podido realizar un análisis descriptivo de las situaciones vivenciadas (diario del maestro) y del

contenido de las sesiones (observación directa). Una vez obtenida la información he pasado a la compleja tarea de analizar la frecuencia con las que surgían las diferentes categorías. Y con estos registros ir llegando a conclusiones internas siempre con la duda de la idoneidad del proceso seguido.

Estos dos instrumentos citados, por encima de los otros dos utilizados (entrevistas y sociograma) han resultado esclarecedores y han servido de guía para una mejor adaptación a la casualidad de los acontecimientos que siempre surgen. He podido confirmar los aspectos motivacionales y actitudinales del alumnado en las sesiones de Educación Física. Y la mejora de muchos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de UT/TEA. Parece que han confirmado que la replicación de las sesiones, primero en grupo reducido y luego en grupo grande, tiene un efecto positivo en las estrategias cognitivas y motrices respecto a las actividades propuestas.

El alumnado TEA, ha mejorado en los tres aspectos que se señalan en la triada de Wing: se ha visto aumentada su intención comunicativa, han accedido de manera natural (flexibilidad) a nuevas tareas en su zona de desarrollo próximo y han aumentado sus espacios y tiempos de relación con sus iguales. La constatación más fehaciente, la dan las profesionales que atienden esta unidad UT/TEA, desde su implantación en el colegio en el curso 2022/2023. En pequeña escala y haciendo una observación más minuciosa, el alumnado de UT participante en el estudio y agrupado en aula de 1ºA, ha mostrado una disposición positiva a la tarea y ciertas estrategias socializadoras y motrices dignas de mención.

Análisis de los resultados de la batería Mobak 1-2 inicial y final

Los resultados obtenidos de los dos factores contemplados en la batería correspondientes a las competencias motrices de control de objetos y control del cuerpo muestran cierta disparidad, mostrándose mejores resultados en el factor control de objetos en la primera aplicación respecto al factor control del cuerpo. Y sucediendo de manera inversa en la segunda de las aplicaciones: mejores resultados en control del cuerpo respecto a control de objetos. En el grupo objeto de estudio respecto al grupo de control, se observan bajos niveles de competencia motriz. Con tan pequeña muestra cabe concluir que la validez de constructo de la prueba queda comprometida al no contemplar contextos de alumnado con NEE. En un estudio general sería discutible incluir los resultados obtenidos por el alumnado UT/TEA. Los datos obtenidos son cualitativos pero transformados en valor numérico. Así considero que lo determina la aplicación de la prueba al alumnado UT/TEA.

En la primera aplicación de la prueba, el conjunto de pruebas que conforman el factor “control de objetos”, el GUT (grupo alumnado de unidad de transición) obtiene un 12% del total, frente al 87,5% del GC (grupo de control). Por otra parte, en el conjunto de pruebas del factor “control del cuerpo”, el GUT obtiene un 0% frente al 75% que obtiene el GC. El promedio de los grupos es del 3,75 en la puntuación en control de objetos y 3 en el control del cuerpo.

En la segunda aplicación de la prueba, el conjunto de pruebas que conforman el factor “control de objetos”, el GUT (grupo alumnado de unidad de transición) obtiene un 31,25% del total, frente al 87,5% del GC (grupo de control). Así mismo, en el conjunto de pruebas del factor “control del cuerpo”, el GUT obtiene un 68% frente al 100 % que obtiene el GC. El promedio de los grupos es de 4,75 en la puntuación en control de objetos y 5,75 en el control del cuerpo. Se aprecia mejora en los dos grupos en la segunda aplicación. El porcentaje de logro (pruebas en la que aparece puntuación) pasa en el GUT, de un 6,25 de media en la primera aplicación a un 62 % en la segunda. Este porcentaje se mantiene en 100% en el GC en las dos pruebas.

El análisis comparativo de los resultados obtenidos por los dos alumnos del grupo objeto de estudio no corroboran que el sexo es un factor a tener en cuenta, ya que los niños presentarían mejores resultados en la competencia control de objetos y las niñas presentarían mejores resultados en las competencias relacionadas con el control del cuerpo. El índice de masa corporal también influye en los resultados: a mayor IMC, más bajos resultados en competencia motriz (Cliff et al., 2012).

Los resultados de las pruebas han podido verse influenciados por factores como la inexistencia de un plan de anticipación, tan fundamental en alumnado que presenta TEA; por el conocimiento de las mismas en su segunda aplicación, y que se hizo con poco distanciamiento temporal; por el vínculo ejercido hacia el profesor tras aplicarse la primera prueba de manera súbita, sin haberse establecido previamente una relación docente-discentes; por las tareas motrices practicadas durante el programa, basadas en los ítems de la prueba: las demandas motrices tenían como foco importante las destrezas que mide la prueba MOBAK 1-2; por la inexperiencia del aplicador. Esta última circunstancia no ha sido influenciada por el efecto deseabilidad, del profesor.

Considero la batería MOBAK 1-2, un instrumento adecuado para la obtención del nivel de partida de la competencia motriz del alumnado de UT/TEA. Y como herramienta de seguimiento tanto para la elaboración de una respuesta individualizada como para la

investigación educativa en el ámbito del desarrollo motriz del alumnado que presenta necesidades especiales de apoyo educativo.

La valoración final de los resultados obtenidos por el alumnado UT/TEA, viene a explicar que existe un desempeño funcional latente, una competencia motriz observable que nos permite pronosticar una mejora de los resultados. Más que sea el programa propuesto el responsable de la mejora. La motivación posibilitada por el trabajo en pequeño grupo, la individualización de las sesiones permite hacer esta suposición probabilística.

Los resultados no son concluyentes. Factores como los descritos hasta ahora, así nos lo sugieren. Sí que permiten abrir nuevas propuestas de actuación: aumento de la actividad motriz y estimulación, dentro del currículo para alumnado UT/TEA, individualización de la respuesta escolar e investigación sobre distintos escenarios didácticos y metodológicos. La valoración cualitativa de la prueba ha permitido la aplicación frecuente (simulada) en los distintos contextos planteados: danza, cuentos motores..., facilitando así los procesos de valoración-observación. Cada test ha podido ser evaluado en directo o en video. Se ha preferido dar más validez a la observación in situ, por la importancia dada a las reacciones emotivas y al lenguaje no verbal.

Una de las riquezas que ha supuesto la aplicación de la prueba, ha sido observar las capacidades coordinativas del control del movimiento, el desempeño del alumnado en el espacio y la pertinencia/no pertinencia del movimiento en el factor tiempo. Los datos obtenidos dan pie a programar de manera adaptada el trabajo y desarrollo de las tareas motrices que evalúa la batería MOBAK 1-2, que fundamentalmente deberían contemplar actividades vinculadas a la locomoción o el desplazamiento y control del cuerpo en el espacio, y las relacionadas con habilidades que permitan controlar objetos que implican usar manos y pies para manipularlos o proyectarlos. (Gerlach, Herrmann, Jekauc, y Wagner, 2017).

El conocimiento de los resultados debe permitir seguir estimulando estas habilidades para procurar su consolidación. El índice de masa corporal de uno de los alumnos del grupo experimental puede haber resultado determinante en la obtención de algún resultado. La prueba MOBAK 1-2, ha supuesto una información satisfactoria para determinar nivel de partida y propuesta motriz a implementar, ya que han mostrado la expresión básica de capacidad motriz del alumnado UT/TEA.

Existen diferencias significativas entre los resultados del grupo de alumnado UT/TEA y el grupo de control. La prueba discrimina diferencias entre los resultados del grupo de

estudio y el grupo de control. Es este aspecto se puede considerar una sensibilidad estadística asumible. Al no existir supervisión ajena al aplicador en el desarrollo de las pruebas pueden existir un sesgo en su objetividad debido a su inexperiencia. La obtención de resultados dispares en un periodo escaso de tiempo cuestiona una fiabilidad estadística aceptable. Las características de la prueba permiten animar a su consolidación en futuros cursos para hacer un seguimiento del alumnado en general y del alumnado UT/TEA en particular.

Imagen 8: Planilla de Registro Test MOBAK 1-2 Prueba inicial

Planilla de Registro Test MOBAK 1-2 Prueba inicial																				
Dimensión:			Control de Objetos						Control del Cuerpo											
Tarea:			(1) Lanzar		(2) Atrapar		(3) Conducir con las manos		(4) Conducir con el pie		(5) Equilibrarse		(6) Rodar		(7) Saltar		(8) Correr			
Intentos:			6		6		2		2		2		2		2		2			
Puntuación:			0-2 aciertos = 0 punto		3-4 aciertos = 1 punto		5-6 aciertos = 2 puntos		0 aciertos = 0 punto		1 acierto = 1 punto		2 aciertos = 2 puntos		0 aciertos = 0 punto		1 acierto = 1 punto		2 aciertos = 2 puntos	
Nº	Nombre	sexo	aciertos	pts.	aciertos	pts.	pts.	pts.	Total	pts.	pts.	pts.	pts.	pts.	Total					
A1	M		1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0					
A2	F		1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
B2	F		5	2	6	2	1	1	6	2	2	2	1	1	6					
B10	F		5	2	6	2	2	2	8	2	2	1	1	6						
Promedio de cada Tarea:			4		4		3	4	15	4	4	2	2	12						
Promedio de la Clase:			Control de Objetos:						3.75	Control del Cuerpo:						3				

Gráfico 9: Resultados Test MOBAK 1-2 prueba inicial

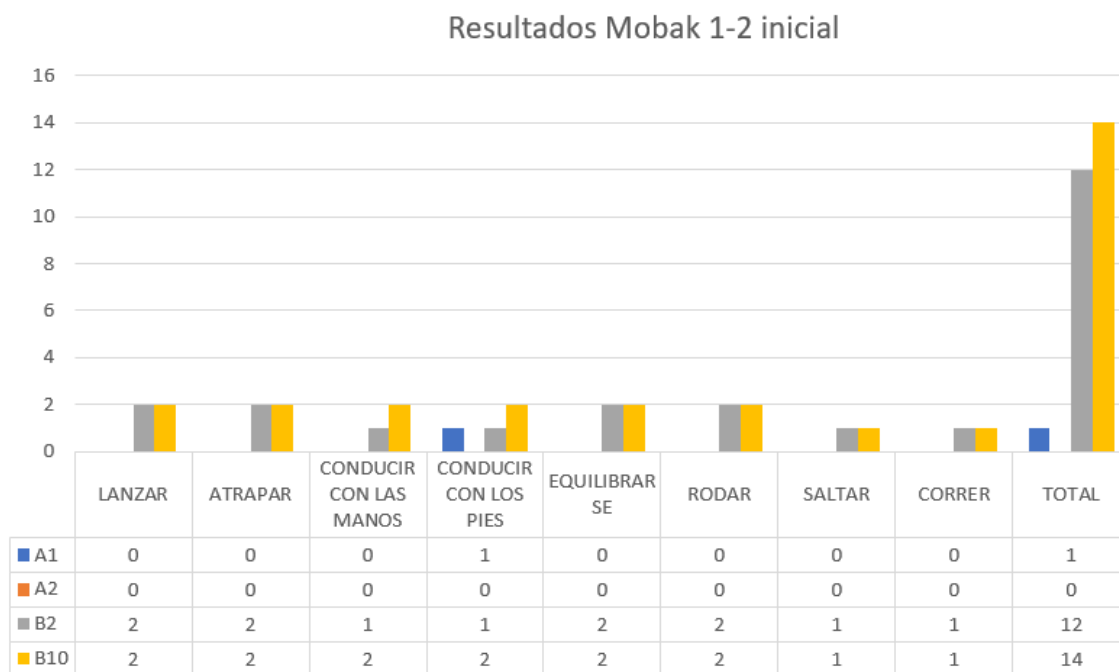
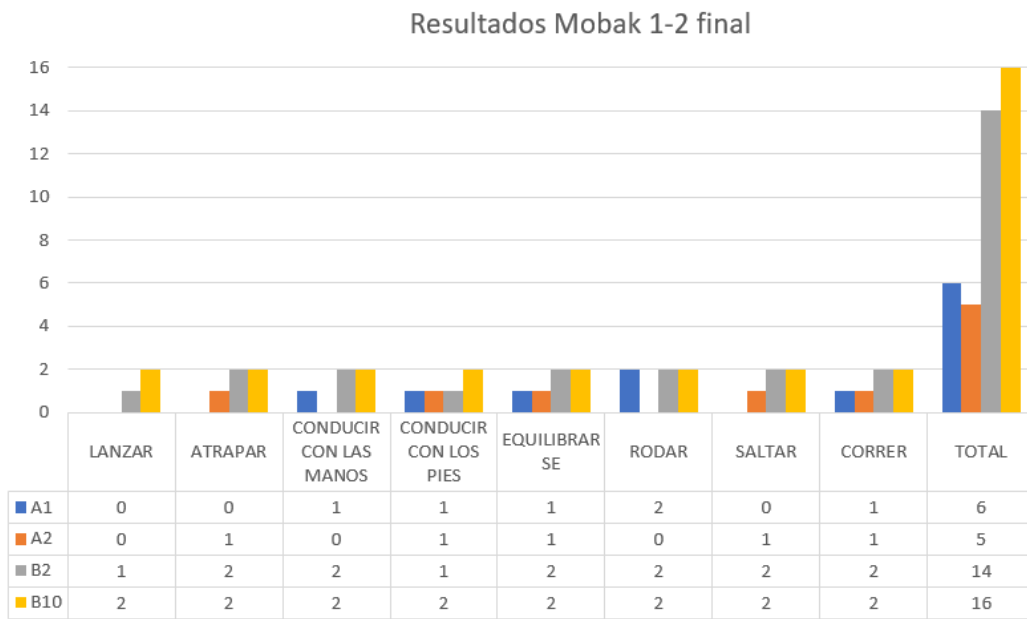


Imagen 9: Planilla de Registro Test MOBAK 1-2

Planilla de Registro Test MOBAK 1-2														Prueba final						
Dimensión:			Control de Objetos						Control del Cuerpo											
Tarea:			(1) Lanzar		(2) Atrapar		(3) Conducir con las manos		(4) Conducir con el pie		(5) Equilibrarse		(6) Rodar		(7) Saltar		(8) Correr			
Intentos:			6		6		2		2		2		2		2		2			
Puntuación:			0-2 aciertos = 0 punto 3-4 aciertos = 1 punto 5-6 aciertos = 2 puntos				0 aciertos = 0 punto 1 acierto = 1 punto 2 aciertos = 2 puntos				0 aciertos = 0 punto 1 acierto = 1 punto 2 aciertos = 2 puntos									
N°	Nombre	sexo	aciertos	pts.	aciertos	pts.	pts.	pts.	Total	pts.	pts.	pts.	pts.	Total						
A1		M	2	0	0	0	1	1	2	1	2	0	1	4						
A2		F	1	0	4	1	0	1	3	1	0	1	1	3						
B2		F	4	1	6	2	2	1	6	2	2	2	2	8						
B10		F	5	2	6	2	2	2	8	2	2	2	2	8						
Promedio de cada Tarea:			3		5		5		19		6		6		5		6		23	
Promedio de la Clase:			Control de Objetos:						4.75		Control del Cuerpo:						5.75			

Gráfico 10: Resultados Test MOBAK 1-2 prueba final



5. CONCLUSIONES

El afrontamiento de las tareas psicomotrices por parte del alumnado de una Unidad de Transición-Trastorno del Espectro Autista, en un ambiente estructurado, controlado y dentro de un agrupamiento reducido, mejora tanto en la práctica motriz como en la demanda de comunicación y de participación. La intervención sobre el paradigma actual existente con relación a la integración del alumnado de Necesidades Educativas Especiales debe encaminarse a establecer un currículo adaptado al alumnado TEA, que contemple las sesiones individualizadas o en pequeño grupo (UT/TEA) del área de Educación Física.

El análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos obtenidos en el proceso investigador, nos permiten constatar las diferencias significativas existentes entre el alumnado de la unidad de transición respecto al alumnado de su aula de referencia en relación con el desarrollo de las habilidades motrices básicas. Esta diferencia en el desempeño motriz correlaciona según lo observado, con las dificultades que encuentra el alumnado de UT/TEA para poder integrarse con sus iguales en los juegos y otros contextos motrices. Las singularidades que presenta el alumnado de UT/TEA, acentúa la tendencia a la búsqueda por parte de éstos, de la supervisión del adulto, corriéndose el riesgo de una merma de autonomía en sus desempeños motrices. El acierto con se maneje este aspecto, influirá en un mayor o menor grado de autonomía.

Los test y pruebas motrices estandarizadas adolecen de una adaptación a las características que presenta el alumnado incluido en las UT/TEA. El universo a quien va dirigido no representa la diversidad del alumnado y habría que adaptar tanto espacios, como tiempos, número de intentos, y características del material en cuanto a tamaño, manejabilidad, textura, etc. De ahí que sus resultados no sean lo orientativos que el profesorado demanda para elaborar una programación más adaptada a las necesidades del alumnado. La prueba estandarizada MOBAK ha resultado de mayor utilidad en el aspecto cualitativo que en el cuantitativo. Ha resultado un instrumento de diagnóstico útil para guiar la programación de las actividades con el alumnado objeto del estudio y establecer las adecuadas estrategias didácticas.

La investigación con escenarios, materiales y agrupamientos innovadores debe abrir nuevas líneas de investigación, a tenor de las experiencias que van surgiendo desde la comunidad científica. La apuesta por dotar de más medios a los centros escolares y de más herramientas de afrontamiento a toda la comunidad escolar debe ser prioritaria para las administraciones. Uno de los riesgos que afronta el alumnado de UT/TEA, y con más

amenazas que el alumnado neurotípico, es el del sedentarismo debido a sus dificultades motrices y de socialización. Con el objeto de fomentar y consolidar los hábitos de vida saludables.

La formación de los y las profesionales que atienden al alumnado de UT/TEA, desde el área de Educación Física, deberían contar con más créditos en los planes de formación tanto de la Universidad como del Departamento de Educación. Se debe conocer con exhaustividad las patologías que comporten la alteración de las habilidades motrices básicas, el grado de alteración y el campo de respuesta. La flexibilidad en la programación didáctica de la Educación Física debe ser una constante debido a las características del alumnado de UT/TEA. La posibilidad de modificar el trabajo de cualquiera de los componentes motrices, espaciales y temporales, según el desarrollo motriz que se vaya observando, así como la consideración de los intereses y motivaciones de cada alumno, deberá estar presente en la actitud del profesorado de Educación Física.

Futuras líneas de actuación pueden ser: aplicación de metodologías innovadoras adaptadas y su extensión más allá del centro escolar. Desarrollo de estudios longitudinales sobre las habilidades motrices que presenta el alumnado de UT/TEA, desde el inicio de la primaria hasta la finalización de la etapa. Planteamiento de colaboración con distintas Unidades de Transición y con alumnado perteneciente a entornos socioculturales y con experiencias motrices distintas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencias. (2023, 11 mayo). Por primera vez se detectan más niñas entre el alumnado con autismo, que sigue creciendo. Recuperado de: *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vida/20230511/8958994/primeravez-detectan-mas-ninas-alumnado-autismo-sigue-creciendo.html>

Aguirre, J., y Garrote, N. (1993). *La Educación Física en Primaria*.

Álvarez, P. C. (2007). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Piramide Ediciones Sa.

Anderson, P. J. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>

Baron-Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind: A Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00241.x>

Bhat, A. et al. (2023). Should motor impairment be added to the diagnostic criteria for autism? *Spectrumnews.org*. Recuperado de: <https://doi.org/10.53053/CAYE7056>

Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 19(8), 980-991. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>

CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad. (s. f.). Recuperado de: <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f1477082111>

Cliff, D. P., Okely, A. D., Morgan, P. B., Jones, R., Steele, J. R., & Baur, L. A. (2012). Proficiency Deficiency: Mastery of Fundamental Movement Skills and Skill Components in Overweight and Obese Children. *Obesity*, 20(5), 1024-1033. Recuperado de: <https://doi.org/10.1038/oby.2011.241>

Damasio, A. R. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*.

Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. Guilford Publications.

De Migraciones Y Servicios Sociales, I. (1997). *Tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*.

DSM 5 en Español.pdf. (s. f.). Google Docs. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B08c1LEUictRN2dVUGNKTHNxaXc/edit?resourcekey=0-pg8HXukNniFJM-luuhzzPg>

Enns, J. (1990). *The Development of Attention: Research and Theory*. Elsevier.

España. (2006). *LOE: Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación*.

España. (2014). *LOMCE: Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*.

Flipek, PA., Steinberg-Espstein, R. y Book, TM. (2006) Intervention for autistic spectrum disorders. *NeuroRX*,3,207-216. Recuperado de: <https://doi.10.1016/j.nurx.2006.01.014>

Gerlach, E., Herrmann, C., Jekauc, D., & Wagner, M. (2017). Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen. *ResearchGate*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/316664970_Diagnostik_motorischer_Leistungsdispositionen

Gold, M. S., & Gold, J. R. (1975). Autism and attention: Theoretical considerations and a pilot study using set reaction time. *Child Psychiatry & Human Development*, 6(2), 68-80. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/bf01438301>

Le Boulch, Jean; (1984) *La Educación por el movimiento en la edad escolar*. Editorial Paidós (pag.90).

Madariaga, I. A. (2006b). *La Protección Infantil: el papel de la escuela*. Recuperado de: <https://calio.dspacedirect.org/handle/11212/3714?show=full>

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

Marín, F. A., & Esteban, Y. A. (2022). *Trastornos del espectro del autismo: Bases para la intervención psicoeducativa*. Comercial Grupo ANAYA, S.A.

Phung, J. N., & Goldberg, W. A. (2019). Promoting Executive Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder Through Mixed Martial Arts Training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3669-3684. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04072-3>

Rigal, R., Paoletti, R., Portmann, M., Moral, P., & Cantó, R. (1993). *Motricidad: aproximación psicofisiológica*.

Russell, J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Ed. Médica Panamericana.

Spectrum. (2023b, enero 11). Should motor impairment be added to the diagnostic criteria for autism? *Spectrum | Autism Research News*. Recuperado de: <https://www.spectrumnews.org/opinion/cross-talk/should-motor-impairment-be-added-to-the-diagnostic-criteria-for-autism/>

Trigueros, C., Rivera, E., Torres, y J., Morente, C. (1990). *La evaluación de la condición física como un proceso investigativo*. Federación andaluza de Voleibol.

Tse, A. C. Y., Lee, H. S., Chan, K. W., Edgar, V. B., Wilkinson-Smith, A., & Lai, W. H. E. (2019). Examining the impact of physical activity on sleep quality and executive functions in children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Autism*, 23(7), 1699-1710. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1362361318823910>

Tse, A. C. Y., Liu, V. H., Lee, P. H., Anderson, D. I., & Lakes, K. D. (2023). The relationships among executive functions, self-regulation, and physical exercise in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 136236132311689. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/13623613231168944>

Unidades de transición/TEA. (s. f.). Recuperado de: <https://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/respuesta-educativa/escolarizacion/modalidades-de-escolarizacion/unidades-de-transiciontea/>

Vigotski, L. S. (1997). *Obras completas*.

Wing, L. (1988). The Continuum of Autistic Characteristics. En *Springer eBooks* (pp. 91-110).

Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0792-9_7

Zampella, C. J., Wang, L. A. L., Haley, M. A., Hutchinson, A., & De Marchena, A. (2021). Motor Skill Differences in Autism Spectrum Disorder: A Clinically Focused Review. *Current Psychiatry Reports*, 23(10). Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01280-6>

ANEXOS

Anexo 1: Horarios del aula UT/TEA y 1ºA

Horario UT/TEA

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 - 9:45	Rutinas (vestido-desvestido-baño) ASAMBLEA	Rutinas (vestido-desvestido-baño) ASAMBLEA	Rutinas (vestido-desvestido-baño) ASAMBLEA	Rutinas (vestido-desvestido-baño) ASAMBLEA	Rutinas (vestido-desvestido-baño) ASAMBLEA
9:45 - 10:30	Trabajo mesa Área 3	Trabajo mesa Área 2	Trabajo mesa Área 3	Trabajo mesa Área 2	Trabajo mesa Área 3 <i>Coordinación de nivel 1º</i>
10:30 - 11:15	Cocina. Autonomía. Rutinas almuerzo+Baño	Cocina. Autonomía. Rutinas almuerzo+Baño	Cocina. Autonomía. Rutinas almuerzo+Baño	Cocina. Autonomía. Rutinas almuerzo+Baño	Cocina. Autonomía. Rutinas almuerzo+Baño
11:15 - 11:55	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:55 - 12:40	Proyecto trimestre	AL	AL	AL	Proyecto trimestre
12:40 - 13:25	E. Física	Juego+cuento	Proyecto trimestre	PSICOMOTRICIDAD	Juego+cuento
13:25 - 14:10	E. Física	TALLER SENSORIAL+RELAJACIÓN RUTINA BAÑO+COMIDA	JUEGO+ CUENTO RUTINA BAÑO+COMIDA	TALLER SENSORIAL+RELAJACIÓN RUTINA BAÑO+COMIDA	TALLER SENSORIAL+RELAJACIÓN RUTINA BAÑO+COMIDA

Horario 1ºA

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 - 9:45	Tutoría	Tutoría	Tutoría	INGLÉS	Tutoría
9:45 - 10:30	INGLÉS	EUSKERA/ MODELO G	Tutoría	INGLÉS	Tutoría
10:30 - 11:15	Tutoría	Lengua (Tertulia)	EUSKERA/ MODELO G	Tutoría	INGLÉS
11:15 - 11:55	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
11:55 - 12:40	EUSKERA/ MODELO G	Tutoría	INGLÉS	RELIGIÓN/ ATENCIÓN E.	Tutoría
12:40 - 13:25	EDUCACIÓN FÍSICA	Tutoría	MÚSICA y DANZA	Tutoría	Tutoría
13:25 - 14:10	EDUCACIÓN FÍSICA	Tutoría	MÚSICA y DANZA	EUSKERA/ MODELO G	Tutoría

Anexo 2: Planificación y desarrollo de las sesiones

BATERÍA MOBAK 1-2. Inicial y final		N.º de sesiones: 4	
Competencias clave: CP, CPSAA	Descriptorios operativos: CP1, CPSAA1, CPSAA3	Competencias específicas: 1, 2 y 3.	
Criterios de evaluación: 1.2, 1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3			
N.º Sesión	Duración	Instalaciones	Fecha
1ºA: 1-2 y 15-16	1h 30´ (x2)	Frontón y gimnasio	06-02-2023 y 03-04-2023
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el estado y desarrollo de las competencias motrices básicas: Lanzar, atrapar, conducir con la mano y con el pie, equilibrarse, rodar, saltar y correr 			
Saberes Básicos: A1.5, A2.3, A3.1, B.2, C1.1, C1.6, C2.1, C2.2, C2.3, C2.4, C2.5, C4.1, C4.2, C5.1, D.3, D.4, D.5, F2.1.			
Metodología: Instrucción directa			
Material: Plantilla de registro test Mobak 1-2, diana, pelotas, cinta, trampolín, banco, conos, balones de fútbol y baloncesto y colchonetas.			
Edades y N.º de participantes: <ul style="list-style-type: none"> • 17 alumnos/as de 6 y 7 años, de los cuales 1 niño y 1 niña integrantes de la UT/TEA y 2 niñas de 1ºA como grupo de control. 			
DESCRIPCIÓN			DURACIÓN
Fase 1: Buscar, recibir al alumnado y anticipar mediante explicaciones la sesión.			15´
Fase 2: Desarrollo Explicación y demostración de cada prueba perteneciente a la Batería Mobak 1-2. Cada integrante debe realizar todas las pruebas dos veces de manera consecutiva. Prueba 1: Control de objetos: Lanzar			60´

<ul style="list-style-type: none"> • Lanzar seis pelotas de una en una a una diana de 40 cms de diámetro colocada a 1 metro y 30 cms de altura con respecto al suelo. Los lanzamientos se ejecutan desde una distancia de 2 metros delimitada por una cinta para marcar de 3 cms de ancho. <p>Prueba 2: Control de objetos: Atrapar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dejar caer una pelota de goma de 55 mms de diámetro y 55 grs de peso. El niño o niña se coloca de forma paralela al evaluador a una distancia de 1 metro y 50 cms delimitada por dos líneas. El niño o niña deberá atrapar la pelota en movimiento después del rebote en el suelo. <p>Prueba 3: Control de objetos: Conducir con las manos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcamos un pasillo de 5 metros de largo y 1 metro de ancho. Utilizamos un balón de baloncesto de 17 cms de diámetro. El niño o niña debe conducir el balón de principio a fin mirando hacia adelante, sin poder dar pasos de forma lateral o sujetar el balón. <p>Prueba 4: Control de objetos: Conducir con los pies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcamos un pasillo de 5 metros de largo y 1 metro de ancho. Utilizamos un balón de fútbol sala de 350 grs aproximadamente. El niño o niña debe conducir el balón de principio a fin con un mínimo de 5 contactos. <p>Prueba 5: Control del cuerpo: Equilibrarse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se coloca una banca que se balancea del revés encima de un trampolín. El niño o niña camina hacia adelante sin caerse. <p>Prueba 6: Control del cuerpo: Rodar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una voltereta frontal sobre una colchoneta y ponerse de pie con ayuda de las manos si es necesario. <p>Prueba 7: Control del cuerpo: Saltar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltar hacia delante de forma fluida utilizando dos apoyos a los laterales de los 4 cuadrados (35x35cms) y un apoyo entre la distancia (40 cms) de un cuadrado a otro. <p>Prueba 8: Control del cuerpo: Correr</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correr de forma lateral de un cono a otro con una separación de 3 mts entre sí. Se realiza la acción dos veces de ida y vuelta de forma continuada. 	
<p>Fase 3: Hidratación, descanso y aseo</p>	<p>15´</p>

CUENTO MOTOR N.º 1: Isla desierta		N.º de sesiones: 4. 2 con UTE y 2 con 1ºA	
Competencias clave: CCL, CP, CPSAA, CCEC	Descriptorios operativos: CCL1, CCL2, CP1, CPSAA3, CCEC3	Competencias específicas: 1, 2, 3 y 4	
Criterios de evaluación: 1.2, 1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1 y 4.3			
N.º Sesión	Duración	Instalaciones	Fecha
1-2 UT	45´ UT	Sala de Psicomotricidad	08-02-2023
3-4 1ºA	1h 30´ 1ºA	Gimnasio	13-02-2023
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades motrices básicas • Mejorar la atención • Trabajar la coordinación, espacialidad y temporalidad • Desarrollar la fuerza y la resistencia • Trabajar la expresión corporal • Desarrollar la imaginación y la creatividad 			
Saberes Básicos: A1.2, A1.4, A1.5, A1.6, A2.1, A2.2, A2.3, A3.1, B.1, B.2, B.4, C1.1, C1.2, C1.4, C1.6, C2.2, C2.3, C2.5, C3.1, C4.1, C4.2, C5.1, D.2, D.3, D.4, D5, E.3, E.4 y F2.1.			
Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa • Método deductivo y en alguna ocasión descubrimiento guiado 			
Material: Colchonetas, bancos, espalderas, aros, altavoces, canciones, pictogramas, palos de hockey, gusano, pelotas, diana y cartones.			
Edades y N.º de participantes: <ul style="list-style-type: none"> • UT: 6 y 7 años. 4 participantes • 1ºA: 6 y 7 años. 18 participantes 			
DESCRIPCIÓN		SITUACIONES MOTRICES	
1.Hace mucho tiempo un grupo de niños y niñas de San Jorge de 1ºA de E.P, decidieron ir con P.E.F y E.A.E. a navegar por el mar. El puerto más cercano estaba en DONOSTI/SAN SEBASTIÁN. Tuvieron que ir hasta allí en autobús. “Viajeros/as al BUUUUS....”		1.El alumnado se colocará agrupado como en un autobús: de dos en dos con un pasillo en medio. Comienza la marcha: “A Donostia...”. Marcha, trote, carreras con cambios	

<p>2. Una vez que llegaron al puerto, vieron como las olas del mar Cantábrico iban y venían y decidieron intentar “pescarlas”. Bajaron hasta la playa de LA CONCHA y se pusieron a jugar. Por grupos, aprovecharon para hacer construcciones de castillos y de animales.</p> <p>3. Tras los estiramientos de todo el cuerpo y después de quitarse la arena, se colocaron agrupadamente en una TRAINERA, con su timonel al frente, y remararon hasta la ISLA DE SANTA CLARA.</p> <p>4. Pero en el transcurso del viaje que se hace en una embarcación, un golpe de mar levantó por los aires la TRAINERA y toda la tripulación cayó al mar. La embarcación quedó dañada ya que golpeó con una roca y se hizo un boquete en la proa.</p> <p>4.1. Todo el mundo se colocó un chaleco salvavidas o cogió un flotador, y una vez colocado fueron nadando hacia la isla. Algunas/os niñas/os, prefirieron hinchar y coger un globo salvavidas y llegar volando a la isla.</p> <p>5. Una vez en la isla, fueron a explorarla. Con mucha cautela y atención. Se dieron cuenta que estaba desierta. Les entró un poco de miedo. Se adentraron por caminos llenos de vegetación. Para evitar posibles peligros, iban en fila y siguiendo las instrucciones de P.E.F.</p> <p>5.1 Tuvieron que pasar por encima de troncos, subir por paredes, saltar de piedra en piedra, debido a las arenas movedizas que por allí había.</p> <p>6. Se fueron encontrando con diferentes animales y para quitarse el miedo, decidieron imitar a los animales que iban encontrándose por las charcas de la isla: cangrejo, rana, culebra, tortuga...</p> <p>7. En un momento dado, les entró hambre después de haber estado tanto tiempo sin comer y haciendo esfuerzos grandes y se fijaron en un gran ejemplar de atún que había salido del mar a descansar un poco y decidieron pescarlo. Luego se lo comieron entre todas/as.</p> <p>8. La mañana iba resultando entretenida, pero había que pensar en la manera de volver al puerto. De pronto, apareció ante ellos BASAJAUN, un personaje que vivía en la isla y que no le gustaba la compañía de nadie. Les dijo que debían abandonar la isla y como habían tratado bien la fauna y la flora, les iba a ayudar a volver a la playa de</p>	<p>de sentido, curvas, acelerones, frenadas...Tras el desplazamiento en bus: estiramiento piernas, respiraciones profundas...</p> <p>Puede hacerse a ritmo de música o de pandero.</p> <p>2. El alumnado hará carreras de frente y marcha atrás a indicaciones del profesor.</p> <p>P.E.F. irá esparciendo pequeños objetos en la trayectoria. “Recoged todas las conchas que encontréis y guardarlas en una caja”. El alumnado al que le alcancen las olas deberá protegerse: saltarlos, rodearlos o subirse en bancos suecos o ladrillos. O subirse a caballito de alguien que pase por allí.</p> <p>3. Las niñas y niños organizarán las colchonetas en forma de trainera (un rectángulo) y se colocarán con un remo (pica) cada una/o. A indicaciones de P.E.F., irán remando a distintos ritmos.</p> <p>4. Todos/as, ruedan por el suelo, reptan, nadan en busca de la playa. (Gestos natatorios bien por el suelo o bien de pie)</p> <p>4.1 Cada una/o, debe coger una cuerda y colocársela como chaleco a un/a compañero/a. P.E.F. decidirá cuántos globos hay y ayudará a hincharlos (o contará con los globos hinchados de antemano). Juegos con los globos.</p>
---	---

la concha. Arrancó una liana muy grande y con un conjuro, la convirtió en un tronco volador. Toda la clase de 1º A se montó en el tronco y volando llegaron al puerto, donde les esperaba el autobús que les trajo de regreso hasta el barrio.

9. En el autobús descansaron y recordaron la que nunca más iban a olvidar.

(equilibrio y esquema corporal)

5. Todos imitan los movimientos del primero (preferiblemente P.E.F.): cuclillas, de puntas, con tres apoyos (dos manos y un pie...), reptar, escalar espalderas, formar un puente para evitar barrancos (todos tendidos y pegados y de uno en uno se va pasando por encima del puente...). Saltos de aro en aro, sin estorbarse. Equilibrio sobre bancos (cruzándose por ellos sin caerse).

6. Pequeñas carreras a lo largo o ancho del gimnasio: desplazándose de espaldas hacia atrás, saltando como ranas, reptando como culebras o marchando lo más lento/a posible como tortugas.

7. Un/a alumno/a lleva un distintivo como atún. Entre todos deben de pescarlo echándole una cuerda por encima. Cuando alguna cuerda le atrape, finalizará la captura.

8. Entre todos/as, enlazan cuerdas para construir una más larga. Una vez realizado se montan encima y van volando por el gimnasio.

9. Vuelta a la calma: se les recapitula el cuento y los ejercicios que han hecho. Tendidos en colchoneta o sentados.

	Recogida de material por parte de todos/as
--	--

CUENTO MOTOR N.º 2: Los juegos olímpicos		N.º de sesiones: 4. 2 con UTE y 2 con 1ºA	
Competencias clave: CCL, CP, CPSAA, CCEC	Descriptorios operativos: CCL1, CCL2, CP1, CPSAA3, CCEC3	Competencias específicas: 1, 2, 3 y 4	
Criterios de evaluación: 1.2, 1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1 y 4.3			
N.º Sesión	Duración	Instalaciones	Fecha
UT: 3-4	45´	Sala de Psicomotricidad	15-02-2023
1ºA: 5-6	1h 30´	Gimnasio	27-02-2023
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades motrices básicas • Mejorar la atención • Trabajar la coordinación, espacialidad y temporalidad • Desarrollar la fuerza y la resistencia • Trabajar la expresión corporal • Desarrollar la imaginación y la creatividad 			
Saberes Básicos: A1.2, A1.4, A1.5, A1.6, A2.1, A2.2, A2.3, A3.1, B.1, B.2, B.4, C1.1, C1.2, C1.4, C1.6, C2.2, C2.3, C2.5, C3.1, C4.1, C4.2, C5.1, D.2, D.3, D.4, D5, E.3, E.4 y F2.1.			
Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa • Método deductivo y en alguna ocasión descubrimiento guiado 			
Material: Colchonetas, aros, cuerdas, picas, pivotes, trampolín, balones de goma espuma			
Edades y N.º de participantes: <ul style="list-style-type: none"> • UT: 6 y 7 años. 2 participantes • 1ºA: 6 y 7 años. 16 participantes 			
DESCRIPCIÓN		SITUACIONES MOTRICES	

<p>A la clase de 1º A, les gustan los deportes y casi todos y todas suelen verlos por televisión y a veces en el barrio.</p> <p>La vez que más deportes/juegos se pueden ver es cuando hay JUEGOS OLÍMPICOS.</p> <p>Un día llegó una invitación al cole desde PARIS. Allí se van a jugar el año que viene los JUEGOS OLÍMPICOS, y le han dicho a P.E.F. que están preparando los campos, los gimnasios y los materiales que se van a usar y que les gustaría que los probasen para ver si funcionaban. Los juegos olímpicos, son como el recreo: se junta mucha gente a jugar a muchos juegos distintos. Pero a lo bestia: mucha gente.</p> <p>Llegaron a PARIS y comenzaron la visita, desfilando detrás de la bandera (aros olímpicos) que llevaba un/a compañero/a.</p> <p>Llegaron a la fábrica de los juegos donde se hacían todos los materiales se van a utilizar en PARIS 2024. Una señora muy amable les iba enseñando muchas cosas y les contó porqué existen los deportes. Muchos deportes nacieron hace muchos, muchos años. Cuando los seres humanos vivían en cuevas. Como no había tiendas, necesitaban salir a cazar y a recoger frutas y otros alimentos. Debían andar muchos kilómetros para encontrar animales que cazar. Pero para ello tenían que correr persiguiendo a los animales, subirse por paredes de los montes, saltar entre las rocas y lanzar sus flechas y sus lanzas para la caza. Esto les cansaba mucho, y debían descansar. Y entonces aprovechaban como si fuera el recreo para jugar. Pero muchas veces les tocaba defenderse de otros cazadores y tenían que luchar.</p> <p>Una vez que habían cazado algún animal, tenían que transportarlo hasta las cuevas.</p> <p>¿Veis como nacieron los deportes?: corriendo, marchando, luchando, lanzando</p> <p>P.E.F. imita las diferentes disciplinas: hace como si corre en el sitio, como si anda muy</p>	<p>Marcha marcial teatralizada: tipo desfile. En fila y unos detrás de otros, comienzan a marchar por el gimnasio. Mientras marchan, saludan levantando una y otra mano, Elevando una y otra rodilla. Sujutando cada uno un aro</p> <p>Carreras: Describiendo figuras: cuadrados, letras...</p> <p>Corriendo alrededor del gimnasio sin adelantar a P.E.F</p> <p>Juegos de caza: dos alumnos/as la paran. Deben perseguir a los demás y a los que toquen, deben llevarlos a una zona determinada. Si en la persecución se sientan, no pueden ser cazados/as. Los/as cazadores/as van cambiando.</p> <p>Juegos de caza: dos grupos frente a frente y un pasillo grande entre ellos. Uno/a que hace de bisontes, corre por el pasillo y los demás deben lanzarle pelotas blandas para cazarlo/a.</p> <p>Juegos de salto: En dos grupos, se colocan en uno, una colchoneta quitamiedos con un trampolín y tres vallas de 20 cm de altura. Saltar, correr, caer. En el otro grupo se coloca una colchoneta quitamiedos, a los laterales dos picas medidas en dos conos paralelos y una cuerda atada a una altura de 80 cm aproximadamente. Correr, saltar, caer.</p>
--	--


<p>rápido, como si lucha con un animal, como si lanzara una lanza....</p> <p>Para acabar la visita y volver de nuevo a San Jorge, la señora de las explicaciones nos enseñó todo el material que hacían en la fábrica y nos dijo que lo probáramos para ver si todos funcionaban: balones, pelotas, ladrillos, aros, palos, cuerdas, raquetas, bancos, colchonetas y muchas cosas más.</p>	
--	--



CUENTO MOTOR N.º 3: Los gigantes		N.º de sesiones: 4. 2 con UTE y 2 con 1ºA	
Competencias clave: CCL, CP, CPSAA, CCEC	Descriptorios operativos: CCL1, CCL2, CP1, CPSAA3, CCEC3	Competencias específicas: 1, 2, 3 y 4	
Criterios de evaluación: 1.2, 1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1 y 4.3			
N.º Sesión	Duración	Instalaciones	Fecha
UT: 5-6	45´	Sala de Psicomotricidad	01-03-2023
1ºA: 7-8	1h 30´	Gimnasio	06-03-2023
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades motrices básicas • Mejorar la atención • Trabajar la coordinación, espacialidad y temporalidad • Desarrollar la fuerza y la resistencia • Trabajar la expresión corporal • Desarrollar la imaginación y la creatividad 			
Saberes Básicos: A1.2, A1.4, A1.5, A1.6, A2.1, A2.2, A2.3, A3.1, B.1, B.2, B.4, C1.1, C1.2, C1.4, C1.6, C2.2, C2.3, C2.5, C3.1, C4.1, C4.2, C5.1, D.2, D.3, D.4, D5, E.3, E.4 y F2.1.			
Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa • Método deductivo y en alguna ocasión descubrimiento guiado 			
Material: Ropa, sábanas, bloques de gomaespuma, canciones, caballetes, altavoz, móvil, pictogramas, fotocopias, bolígrafos, cartón, rotuladores, conos, gusano, ladrillos de plástico y cuerdas.			

<p>Edades y N.º de participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • UT: 6 y 7 años. 5 participantes • 1ºA: 6 y 7 años. 17 participantes 	
DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>Nos han venido a visitar unos personajes muy peculiares y muy muy altos. Los gigantes de Pamplona. Cada pareja de gigantes es de distintos continentes del mundo y hay 4 parejas. Nos vamos a visitarlos en globo. En esta parte deberán buscar imágenes de cada pareja que han sido escondidas por la sala. Cada imagen tiene un texto instructivo en el reverso, indicando una pequeña historia y la actividad que el alumnado debe realizar.</p>	
<p>ÁFRICA:</p> <p>Hola, somos Selim-Pielcalzado y Larancha-La. Acabáis de aterrizar en África. Aquí, es muy común bailar alrededor de las hogueras cuando estamos celebrando algo. ¿Estáis listos/as para bailar? Tenéis que bailar por parejas alrededor del círculo que rodea la hoguera y los demás aplaudirán e intentarán imitar vuestros movimientos al ritmo de la música. Recordad que os podéis poner cualquier tipo de ropa. ¡A pasarlo bien bailarines</p>	<p>Se prepara un cubo con diferentes telas y prendas y se simula una hoguera en el centro.</p> <p>Se pone la canción del Waka-Waka en los altavoces</p>
<p>ASIA:</p> <p>Hola, amigos/as, somos El Mohammed y Esther Arata y habéis llegado al continente de Asia, donde está el país de China. Aquí hace muchos años existieron los dragones, pero desaparecieron porque se mordían sus propias colas. ¡Tened cuidado si veis alguno!</p>	<p>En grupos de 9, todos/as agarran una cuerda y deben sujetarla. El estudiante que se encuentra en la primera posición debe pillar al estudiante que se encuentra en última posición sin que ninguno suelte la cuerda.</p>

<p>EUROPA:</p> <p>Hola a todos y todas somos Josemiguelerico y Joshepamunda y acabáis de aterrizar en Europa. Os encontráis en la ciudad de Pamplona, donde existe una fiesta muy famosa. ¿Alguien la conoce? Son los San Fermín. Estad atentos porque unos animales con cuernos que salen en el encierro vienen a pillaros. ¡Suerte y al toro!</p>	<p>Se colocan 4 bancos en distintas zonas del gimnasio que sirven de “casa” para los corredores como las vallas del encierro. Se pueden subir al banco, pero no permanecer más de 5 segundos en él. Si se sube una pareja nueva al banco, la pareja que estaba en él deberá abandonarlo.</p> <p>Dos parejas agarradas se la paran y el resto debe de ir también en parejas y agarrados de la mano.</p>
<p>AMÉRICA:</p> <p>Hola viajeros/as, os damos la bienvenida a América. Somos Toko-Toko y Braulia. Aquí son conocidos los rodeos de caballos donde los jinetes demuestran lo bien que son capaces de aguantar encima del caballo. Elegid bien vuestro/a compañero/a porque no os querréis caer de él.</p>	<p>Por parejas, un integrante se monta en la espalda del otro a “borriquito”. El jinete debe tirar al suelo a los jinetes de las demás parejas.</p> <p>*Para el primer ciclo de primaria se puede hacer un circuito en el que tengan que saltar al compañero y tumbarse delante a dos pasos de distancia para que les salte el siguiente compañero</p>

ZUMBA 1 y 2		N.º de sesiones: 8. 4 con UTE y 4 con 1ºA	
Competencias clave: CCL, CPSAA y CCEC	Descriptorios operativos: CCL1, CPSAA1, CPSAA3 y CCEC3	Competencias específicas: 3 y 4	
Criterios de evaluación: 3.3, 4.1 y 4.2			
N.º Sesión	Duración	Instalaciones	Fecha
UT: 7-8, 9-10	45´ (x2)	Aula de psicomotricidad	08 y 15-03-2023

1ºA: 9-10, 11-12	1h y 30´ (x2)	Gimnasio	13 y 20-03-2023
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la coordinación y el equilibrio • Mejorar la atención • Desarrollar la percepción espacial y temporal a través del baile • Mejorar la autoestima mediante situaciones de expresión corporal • Integrar, divertir y socializar 			
Saberes Básicos: A2.1, A2.3, C1.1, C2.3, C4.1, E.2, E.3, E.4,			
Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa 			
Material: Altavoces y canciones			
Edades y N.º de participantes: <ul style="list-style-type: none"> • UT: 6-7 años. 5 participantes • 1ºA: 6-7 años. 17 participantes 			
DESCRIPCIÓN			DURACIÓN
FASE 1: Calentamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la temperatura corporal • Preparar los músculos y las articulaciones • Aumentar gradualmente el ritmo cardiovascular <p>El alumnado se agrupa en 2 o 3 filas con una separación de 2 metros entre cada integrante y mirando al instructor. Se pone la música y por cada dos tiempos se utiliza un movimiento.</p>			15´
Fase 2: Desarrollo: Se repiten los 5 movimientos en 2 veces excepto el movimiento 1 y 2 que se repiten 3 veces para finalizar con los últimos 32 tiempos de movimiento expresivo libre a la vez que concluye la canción seleccionada para esta actividad.			50´ con pausas cada 15´ para hidratación y descanso
Movimiento 1: <ul style="list-style-type: none"> • De pie con los pies juntos, un paso en lateral con el pie derecho hacia la derecha y vuelta a pies juntos. • De pie con los pies juntos, un paso en lateral con el pie izquierdo hacia la izquierda y vuelta a pies juntos. 			
			
Movimiento 2:			

<ul style="list-style-type: none"> • De pie con los pies juntos, un paso en diagonal hacia adelante con el pie derecho. • El pie izquierdo por detrás del derecho con separación. • Un paso con el pie derecho hacia la derecha y en lateral • Talón izquierdo al glúteo izquierdo. • Repetición de los pasosos hacia el lado contrario.  <p>Movimiento 3: Paso en V</p> <ul style="list-style-type: none"> • De pie con los pies juntos, pie derecho hacia delante y en diagonal, pie izquierdo hacia adelante y en diagonal hasta la altura del pie derecho. • Pie derecho a posición de principio, pie izquierdo a posición de principio.  <p>Movimiento 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carrera al trote con libertad de movimientos hacia atrás • Carrera al trote con libertad de movimientos hacia adelante <p>Movimiento 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De pie con los pies separados 40 cm aproximadamente, flexionar y estirar rodillas en cada tiempo de la canción. • Mano derecha a hombro izquierdo. • Mano izquierda a hombro derecho. 	
<p>Fase 3: Juego libre</p>	<p>10´</p>

<p>LUCES Y SOMBRAS</p>		<p>N.º de sesiones: 4. 2 con UTE y 2 con 1ºA</p>	
<p>Competencias clave: CP, CPSAA</p>	<p>Descriptoros operativos: CP1, CPSAA1, CPSAA3</p>	<p>Competencias específicas: 1, 2 y 3.</p>	
<p>Criterios de evaluación: 1.2, 1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3</p>			
<p>N.º Sesión</p>	<p>Duración</p>	<p>Instalaciones</p>	<p>Fecha</p>

UT: 11-12	45´ - 60´	Sala de psicomotricidad	22-03-2023
1ºA: 13-14	1h 30´	Gimnasio	27-03-2023
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la creatividad • Experimentar con el cuerpo • Practicar el movimiento expresivo mediante la danza y las habilidades motrices • Desarrollar la observación y la atención • Superar el miedo escénico, a las sombras y a la oscuridad 			
Saberes Básicos: A1.5, A2.3, A3.1, B.2, C1.1, C1.6, C2.1, C2.2, C2.3, C2.4, C2.5, C4.1, C4.2, C5.1, D.3, D.4, D.5, F2.1.			
Metodología: <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa • Método inductivo 			
Material: Sábana de 3x3 metros, cuerda, altavoz, pictogramas y foco o linterna			
Edades y N.º de participantes: <ul style="list-style-type: none"> • UTE: 6-7 años. 5 participantes • 1ºA: 6-7 años. 16 participantes 			
DESCRIPCIÓN		DURACIÓN	
Fase inicial o de motivación: Indicar al alumnado que hoy son los/as protagonistas y que van a adoptar el rol de actores, actrices, bailarines... Recordatorio sobre las sesiones de Cuentos Motores en las que adoptaron diferentes papeles y las sesiones de Zumba en las que aprendieron una coreografía.		10´	

<p>Fase 1: Desarrollo: De manera individual, por parejas o en pequeños grupos, llamamos al alumnado para que se coloque entre la sábana y el foco. El resto se coloca sentado en colchonetas o bancos al otro lado de la sábana.</p> <p>Les decimos que ellos/as van a ser los protagonistas y que van a intentar expresar mediante movimientos distintos deportes y animales.</p> <p>A cada pareja le enseñamos pictogramas de dos deportes y dos animales y el resto del grupo tiene que adivinar lo que están haciendo.</p> <p>Una vez haya realizado esta actividad todo el alumnado, se hará un pequeño descanso de hidratación. También se puede reflexionar sobre lo que han experimentado.</p> <p>Fase 2: Desarrollo: De manera individual, por parejas o en pequeños grupos, llamamos al alumnado para que se coloque entre la sábana y el foco. El resto se coloca sentado en colchonetas o bancos al otro lado de la sábana.</p> <p>Ponemos en el altavoz una mezcla de diferentes canciones con distintos ritmos a elección del maestro/a. El objetivo es que utilicen la expresión corporal para demostrar qué les transmite cada canción y ritmo.</p> <p>El resto del grupo observa al otro lado de la sábana o como adaptación, pueden imitar los movimientos de sus compañeros.</p>	<p>35´</p> <p>5´</p> <p>25´</p>
<p>Fase final: El alumnado se tumba en colchonetas, con los ojos cerrados y música relajante de fondo. El docente cuenta una historia a su elección. Puede ser uno de los Cuentos Motores que se realizaron en sesiones anteriores.</p>	<p>15´</p>

Anexo 3: Transcripciones de las sesiones realizadas y los diferentes tipos de instrumentos utilizados.

Instrumento 1: *Diario del Maestro:* Observación indirecta.

A continuación, se desglosan las 16 sesiones que se han llevado a cabo con el aula de 1º A de Educación Primaria y las 12 sesiones llevadas a cabo con el aula UT/TEA.

Sesiones 1 y 2 con 1ºA: Batería Mobak 1-2
--

Fecha: 06-02-2023

Lugar: Frontón

N.º de participantes: A1, A2 y 15 niños/as de 1ºA.

Entro en el aula de 1ºA en la que ya se encuentran la tutora y la especialista de E.F. Muestran interés por mí. ¿quién eres?, ¿cómo te llamas?, qué grande eres, debes de tener 100 años por lo menos (MI). La profesora de E.F. les explica que soy Julen y que tienen mucha suerte de que van a trabajar conmigo durante las próximas 8 semanas. “Julen ha venido a hacer disfrutar y tenéis mucha suerte porque os ha preparado actividades muy divertidas” (AIN). Todos muestran interés y se escuchan gritos emitidos enérgicamente (EP). Marina (especialista de E.F) prosigue: Para que Julen pueda hacer bien su trabajo tenemos que cumplir las normas, estar en silencio y hacer lo que él nos diga. Alguna niña recuerda a sus compañeros que si no se portan bien subirán al aula de 1ºA con su tutora y no podrán realizar la clase de E.F (NC). Les decimos que cojan sus cosas, rellenen las botellas de agua y orinen antes de bajar al frontón. Les espero fuera del baño y cuando están todos listos bajamos al frontón. Cuando llegamos al frontón se revolucionan y empiezan a dispersarse mostrando curiosidad por el material que había preparado con anterioridad (IGG). Les pido que guarden silencio y que se coloquen todos sentados en el suelo. Me he sentado con ellos/as y tras pedir varias veces silencio (NC) les he explicado que íbamos a hacer un circuito (MOBAK 1-2) (HM, L, MM, EQ, G). Le he preguntado a Marina qué dos alumnos podría tomar de referencia como grupo de control y que acompañarán a A1 y A2 en el circuito. Me ha dicho que B2 y B10 son dos niñas motrizmente muy capaces y que muestran buena conducta por lo general (PA). Le he dicho a Marina que necesitaba apuntar. He llamado a las dos alumnas del grupo de control y a A1 y A2 y les he dicho que viniesen conmigo. Le he comentado a profesora de E.F que ella puede realizar las actividades con el resto del grupo una vez que haya acabado con los 4 alumnos/as (ME). A continuación, les he mostrado qué tenían que realizar (AIN): Lanzar 6 pelotas a una diana (HM, MM). Parece que lo han comprendido los 4 alumnos/as. Observo que A2 al igual que A1 posee buena mecánica de lanzamiento, pero apenas aciertan en el blanco. Cuando las otras dos integrantes del grupo de control realizan el ejercicio (HM, MM) A2 no presta atención y A1 muestra especial interés en recoger las pelotas y devolverlas a la cesta en las que estaban (AS). Después, hemos pasado al siguiente ejercicio en el que les explico que tienen que atrapar una pelota que voy a dejar caer de mis manos a cierta altura. A1 no consigue atrapar la pelota y no sé si es porque no ha entendido mis instrucciones o porque es demasiado

compleja la actividad. A2 ha atrapado algunas pelotas, pero con cierta lentitud en la activación de sus reflejos. Las otras dos alumnas han completado la tarea sin mayores problemas (HM, MM, ME, EP). Marina me ha dicho que se va a llevar al resto del grupo al patio exterior ya que hay mucho griterío porque la acústica del frontón no es la idónea y no quiere interrumpir la sesión (NC). Hemos pasado a la tercera y cuarta actividad en las que se trataba de conducir un balón con los pies primero y después con las manos (AIN, IGP). Lo más destacable ha sido que A1 no ha comprendido las indicaciones a pesar de mostrar gran interés por los balones. En lugar de conducir, ha golpeado los balones, creo que le sale de forma natural porque es posible que esté familiarizado o haya practicado fútbol en algún momento (PP, AS). A2 ha querido repetir la actividad y se mostraba sonriente (HM, MM, EP), aunque no ha conseguido finalizar ninguna de las conducciones (HM, MM). El grupo de control ha logrado los objetivos que se presentan en la batería Mobak 1-2 (PA). A continuación, hemos pasado a la actividad de equilibrio (HM, EQ) y A1 no mostraba atención y se ha dispersado por el gimnasio porque quería seguir jugando con los balones de la actividad anterior (IGU). Cuando la A.E le ha ido a buscar, ha entrado en la actividad con el grupo. Lo más reseñable es que A2 ha mostrado miedo tras haber dado 3 o 4 pasos por encima del banco y estaba diciendo que quería bajarse del banco y lo ha hecho (EN). A1, por el contrario, se ha subido al banco y ha empezado a andar sobre él, pero le he tenido que acompañar para que se sujetase en mí porque iba muy acelerado y se iba a caer (HM, EQ). Al bajar del banco hemos aplaudido, ha sonreído (EP) y ha vuelto al principio porque quería hacerlo de nuevo (HM, L). El grupo de control lo ha realizado con precaución y sin ayuda en el primer intento y una vez han experimentado lo que era lo han hecho muy rápido en el segundo intento (PA, HM, EQ). Cuando les he comentado que tocaba cambiar de actividad A1 se ha ido hasta el fondo del gimnasio corriendo y ha empezado a girar sobre su eje longitudinal sin parar hasta que se ha mareado (PP, AIN, ME). La A.E. le ha ido a buscar y le ha insistido en que viniese con el resto (NC). He mostrado que tenían que hacer la voltereta (HM, G). A1, aunque lo intenta con ímpetu no es capaz de realizarla correctamente. A2 muestra dificultades y apoya fuertemente el cuello en la colchoneta, pero tampoco consigue realizar las volteretas a pesar de que lo ha intentado y mostrado interés (HM, G, EP). El grupo de control realiza las volteretas sin sobresaltos (PA, HM, G). Después hemos explicado y demostrado la última actividad (AIN) que se trataba de correr lateralmente (HM, L). A1 y A2 la han realizado, pero no han corrido y no han mantenido las caderas paralelas y los pasos laterales eran cruzados. El grupo de control ha realizado la carrera correctamente (HM, L, PA). En este momento ha vuelto Marina del patio y hemos acabado la clase. Les he preguntado a los cuatro participantes a ver si les había gustado la clase a lo que todas menos A1 responden que sí (MI, ME). A1 no ha

contestado nada (IGU). Les he dicho que podían beber agua, cambiarse la camiseta y ponerse en la fila. Una vez estaban en la fila les hemos dicho que ya podían subir al aula y lo han realizado sin incidencias (NC).

Sesiones 3 y 4 con 1ºA: Cuento Motor N.º1: Isla desierta

Fecha: 13-02-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 16 niños/as de 1ºA.

He ido al encuentro del aula de 1ºA y a A1 y A2 al aula UT y estaban aún terminando la actividad de la sesión anterior. **Me han recibido con entusiasmo, aunque algunos no se acordaban de mi nombre (EP).** A1 repetía el nombre de la profesora titular de E.F, porque sabía que le tocaba E.F, pero no veía todavía a la profesora (MI). A2 me ha dado la mano nada más llegar a su aula (IGP). **Les hemos recordado las normas (NC) y la profesora de E.F les ha dicho que yo les había preparado una clase muy divertida, a lo que han respondido con gritos, sonrisas y entusiasmo (EP).** Hemos ido al baño a rellenar las botellas de agua y después hemos acudido al gimnasio del centro (IGG). Una vez en el gimnasio han mostrado curiosidad por el material que estaba preparado (MI), pero no se han desperdigado y se han sentado rápidamente en los bancos que les he indicado (NC). **Cuando he empezado con las indicaciones les he dicho que nos íbamos de excursión a una isla secreta o desierta (AIN) y han gritado y realizado movimientos con las extremidades mostrando alegría o motivación (EP).** Cuando hemos empezado la primera actividad, que era en unas colchonetas simulando que estábamos en la cama despertando (PA), me ha costado que guardaran silencio y algunos estaban quitándose las mantas que había preparado (NC, NI). Respondían a las indicaciones y estaban metidos/as en la historia, cuando nos hemos subido al autobús y he puesto una canción. Todos cantaban al unísono y se oía mucho griterío (PA, MI). Al bajarse del autobús, por un banco, he observado diferentes formas de bajarse, saltando, corriendo, apoyando un pie... (HM EQ). En la siguiente zona del cuento motor les he pedido varias veces silencio y mi compañera de E.F les ha recordado que quien no guardase silencio y respetara las normas tendría que abandonar la actividad (NC, NI). Después he realizado papiroflexia con una alumna, he querido crear un gorro de papel para simular las aletas de los tiburones en la siguiente actividad. Cuando estábamos realizando la papiroflexia estaban todos sentados en el suelo y en círculo y estaban mostrando mucho interés y atención. Se han oído comentarios como: “es un barquito de papel, es un gorro, qué chulo, yo también quiero hacer” ... (HM, MM, PA,

EP). En la siguiente actividad dos tiburones, con el gorro en la cabeza tenían que pillar a los demás compañeros dentro de una zona delimitada por conos. Cuando les pillaban los tenían que llevar fuera de esta zona, llamada pecera, y meterlos entre unas cuerdas, que era la cárcel (HM, L). He observado en repetidas ocasiones que se salían de la zona delimitada y he tenido que recordar las reglas en bastantes ocasiones (NC). A2 era uno de los tiburones y aunque ha empezado corriendo y trotando para pillar a sus compañeros, al cabo de unos minutos ya iba andando, tal vez por cansancio. Para la segunda ronda me he fijado en dos alumnos que corrían rápido en la primera ronda y les ha tocado a ellos ser los dos tiburones. Con ello, he querido acortar los tiempos de la actividad en esta segunda fase (HM, L). He visto como varios alumnos eran pillados y no acudían a la cárcel (NI). Por lo general se escuchaban gritos, han realizado sprints, trotes, múltiples cambios de dirección (PA, EP) y también he podido observar pequeños grupos de estudiantes que se mantenían juntos o cercanos todo el tiempo (IGG). A1 entraba y salía del área delimitada cuando él quería, mostraba interés parcial en la actividad y me ha parecido que o no había entendido las reglas o no le apetecía jugar en ciertos momentos (AS, MI). En la siguiente actividad he utilizado palos de hockey y para llamar la atención (MI) y el interés de A1 y A2 les he dejado coger uno de los 6 remos que había preparado (PA). Cuando una ola nos ha roto las barcas, todos/as se han desperdigado por el gimnasio y he lanzado aros para que cada cual cogiese un aro y fuese nadando hasta la otra orilla (HM, MM). Les he tenido que recordar en varias ocasiones que estábamos en el agua y que no podían levantarse y correr para coger un aro (NC). Todos han acabado cogiendo un aro y varios querían llegar los primeros a la otra parte del gimnasio mientras reptaban por el suelo simulando estar nadando (PA, HM, L). Hemos llegado al lugar y teníamos que andar en silencio por la isla porque quizás había animales peligrosos (MI, ME). Hemos ido de cuclillas, a cuatro patas y reptando hacia otra zona del gimnasio (HM, EQ, L) y A2 repetía que le había mordido algo en el agua. Decía que eran cocodrilos... una y otra vez (EP, ME). A1 estaba integrado con el grupo en esta actividad (IGP). Más tarde hemos trepado las espalderas (HM, G, L, MM) y A1 y A2 han sido los primeros en abrir el camino (PA). Los dos han trepado bien las espalderas y se han bajado correctamente de ellas por un banco (HM, EQ, L), me he sorprendido porque en la sesión anterior A2 había mostrado miedo, pero en esta ocasión lo ha completado sin mostrar ninguna emoción negativa (EN). El resto del grupo ha pasado las espalderas sin problema y una alumna ha dicho que tenía miedo porque si tocaba la colchoneta de seguridad que estaba debajo de las espalderas, se iba a quemar. Ella ha sido la última en pasar, aunque es una alumna que muestra habilidades motrices excepcionales. Estaba vivenciando la historia de una manera muy realista (HM, EQ, MI, EP). Luego hemos gateado por un gusano y A2 decía

que tenía miedo por si había animales, mencionaba murciélagos y cocodrilos en alto (HM, L, G, EN). Al final se ha animado, aunque he tenido que sujetar el gusano porque ella se quedaba atascada dentro y no podía salir porque no había mucho espacio para gatear dentro de él (IGG). Mientras pasaba el resto, los que ya habían pasado se han desperdigado por el gimnasio y casi todos han acudido a trepar las espalderas (HM, L, EQ), les he dicho que tuviesen cuidado y que bajasen de ellas a lo que varios han reaccionado positivamente y otros no han hecho caso (NI). En la siguiente zona tocaba saltar unos recuadros que simulaban ser un río con piedras. La A.E le ha mostrado a A1 cómo se hacía, pero no ha conseguido realizarlo de manera correcta (HM, L), aunque lo ha intentado y al final del trayecto le hemos reforzado positivamente con aplausos y abrazos (PA, EP). A2, que me habían comentado que le daba miedo ponerse a la pata coja, ha saltado con dos pies y caído a la pata coja sobre uno correctamente, aunque no se mantenía más de un segundo a la pata coja (HM, L, MI). Todo el alumnado ha participado con ganas en la actividad, aunque ya he empezado a ver síntomas de desatención y cansancio (PA). En la última actividad les he recordado que no habíamos visto ningún animal en la tierra y que nos íbamos a ir al mar a ver si veíamos alguno (IGG, AIN). Con la utilización de pictogramas y de un altavoz he puesto una canción y han imitado a un cangrejo, marcha atrás, a un pulpo con aleteos con los brazos, a una rana con saltos con flexión de rodillas y tortugas, gateando lentamente por el suelo (HM, L). A1 ha participado con el grupo, pero imitaba lo que hacían sus compañeros; creo que no comprendía bien lo que estaba sucediendo. A2 ha imitado todos los animales también (PP, PA, ME). Con esta actividad hemos finalizado el cuento motor. Les he preguntado a ver si les había gustado y **con gritos han respondido entusiastamente que sí, que querían más y más (EP)**. Les he pedido que el siguiente día tendrían que portarse mejor porque hoy algunos no han seguido muy bien las reglas y no han parado de gritar y hablar (NC). La profesora de E.F me ha comentado que a veces se muestran muy intensos, porque le he transmitido mis sensaciones de frustración por haber estado llamando la atención en numerosas ocasiones. **También me ha comentado que cree que el grupo ha respondido positivamente y que lo han disfrutado mucho (EP, PA)**.

Sesiones 5 y 6 con 1ºA: Cuento Motor N.º2: Juegos Olímpicos

Fecha: 27-02-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 14 niños/as.

Les he ido a buscar al aula de 1ºA y me han recibido con sonrisas y entusiasmo.

Algunos alumnos han venido a abrazarme y me han preguntado que si nos íbamos a ir de excursión otra vez a una isla desierta a lo que he respondido que sí pero que esta vez nos íbamos a ir a otro lugar (EP, IGG). Les hemos recordado las normas, acudido al baño a rellenar las botellas de agua y hemos bajado al gimnasio (NC). Tras la primera sesión en la que acabé con la sensación de haber tenido que llamar mucho la atención, he decidido utilizar un silbato manual (EN). Cuando han llegado al gimnasio han mirado el material que estaba colocado en la sala y varios niños corrían unos detrás de otros (MI). En menos de 1 minuto aproximadamente he hecho sonar el silbato y se han sentado en círculo en el lugar donde les he indicado. Les he comentado que iba a utilizar el silbato cuando quería silencio y que contra menos veces sonase el silbato mejor para la clase y más tiempo de diversión tendrían (NI). He empezado con un recordatorio sobre lo que hicimos en la sesión anterior y me ha sorprendido que casi todos levantaban la mano y respetaban el turno de palabra para contestar (PA, NC). Las contestaciones han sido correctas porque han mencionado y se acordaban de las actividades que realizamos el día anterior (IGG). Les he dicho que hoy nos íbamos a París a descubrir cómo se inventaron los juegos olímpicos, que serán en París en el año 2024 (ME, AIN). Todos imitan a un avión y se esparcen por el gimnasio corriendo (HM, L, PA). A1 le ha costado entenderlo, pero en cuanto ha visto a sus compañeros realizar esa acción motriz la ha imitado. A2 gritaba vamos en avión repetidamente al mismo tiempo que corría por el gimnasio con sus brazos extendidos (HM, L, PA). En la siguiente actividad hemos cogido unos aros y los hemos metido en unas cuerdas, simulando dar una vuelta olímpica como en las ceremonias de apertura de los JJ. OO (HM, L). A1 se ha quedado en las colchonetas quitamiedos y luego se ha sentado en un banco (PP). En la siguiente actividad les he explicado que algunos deportes olímpicos se crearon por la necesidad del ser humano de salir a cazar, y que ellos hoy iban a ser los cazadores y los cazados (AIN, ME). Para ello les he proporcionado varios balones a la mitad del grupo y la otra mitad tenían que pasar corriendo por delante sin que les diese ningún balón (HM, L, MM). A1 se ha unido al grupo, creo que porque la presencia de balones llama su atención (MI, PA). A2 estaba colocada ya con sus compañeros preparada para lanzar el balón. Cuando ha pasado corriendo el primer cazado, A2 ha lanzado la pelota bien pero no ha acertado en el blanco mientras que A1 estaba confuso y ha botado la pelota para posteriormente golpearla con el pie (HM, L). En esta actividad no he anticipado que los cazadores iban a salir corriendo detrás de sus pelotas, querían volver a cogerlas rápido para lanzarlas de nuevo, y ha sido un poco caótico por lo que les he recordado que solo podían lanzar la pelota una vez a lo que casi todos han hecho caso omiso cuando han pasado los cazados otra vez por delante de ellos (AIN, NC). Se escuchaba mucho griterío y ansiedad por parte de los cazados que no querían ser

impactados por el balón y por parte de los cazadores que quería dar en el blanco. Por lo general han respetado sus zonas de lanzamiento, estaban muy atentos y se han metido en el papel (HM, L, MM, PA, MI). En la siguiente actividad los he separado en dos grupos, sin seguir un criterio específico, y en cada zona del grupo había una colchoneta quitamiedos, vallas de 20 cm de altura, un trampolín en un lado y dos picas con una cuerda atada (salto de altura) en el otro. En esta actividad es en la que más entusiasmo han mostrado porque todos querían hacerla y he observado que muchos estaban saltando y gesticulando mientras esperaban su turno en las filas (AIN, MI). A1 no conseguía saltar bien desde el trampolín, pero mostraba felicidad cuando caía en la colchoneta quitamiedos y quería repetir todo el rato (EP). A2 me ha pedido ayuda y he realizado un ejemplo con ella, se ha tirado en plancha a la colchoneta grande después de haber saltado el trampolín. En el siguiente turno de A2 una compañera le ha ayudado por detrás y ha ido con ella hasta llegar al trampolín (IGP, MI, HM, L). A1 se ha aislado y se ha sentado solo al fondo del gimnasio en un banco. Pienso que los tiempos de espera le aburren y desconecta con facilidad. Si no se muestra activo y se focaliza la atención en él es probable que muestre síntomas de aburrimiento y desatención (PP, MI). Cuando he acabado con esta actividad los he reunido y círculo y A1 ha venido con el grupo. Con esta actividad hemos terminado la sesión de hoy y los últimos minutos los han dedicado a tiempo libre en el que A1 y A2 han interactuado con sus compañeros, utilizando principalmente las colchonetas quitamiedos (IGP). Al cabo de un rato del hemos dicho que recogiesen sus pertenencias y formasen una fila para irnos (NC).

Sesiones 7 y 8 con 1ºA: Cuento Motor N.º3: Los gigantes

Fecha: 06-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 15 niños/as.

Les he ido a buscar al aula de 1ºA y me han aplaudido al llegar, parece que tenían buenas sensaciones sobre las clases anteriores y me preguntaban con efusividad a ver qué íbamos a hacer hoy (EP). Hemos seguido la rutina de siempre, les hemos recordado las normas, ido al baño a rellenar las botellas de agua y bajado al gimnasio (NC). Cuando hemos llegado no han tardado mucho en sentarse en los bancos que les he indicado (NC). Les he dicho que a la sesión de hoy venían unos personajes muy famosos y altos a visitarnos y les he enseñado un poster con dibujo, hecho por mí, de los gigantes de Pamplona (AIN, ME). Han aplaudido y gritado mostrando exaltación al

verlos (EP). Algunos han mencionado los kilikis, también (IGG). He escondido previamente cuatro imágenes fotocopiadas de las cuatro parejas de gigantes de Pamplona por el gimnasio y les he dicho que íbamos a viajar por diferentes zonas del mundo a buscar a los gigantes (AIN, ME). **Todos han gritado y tenían ganas de empezar a buscar (EP).** Hemos encontrado la primera imagen, que tenía un texto propio escrito por detrás indicando quiénes eran la pareja de gigantes y de qué lugar venían. Para ello hemos viajado en globo, en dos grupos sujetando unas sábanas. A1 y A2 estaban metidos en el papel y han participado con el grupo. Quizás no se les ha hecho extraño porque ya habíamos anticipado este cuento motor la semana anterior con el aula de la UT/TEA que ellos dos forman parte (HM, L). **Las instrucciones venían escritas en el reverso de cada imagen y en esta ocasión nos han dicho que venían de Asia, un lugar en el que los dragones desaparecieron porque se mordían sus propias colas (AIN, ME)** Se han colocado en dos grupos agarrando una cuerda por grupo y el miembro al final de la cuerda tenía que escapar del miembro al principio de la cuerda para que no le mordiese. Han corrido, trabajado en equipo y estaban muy entusiasmados (HM, L). **A1 y A2 no han abandonado el grupo en ningún momento de esta actividad (PA).** Después hemos vuelto a viajar en globo con las sábanas y han encontrado a los gigantes de Europa (HM, L). Les han comunicado que había unas fiestas muy famosas donde los toros persiguen a los corredores: algunos/as han mencionado los Sanfermines y gritaban mostrando ansiedad o impaciencia porque querían empezar y escapar de los toros. Los alumnos elegidos para hacer de toros se han colocado petos rojos y han comenzado a pillar a los demás (HM, L, IGG). **A1 ha corrido y se intentaba escapar, pero estaba solo, cuando les he dicho que tenían que correr por parejas (PP, IGU).** El A.E. ha cogido de la mano a A2 y han salido corriendo juntos. A2 mostraba entusiasmo y gritaba “corre, corre” una y otra vez (PA, ME). **A A1 le pillaban, pero no hacía caso y pienso que cuando ya se ha aburrido de correr se ha marchado y se ha ido al fondo del gimnasio solo, donde ha trepado las colchonetas y gateado por el suelo (PP, MI, HM, G).** En la siguiente zona hemos llegado a América y tenían que saltar a sus compañeros que estaban tendido prono; posteriormente tumbarse al final de la fila después del último (HM, L). **A1 estaba tumbado en otra parte del gimnasio solo y no ha participado (PP, MI).** A2 ha participado y se ha integrado con sus compañeros. Cuando A2 saltaba a sus compañeros que estaban tumbados en el suelo lo ha hecho de manera lenta pero correctamente (PA, MI). **Esta actividad creo que ha sido un poco simple y para futuras puestas en prácticas pienso que la adaptaré para hacerla más dinámica (EN).** Por último, hemos llegado a África, donde nos han indicado los gigantes que allí era tradición bailar al ritmo de la música alrededor de una hoguera. Hemos hecho un círculo alrededor de unos bloques que simulaban ser una hoguera. (PA, AIN, ME). **También nos**

han dicho que la ropa en África era algo diferente y he utilizado diferentes prendas que había en la sala de psicomotricidad, por lo general llamativas y coloridas (IGP, MI). **Por parejas, tenían que rodear al grupo mientras bailaban y el grupo los imitaba (HM, L). He observado cierta timidez por parte de varios integrantes. A2 estaba agarrado a mi mano y daba vueltas sobre su eje longitudinal, mostraba ganas y alegría (EN). A1 estaba deambulando y corriendo por el gimnasio sin participar. Al final de la sesión ha habido tiempo para juego libre y he visto cómo A2 mostraba tendencia a acudir a alguno de los adultos de la sala o jugaba en solitario por lo general (PP, MI). A1 ha jugado a conducir y golpear un balón con varios de sus compañeros. Creo que la práctica del fútbol puede ser un agente socializador para A1 (IGP). Les hemos indicado que nos tenían que ir, han recogido sus pertenencias, formado una fila y se han marchado a su aula (NC). La sensación general que he tenido es que se han divertido mucho. Me hubiese gustado observar más síntomas de cansancio físico. Creo que ha sido una sesión muy completa, pero si la volviese a realizar la adaptaría para que hubiese menos tiempos de espera, y más ejercicio físico a pesar de que considero que el tiempo estimado a la actividad física había sido planeado con criterio (EP, EN).**

Sesiones 9 y 10 con 1ºA: Zumba 1

Fecha: 13-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 15 niños/as.

En esta sesión les he recogido en su clase de 1ºA y he tenido la sensación de que estaban muy alborotados. Les he pedido que recogiesen los libros y folios de la sesión anterior y les ha costado prepararse. También he podido observar que cierta parte del alumnado que suele mostrar actitudes proactivas y enérgicas, han mostrado síntomas de cansancio. No es un factor determinante pero quizás haya sido porque ha sido uno de los primeros días muy calurosos del año. He preguntado a la tutora para contrastar mi opinión y me ha contestado que tal vez es por el calor que ha hecho (EN). Les hemos recordado las normas, han recogido sus pertenencias y han acudido al servicio a llenar sus botellas de aguas. Cuando hemos llegado al gimnasio no me ha costado que se colocasen en la zona donde les he pasado a explicar que hoy íbamos a bailar (NC). Un alumno me ha contestado que odiaba bailar y que no quería hacerlo, y le he respondido que a mí tampoco me gustaba pero que alguien me enseñó a mí y a mis compañeros cuando estábamos en el colegio como están ellos y desde entonces lo disfruto mucho (EN). He puesto la música y A1 y A2 estaban formando filas con sus

compañeros, que se han colocado todos en frente de mí para poder observar mis pasos e imitar la coreografía (AS). He querido hacer la coreografía con los tiempos de cada paso más lentos de lo que era mi objetivo final para estas dos sesiones de zumba porque pensé que facilitaría que el alumnado memorizase más rápido los pasos. He tenido la sensación de que han realizado mejor la coreografía una vez he empleado pasos y rápidos (HM, L). A1 ha estado muy activo, se ha mantenido por lo general con el grupo, aunque no prestaba mucha atención a la coreografía y se dejaba llevar de un lado a otro. A2 le ha costado al principio de la clase, no prestaba atención, pero se mantenía con el grupo, poco a poco se ha ido colocando en las primeras filas del grupo en frente de mí y a pesar de que su precisión en los pasos no ha sido la idónea, en los momentos que estaba más atenta, ha conseguido realizar ciertos movimientos correctamente (PA). A1 entraba y salía del grupo, acudía a un banco donde se encontraba una compañera que no quería hacer zumba porque se había enfadado, pero no interactuaban entre sí (MI, PP). En los momentos de pausa A1 ha bebido agua, pero en cuanto terminaba se iba en solitario al otro lado del gimnasio. La A.E ha intentado captar su atención durante toda la sesión para que se integrase al grupo y lo ha conseguido en un alto grado (ASE). Tras dos descansos, tres alumnos, (uno de ellos es el que ha dicho al principio de la sesión que odiaba bailar), han querido colocarse a mi lado, de frente a sus compañeros, y realizar los pasos conmigo (IGP). Al cabo de un rato A2 se ha colocado con nosotros también. Le he cogido de la mano para que pudiese seguir los pasos mejor, pero esto me ha dificultado la ejecución y le he tenido que soltar. Al cabo de unos minutos ha acudido a un lado de la sala donde se encontraba una alumna que suele ser de las que más interactúa con A2 (IGP). Esta alumna, que es la que ha empezado la sesión en el banco sentada, pero se ha unido enseguida al grupo, quería bailar y estaba mostrando mucha energía en la realización de la coreografía y le ha debido de decir a A2 que volviese conmigo, supuestamente para que no le molestase (EN, EP). A2 ha vuelto a la línea donde estábamos bailando y nos ha seguido el ritmo, aunque en ocasiones daba giros sin parar y desconectaba de la sesión (PA, HM, L). En la última puesta en marcha después del descanso A1 se ha colocado en la primera fila y he visto que ha intentado seguir la coreografía lo mejor posible. Aunque motrizmente es bastante competente, por alguna razón, probablemente de maduración, la coordinación no es su punto fuerte. Esta sesión les ha facilitado formar parte del grupo y estar integrados, ya que ha sido hasta el momento una de las sesiones en las que menos tiempo a solas han pasado y más atención e integración he podido observar por su parte (PA, MI, HM, L, IGG). La última parte de la sesión la hemos dedicado a juego libre, con diferentes materiales del gimnasio, como aros o cuerdas, y he observado que A1 ha dedicado su tiempo libre a jugar con la A.E.

en vez de con sus compañeros (PP, MI, IGU). A2 también se acercaba mucho a los adultos en la sala, pero se ha intentado integrar más. A2 ha acudido donde estaba la chica con la que tiene cierta fijación, pero la chica no ha querido jugar con ella y ha vuelto donde estaba la A.E. (PP, MI, IGU). Al cabo de unos minutos les hemos dicho que recogiesen el material y formasen una fila (NC) y dos niñas se han acercado a mí para decirme que querían bailar siempre y que una de ellas va a clases de baile en una academia. Les he preguntado a toda la clase si les había gustado lo que habíamos realizado y con voces en alto han contestado al unísono que sí (EP).

Sesiones 11 y 12 con 1ºA: Zumba 2

Fecha: 20-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 16 niños/as.

En esta ocasión he ido a recogerlos al aula y estaban bastante excitados/as (EN). Me han preguntado a ver qué íbamos a hacer y les he dicho que continuábamos con el baile del otro día (AIN). Varios han expresado alegría con gritos, gestos expresivos y saltando (EP). Hemos ido al baño a llenar las botellas de agua a continuación hemos bajado al gimnasio. Cuando han llegado al gimnasio estaban corriendo por todos lados y he decidido sentarme en el medio creando un círculo. Esta técnica ha resultado ser efectiva porque en cuestión de segundo han acudido y se han sentado todos (NC). Quizás la fuerza emocional que tiene el grupo sobre las individualidades haya sido una de las razones por las que han seguido mis instrucciones (IGG). He puesto la música y hoy todos querían estar en la primera fila y les he tenido que ordenar que se esparciesen a lo ancho del gimnasio porque si no, no podrían bailar a gusto (PA, NC). A1 ya estaba colocado en primera fila y A2, que estaba en la última fila, ha visto una oportunidad y se ha colocado en primera fila junto con otros compañeros (MI). Un aspecto llamativo es que he empezado la coreografía y estaban todos muy atentos y con muchas ganas de participar, queriendo todos/as colocarse en las primeras filas y han seguido los pasos correctamente (AS, MI, PA). Al cabo de unos minutos A2 se ha colocado a mi lado y frente al grupo junto con otra alumna y ha empezado a bailar. A1 mostraba interés y se ha mantenido en medio del grupo, aunque en ocasiones le he visto con la atención dispersada y no seguía la coreografía (HM, L, PA, PP, IGU). Hemos parado a descansar

y he utilizado la misma técnica anterior de sentarme en un círculo y todos/as se han sentado (NC). He querido hacer una revisión de los pasos coreográficos uno a uno y he preguntado a ver quién me podría mostrarlos...si es que lo recordaban (PA, AS). A1 se ha dispersado por el gimnasio y el A.E. ha ido detrás de él para que volviese al grupo. He tenido la sensación de que cuando las instrucciones o tiempos de escucha se alargan, A1 tiene a desconectar y deambular. A2 se mantenía en el grupo sentada, aunque no estaba escuchando mucho mis indicaciones o las demostraciones de los pasos de sus compañeros/As (PA, PP). A continuación, he elegido a dos alumnas y a A2 para que se pusieran frente al grupo y que cuando yo les mencionara el número de paso que teníamos que hacer, ellas lo realizaran y el grupo les imitase (PP, MI, IGP). En esta ocasión no he utilizado música y mi objetivo era que fueran recordando los movimientos para que en un futuro pudiesen enseñarlo en casa o a otros alumnos del centro en algún recreo (ME). Todos querían participar y se pasaban al lado de los estudiantes que estaban instruyendo, por lo que no han seguido las reglas y he decidido volver al método anterior, con música y el grupo mirándome a mí (NC). En esta ocasión cuando hemos realizado un paso, un alumno se ha caído al suelo y A1 ha acudido en su ayuda y le ha dado un abrazo, pero el alumno se ha ido a unos metros de distancia de él. Quizá interpretó mal la intención. A2 se ha colocado a mi lado y en esta ocasión se ha puesto también a mi lado la alumna con la que A2 ha mostrado síntomas de cierta fijación en ocasiones (PA, IGP, NC). A2 seguía la coreografía sin ejecutarla correctamente, pero se ha distraído más porque le estaba prestando atención a su compañera de al lado, la cual he visto que le hacía caso y le quería ayudar, pero la intentaba evitar porque quería seguir bailando (PP). Tras otra pausa para hidratación, he puesto la canción con la que quería que realizaran la coreografía una vez aprendida y A1 se le ha visto más activo y por momentos sonriendo, algo que, si no hay atención directa o señales de afecto, principalmente abrazos o coger la mano, no suele mostrar (EP, MI, IGP). A2 en esta ocasión estaba en un lateral del grupo y aunque ya se denotaban síntomas de cansancio no se ha ido a ningún lugar a descansar (PP). Con esta última fase hemos terminado la sesión y han recogido sus pertenencias, formado fila y se han marchado a su aula (NC). En general he observado que A1 y A2 reaccionan mejor a los estímulos visuales (por ejemplo, imitar a sus compañeros), que a las instrucciones verbales (AS, MI). He acabado con la sensación de que el grupo está activo ellos están activos y pienso que un factor clave en estas sesiones ha sido la música y la expresión corporal a través de los pasos que hemos realizado de zumba (EP).

Sesiones 13 y 14 con 1ºA: Luces y sombras
--

Fecha: 27-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1 y 15 niños/as.

He llegado al aula y me han preguntado a ver si hoy tocaba bailar. Les he dicho que íbamos a hacer una actividad súper divertida y que posiblemente nos tocara hacer algo de baile (AIN, ME). Las tres niñas que querían bailar me han dado un abrazo al llegar (EP). Hemos acudido al gimnasio y ya estaba una sábana colgada de una cuerda. Había preparado el lugar donde el alumnado se ha sentado con colchonetas y delimitado los lados con bancos para prevenir que no mirasen por los lados ya que en la sesión de luces y sombras con la UT/TEA habían mostrado su interés por ver lo que había al otro lado de la sábana (NC). Les he dicho si querían ser actores y actrices en la sesión de hoy y han respondido con energía, agitación y en voz alta que sí (ME, IGG). Todos/as no podían actuar e íbamos a tomar turnos por lo que un grupo primero haría de público y otro de actores y actrices (PA, HM, L). Me he colocado en un banco a un lateral de la sábana y he ido llamando por parejas al alumnado (NC). Cuando he apagado las luces del gimnasio y encendido el foco he escuchado voces de asombro. Estaban mostrando mucho interés y la atención se mantenía intacta. Cuando uno de los integrantes se ha dado cuenta de que si se acercaba al foco su sombra se hacía más grande, he escuchado algún grito por parte de los que estaban observando al otro lado (EP). En diferentes ocasiones han intentado plasmar diferentes deportes o animales a lo que el grupo respondía con gritos, sonrisas y entusiasmo (HM, L, MM, EQ, G, EP). Cada vez que he cambiado de parejas, todos/as levantaban la mano porque querían ser los protagonistas. Cuando ya habían pasado varias parejas, hemos dejado de imitar deportes y animales y con la siguiente pareja he puesto música (PA, HM, L). Con este he pretendido que se expresaran libremente. Una alumna ha comenzado a hacer el robot al ritmo de la música y parte del alumnado le han intentado imitar al otro lado de la sábana. Estaban muy expresivos tanto verbal como corporalmente y todos querían participar (IGU, PP, MI). Tras varias parejas y movimientos libres de danza he intentado que una pareja bailase la coreografía que habíamos aprendido en las sesiones anteriores de zumba. Esto no lo tenía planeado en la propuesta inicial pero como estaba observando que todos querían moverse, bailar y formar parte, he pensado que sería buena idea poner a bailar a todos tanto delante como detrás de la sábana (HM, L, PA). A1 ha respetado los turnos en todo momento y estaba en primera fila cuando ha tocado observar a sus compañeros y también bailando (NC, PA). La música elegida ha variado

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

en género, pero la tónica era de ser música con ritmo y enérgica. He visto que cuando se expresaban al ritmo de la canción que sonaba, A1 ha saltado, corrido e interactuado con sus compañeros en todo momento (MI, PA). En la siguiente actividad tenían que imitar a la pareja que se encontraba al otro lado de la sábana, y no era la coreografía aprendida en las clases de zumba. Aquí he observado patrones interesantes de alumnos/as que agitaban sus extremidades, saltaban, y movían todo el cuerpo en concordancia con los ritmos musicales que iban cambiando cada 10-15 segundos (PA, HM, L). A continuación, les he preguntado a ver si querían repetir el baile de zumba y todos o casi todos han dicho que sí, por lo que lo hemos realizado (IGP, HM, L). Ya he podido observar que cierta parte del alumnado se acordaba de los pasos, aunque pienso que hubiese hecho falta una o dos sesiones más para que interpretasen la coreografía sin ayuda del profesor (PA, PP, HM, L). A1 se ha mantenido en todo momento con el grupo (IGG). Después de esta actividad aún quedaba algo de tiempo, pero he decidido hacer una sesión de relajación, porque a pesar de que los primeros 20-30 minutos la puesta en escena que han hecho era por parejas y no ha habido mucho movimiento, la segunda y tercera parte de la sesión les ha agotado físicamente, aunque parece que se han divertido mucho según los comentarios que he podido escuchar (HM, L, PA, EP). Para finalizar la clase les he dicho que se tumbasen boca arriba en las colchonetas y hemos realizado la actividad de relajación en unos 5 minutos. Ha sido totalmente improvisada y les he ido narrando una historia corta mientras intentaban controlar la respiración y mantener los ojos cerrados (IGG). He finalizado esta actividad y les he dicho que era mi último día con ellos, a lo que muchos han respondido con abrazos y comentarios de pena. Parte del alumnado me pedía que no me fuese nunca y no han podido contener las lágrimas. Han recogido sus pertenencias y marchado a su aula (EP, EN).

Sesiones 15 y 16 con 1ºA: Batería Mobak 1-2

Fecha: 03-04-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 14 niños/as.

He subido al aula de 1ºA y me han recibido con gritos y abrazos, también me han preguntado a ver qué íbamos a hacer (EP). Les he dicho que había preparado un circuito (batería Mobak 1-2) y una serie de juegos para que se lo pasen muy bien (AIN). Cuando hemos llegado al gimnasio han mostrado interés por el material que estaba colocado

por toda la sala (MI). He dividido el gimnasio en dos zonas. En la primera, estaban las 8 pruebas de la batería Mobak 1-2 y en la segunda zona había preparado tres juegos distintos para que jugasen por equipos el alumnado que no iba a realizar el Mobak (AIN). Dado que, en la primera sesión de todas, el grupo que no realizó la batería se tuvo que marchar al patio con la profesora de E.F, en esta sesión he creído conveniente prepararles una zona con distintos juegos para que participasen en la clase. Le he pedido a mi compañera que estuviese supervisando esa zona y ha aceptado (IGG). He realizado las pruebas de Mobak con A1 y A2 más las dos alumnas que conformaron el grupo de control en la primera sesión, B2 Y B10 (HM, MM, EQ, G). En la primera prueba A1 y A2 han sido más certeros a la hora de acertar en la diana que en la primera vez. A1 buscaba las pelotas que lanzaban sus compañeros y las devolvía a la cesta (PA). Parece que tiene presente que los objetos hay que recogerlos y devolverlos a su sitio y es posible que sea porque en el aula UT siguen esos patrones y normas para que todo quede estructurado y proporcionar ese orden que este tipo de alumnado necesita (NC). B2 y B10 han realizado con éxito la primera prueba con buena mecánica de lanzamiento y acertando en el objetivo en todos o casi todos sus intentos. En la segunda prueba, A1 ha atrapado pocas veces la pelota, y me ha dado la sensación de que no entendía bien lo que había que hacer. A2 sí que ha entendido bien y ha sido capaz de atrapar alguna pelota de manera óptima (HM, MM). B2 y B10 han conseguido atrapar todas las pelotas tras el bote en el suelo. Mientras realizaba el grupo de control la prueba (PA), A1 y A2 estaban en otra zona en una colchoneta, rodando, gateando y haciendo volteretas (MI, IGP). En la tercera prueba, de conducir un balón con las manos, A1 ha botado la pelota, pero no consigue lograr el objetivo porque se le escapa, la coge con las dos manos o no da los suficientes botes. En la conducción con los pies, cuarta prueba, muestra mejor coordinación que con las manos y realiza la actividad correctamente. A2 muestra gran déficit con respecto a la coordinación óculo-manual y óculo-pédica y no consigue realizar ninguna de las dos pruebas con éxito (HM, MM). B2 y B10 realizan las dos pruebas correctamente (HM, L, PA). En la quinta prueba y de equilibrio he observado que A1 se lanzaba a hacerla sin dudarla, pero ha necesitado mi ayuda en todo momento porque si no, pienso que se hubiese caído del banco. A2 muestra ha mostrado miedo al empezar la prueba y me ha pedido ayuda para hacerla. Ha conseguido pasar el banco, pero no logra el objetivo de la prueba de pasar el banco sin ayuda y sin caerse (HM, EQ). El grupo de control me han dicho que se acordaban de la otra vez, que les dio miedo al principio pero que no tienen miedo y las dos alumnas, B2 y B10, han realizado la prueba con éxito (HM, EQ, PA). En diferentes momentos entre pruebas y pruebas, A1 se iba a jugar con los balones que había en la zona de las pruebas 3 y 4, la A.E. iba en su busca, por lo que A2, que muestra cierta dependencia de los adultos, acudía con

ellos (MI). En la sexta prueba A1 ha conseguido hacer la voltereta de manera eficaz, A2 no ha podido y ha realizado un giro lateral en el suelo y mientras realizaba esta prueba (HM, G) el grupo de control, A1 y A2 han acudido al banco de equilibrio con la supervisión de A.E. porque querían caminar sobre él una y otra vez (HM, G, MI). El grupo de control también ha realizado la prueba de giros correctamente (PA). En la séptima prueba, saltar, A1 parece que no entiende las normas y puede que eso haya influido en que no realiza bien los saltos, a pesar de que los saltos están marcados con pies y colores en el suelo (AS, HM, L). A1 lo intenta, pero no consigue el objetivo de la prueba. A2 muestra paciencia e interés y realiza la prueba de manera lenta y correcta, pero no consigue alcanzar el objetivo porque salta y cae sobre una pierna, aguanta a la pata coja muy brevemente (MI, PA). La A.E. me ha comentado que a A2 le daba siempre miedo este tipo de actividad de ponerse a una pierna y que le ha notado mucha mejoría, porque lo ha intentado y no ha mostrado ninguna emoción negativa en el proceso (EN). El grupo de control realiza la prueba con éxito (HM, L). En la octava y última prueba A1 y A2 se transportaban de manera lateral entre un cono y otro, pero lo hacían andando y cuando les he pedido más ritmo, que fuesen corriendo he tenido la sensación de que o no lo entendían o no eran capaces de realizarlo corriendo (HM, L, PP). El grupo de control ha realizado la prueba alcanzo el objetivo de esta (HM, L). Les he dejado tiempo libre a toda la clase y he visto cómo ciertos niños jugaban y mostraban interés por las diferentes zonas de la batería que había preparado (IGP). A1 ha estado corriendo por todo el gimnasio, saltaba, hacía volteretas, lanzaba pelotas (MI), etc. pero por lo general ha jugado en solitario o con la A.E. o A2 (IGU). A2 mostraba menos movimientos, pero sí que le he visto interactuar más con sus iguales, aunque solía acudir a la zona donde se encontraba A1 (IGP). Les hemos dicho que nos ayudasen a recoger el material, formasen una final y se han marchado a su aula (NC).

Instrumento 1: *Diario del maestro:* observación directa

A continuación, se desglosan las 12 sesiones que se han llevado a cabo con el aula UT/TEA.

Sesiones 1 y 2 con aula UT: Cuento Motor N.º1: Isla desierta

Fecha: 08-02-2023

Lugar: Sala Psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4.

He ido a buscarlos al aula y estaban terminando las actividades en la UT y cuando he

llegado me han reconocido de otras veces. Les han preguntado mi nombre, pero no lo recordaban. Hemos venido con dos A.E. y la tutora P.T. a la sala de psicomotricidad en el edificio de infantil. **Previamente he estado preparando un circuito para simular el cuento motor; me había costado una media hora prepararlo con el diferente material que necesito y centrado mucho en movimiento motriz poniendo en práctica sus habilidades motrices básicas que recoge la batería Mobak 1-2 (IGG).** Como era algo nuevo para alguno de los alumnos y era una clase muy amplia con muchos juguetes, mucho colorido, espalderas, colchonetas toboganes...**les hemos dicho que había que estar en silencio que había niños en clase y si se portaban bien podríamos jugar (NC).** Les he realizado preguntas como ¿qué tal?; ¿queréis hacer un juego?, ¿os gustan los cuentos?, ¿y jugar todos juntos?, ¿puedo jugar con vosotros? Han respondido todos que sí muy entusiasmados y con muchas ganas de empezar (ME, EP, AIN). Hemos empezado el cuento motor y en la primera actividad hemos simulado estar en unas camas y que nos despertábamos y nos íbamos a ir a una isla desierta de excursión. Ha tocado hacer la mochila (HM, MM, ME) y ya empezaba la desatención, pero luego hemos subido al autobús y he puesto una canción conocida para ellos: “El auto nuevo (de los payasos de la tele)”. **Trabajamos el estribillo: “vamos de paseo Pi Pi Pi” y ahí se han enganchado muchísimo. Todos/as cantando, todos/as haciendo gestos con las manos muy alegres. Se han metido en el cuento muy bien hemos salido del autobús por el tobogán y hemos ido a una isla (PA, ME, EP).** En la isla seguían enganchados/as, pero surgían ya síntomas de desatención porque igual había demasiados estímulos visuales (ME). **Hemos hecho como que nadábamos y que venían unas olas grandes, salíamos corriendo y gritando (HM, L, ME).** A1 no gritaba, pero nos seguía el ritmo, corría con nosotros y los demás estaban gritando mucho entonces (MI, IGU). Luego ya les he dejado tiempo libre para jugar con lo que quisieran. **A3 en el juego ha tenido un momento igual de aburrimiento y venía a buscar a los adultos (EN).** Los cuatro estaban jugando individualmente, pero A4 busca más atención con otra persona, necesita a otro y le gusta jugar con más personas. A1 y A2 van un poco más a su aire (PP). Después hemos hecho unas barcas con colchonetas y ha venido una ola gigante que nos ha tirado. Se han oído gritos, estaban muy excitados, enganchados y metidos en el cuento. A1 quería coger un aro e irse para aquí y para allá, pero con la ayuda de P.T. se reenganchaba (HM, L, MM). Al ser yo una figura externa considero que igual no sigue mis normas o las reglas como las de alguien que puede ver todos los días y le resulte más significativo (NI). Hemos ido de cuclillas; **teníamos que cruzar la orilla y han llegado muy bien (HM, L).** A2 no se enfrenta a situaciones que se salen de lo básico como andar o correr lento. Había que subirse a la espaldera y se ha subido, pero con ayuda de P.T y al bajarse ha dicho tengo miedo (PP, ME). A continuación, hemos pasado por un túnel (gusano) y había que “estar en

silencio, no vaya a haber animales grandes les asustemos". A2 repetía en bucle que había cocodrilos. Luego ha pasado un río. A3 casi todo el rato la primera. Tenía muchas ganas de hacerlo. Quizá motriz y cognitivamente comprende mejor las normas y se desenvuelve bien y por ello quería ir la primera (HM, L, AS, MI). A1 igual porque no entiende las normas o por su baja capacidad de atención se despista un poco más, sigue el sendero del río, pero no comprende muy bien dónde hay que pisar y saltar (IGU, MI). No hemos visto animales en la tierra y vamos a ver si están en el mar. Han dicho que había un caballo porque hay un caballo de balancín en la sala (IGP, PA). No sabían muy bien qué responder. Con la utilización de imágenes y pictogramas nos hemos puesto el bañador, luego las gafas, el gorro y la crema. Todos/as simulando muy bien (HM, MM, IGP). A1 bastante desconectado, aunque cuando hacíamos o ejecutamos la acción o el juego sí ha mostrado interés y participaba activamente (PA). Hemos imitado al cangrejo, tortuga, pulpo y rana muy bien (HM, L, EQ, G). Con una música de fondo de "La sirenita". Con la música se motivan (ME, MI) y quieren moverse más, se ríen más disfrutan de otra manera de un estímulo diferente y parece que les gusta la música y responden muy bien al movimiento (EP). Al final de la sesión denotaban cansancio y les he preguntado si les había gustado la excursión. Han contestado que sí y que querían repetirla más veces (IGP).

Sesiones 3 y 4 con aula UT: Cuento Motor N.º2: Juegos Olímpicos

Fecha: 15-02-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1 y A3.

He subido a buscarlos a su aula y me he sorprendido porque en esta ocasión solo había dos alumnos, A1 y A3 debido a la huelga en el sector de la enseñanza. Estaban tranquilos y cuando he llegado han venido a saludarme con abrazos (EP). A3 ha preguntado qué íbamos a hacer hoy. Han cogido sus botellas de agua y hemos ido hasta la sala de psicomotricidad en el edificio de ed. infantil. Al llegar, el material estaba preparado, pero no había nada colocado y los dos alumnos han empezado a preguntar con impaciencia qué vamos a hacer y dónde están las cosas (ME). Mientras dialogaba con la P.T. los dos se han subido a una plataforma y deslizado por el tobogán de la clase (PA). He tenido que llamar muchas veces la atención a A1 porque queríamos empezar y no ha querido participar y seguir las normas (NI). He comenzado con A3 realizando la primera actividad (HM, L). Muestra interés y participa activamente, pero en ocasiones se dirige a la P.T mostrando nerviosismo, creo que porque la atención ha estado muy

focalizada en ella (ME, MI). Hemos jugado a pillar con un pañuelo y A3 corría, se escapaba y gritaba mientras A1 deambulaba y gateaba por el aula a su aire (HM, L, PA, PP). En la siguiente actividad A1 ha prestado atención cuando he explicado las normas y ha participado porque había una pelota y suele gustarle jugar con objetos como pelotas o balones (PA, AS). Han saltado unos bloques de gomaespuma, y lanzado una pelota a unos bolos. La mecánica de lanzamiento de los dos ha sido buena y han conseguido derribar algunos bolos. A1 muestra interés en recoger el material y ha colocado los bolos en su sitio. En la siguiente actividad he utilizado pelotas, palos de hockey y un cubo de basura y han intentado meter la pelota en el cubo de basura sin éxito, pero estaban mostrando mucho interés. Al cabo de un rato les he dado dos balones de gomaespuma y tenían que encestarlos en un cubo de basura (HM, L, MM, PA, MI). Había marcado con una cinta el lugar de lanzamiento y A1 lo ignoraba, pero estaba muy concentrado en la actividad. A3 ha seguido las normas (NC) y en algunas ocasiones ambos han conseguido encestar la pelota en el cubo (HM, MM). Les he comunicado que ya nos teníamos que ir y me han ayudado a recoger el material. Ninguno de los dos quería volver a su aula porque querían seguir jugando (IGP). Quizás en esta sala de psicomotricidad haya demasiado estímulos para ellos y hoy que han estado solo dos la atención se ha visto afectada negativamente.

Sesiones 5 y 6 con aula UT: Cuento Motor N.º3: Los gigantes

Fecha: 01-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

He ido a buscarlos a clase y todos/as me han recibido con gritos y un abrazo. Me han preguntado a ver a dónde nos íbamos hoy y qué íbamos a hacer. Les he dicho que era una sorpresa (EP, ME). Han recogido sus pertenencias y hemos ido a la sala de psicomotricidad donde había dejado colocado todo el material. **Al llegar A1 se ha sentado solo en un banco y A2 también. A3 y A4 han empezado a correr juntos escapándose el uno del otro (PA).** Les he reunido delante de mí y les he explicado las reglas. **A1 no me hacía mucho caso. A3 se ha enfadado con A2 y la P.T. ha comentado que eran celos (NC, EN).** Hemos empezado a buscar a los gigantes y cuando hemos cogido una sábana que simulaba ser un globo, teníamos que transportar unas pelotas en el medio de la sábana agarrándola todos juntos. **A2 gritaba “cuidado, cuidado” y mostraba cierta ansiedad (ME, IGP).** Cada vez que encontrábamos unas imágenes fotocopiadas de los gigantes nos sentábamos en el medio de la sala en unos bloques de gomaespuma (IGP,

ME). A1 no muestra interés cuando hay más relato en la actividad y juega solo y libremente por la clase, principalmente gateando y trepando entre objetos (PP). En esta actividad he puesto música y todos menos A1 han participado bailando e imitando los movimientos que hacían sus compañeros. A5 mostraba atención y entusiasmo e incluso agitaba sus extremidades a la vez que sonreía (PA, PP, IGU, MI, ME). La P.T. ha hecho algún comentario como: “mira, mira qué contenta está” (EP). En la siguiente actividad han corrido porque se escapaban de los toros y A1 ha participado porque le llamaba la atención y parece que le gusta correr y escaparse (HM, L). A5 no puede participar debido a sus dificultades motrices (MI). Más tarde los he llevado uno a uno a borriquito menos (IGP) a A1 que estaba deambulando y a A5 que seguía prestando atención, pero no participaba en esta ocasión (MI, PP). Cuando estaban en mi espalda montados simulando montar a caballo los he visto sonreír y dar gritos de alegría (IGP). A1 ha cogido un caballo trampolín que había en la sala y ha cabalgado con él impulsándose con sus piernas. A1 ha participado bastante poco en esta sesión ya que se ha dedicado a jugar solo y libremente (MI, PP). Le he llamado varias veces la atención para captar su interés, pero en casi todas las ocasiones sin éxito (NI).

Sesiones 7 y 8 con aula UT: Zumba 1

Fecha: 08-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

He ido a buscarlos a su clase y han mostrado el interés de siempre por mí (EP). Gritos, exaltación y abrazos como rutina (EP, IGP).

Hemos llegado al aula de psicomotricidad y en esta ocasión no había ningún material observable preparado por lo que han empezado a preguntar qué íbamos a hacer hoy (ME). Les he dicho que ya no íbamos a hacer aventuras y A3 y A4 que son más expresivos verbalmente han mostrado cierto descontento (EN). Les he pedido que se sentaran en un banco en frente de mí y les he asignado a cada uno un número menos a A5 (NC). Con cada uno de ellos he realizado en frente de los demás un paso de zumba (IGP). Mostraban atención, pero no parecían tener interés (MI). Cuando ya he acabado de demostrar los pasos con cada uno/a nos hemos colocado en el medio de la sala; ellos frente a mí y he puesto la música. He comenzado a realizar los pasos de zumba lentamente y mostraban confusión, aunque el grupo estaba junto y mostrando atención (IGP, PP). A3 estaba enfadada y se ha sentado unos minutos en un banco sola (EN). La P.T. ha querido participar y se ha puesto a bailar con el grupo a lo que A3 ha respondido

volviendo al grupo instantes más tarde (IGP). Me ha costado que empezaran a moverse a mi ritmo, pero a base de repetir, han ido participando (NC). La atención ha sido muy buena ya que el grupo se mantenía junto en casi todo momento. Uno de los aspectos a destacar es que A5 presenta muchas dificultades motrices, pero estaba todo el rato con el grupo y bailaba a su manera mostrando interés por la música, alegría y entusiasmo (AS). Hemos descansado un rato y a la vuelta a puesto la canción con la que quería que aprendiesen la coreografía. Todos han mostrado atención continua y he observado que A3 y A4 ejecutaban mejor los movimientos a pesar de que todos estaban intentándolo. Para mi sorpresa la P.T. me ha comentado que A4 es muy tímido y que le suele costar expresarse corporalmente y que estaba encantada porque le estaba viendo muy motivado y contento (HM, L, AS, PP). A2 ha mostrado interés por la sesión y ha participado en todo momento. A1 que en otras clases deambulaba y jugaba más en solitario ha estado en todo momento participativo (MI, PA). Quizás haya sido porque estábamos todos juntos realizando los movimientos de baile y no ha habido tanta instrucción oral con las que generalmente en mi opinión hace que desconecte (PA). Hemos finalizado y han respondido que les había gustado mucho bailar (EP). La PT se los ha llevado a su aula.

Sesiones 9 y 10 con aula UT: Zumba 2

Fecha: 15-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

He ido a buscarlos a su aula y me han recibido con gritos coreando mi nombre y a la vez me surtían de abrazos (EP). Una vez hemos llegado a la sala de psicomotricidad me han preguntado a ver qué tocaba hoy y les he contestado que baile (AIN). A3 quería quitarse las zapatillas y me ha pedido ayuda a lo que A2 ha respondido de la misma manera (IGP). He puesto la música sin ponerme en frente de ellos y A5 ya ha empezado a agitar sus extremidades y trotar de un lado a otro de la clase (EP, EN). A3 ha empezado a repetir alguno de los pasos que habíamos aprendido en la sesión anterior. Estaban todos en el mismo lugar, expectantes de lo que podía pasar hoy. Se han colocado delante de mí y han empezado a imitar mis pasos. Me ha costado captar su atención mucho menos tiempo que el primer día, quizás porque ya sabían a lo que venían y cuando han escuchado la música lo han relacionado con algo conocido (PA, HM, L). He observado una notable mejoría en A2 a la hora de imitar mis pasos. También ha sido una grata sorpresa que A1 quería formar parte del grupo y ha participado en

casi todo momento (MI). Cuando hemos parado a descansar para beber agua se han dispersado y han empezado a jugar en solitario, pero en las mismas zonas (PP). A5 trota y grita a la vez mostrando alegría (PP, EP). Cuando les he dicho que íbamos a empezar otra vez me ha costado que viniesen porque estaban jugando con objetos de la sala de psicomotricidad y parecía que se lo estaban pasando bien. La P.T. les ha llamado la atención y han respondido bien (NC, AS). Hemos empezado a bailar y estaban todos/as sentados/as en los bancos. Las P.T se han puesto a bailar en frente de mi imitando mis pasos y es ahí cuando uno por uno se ha sumado a la actividad. Para finalizar la sesión he puesto en el altavoz una canción que me ha dicho la P.T que le gustaba a A5 que decía algo así como “yali yali” (HM, L). A5 ha respondido, como en todas las ocasiones que sonaba música, con sonrisas y exaltación (EP, MI). Al finalizar la canción han recogido sus pertenencias y las P.T. se los/as ha llevado al aula UT/TEA.

Sesiones 11 y 12 con aula UT: Luces y sombras

Fecha: 22-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

He ido a buscarlos al aula UT/TEA y me han recibido con gritos y entusiasmo (EP). Han cogido sus pertenencias y hemos ido hasta la sala de psicomotricidad sin sobresaltos. **Al llegar a la sala A5 se ha asustado (EN)**, quizás porque estaban las persianas bajadas, poca luz y una sábana colgando de una cuerda de lado a lado de la clase. Una compañera P.T se la ha llevado al baño para ver si se tranquilizaba y el resto del grupo se ha sentado en dos bancos frente a la sábana blanca que colgaba. **Les he explicado que íbamos a hacer un teatro de luces y sombras y han mostrado confusión porque no sabían lo que era. Estaban atentos a mis instrucciones (AIN, NC).** He apagado las luces de la clase y encendido el foco apuntando a la sábana. **Le he dicho a A3 que ella iba a ser la primera y A1 se ha levantado rápido del banco para ir al otro lado de la sábana porque tenía curiosidad (PP, MI).** Con el uso de pictogramas ellos tenían que imitar diferentes animales y deportes. **A3 ha empezado con la teatralización (HM, L, EQ, G) y A5 ha entrado en la clase un poco confusa y mostrando rechazo o miedo (EN)**, pero ha visto que sus compañeros estaban sentados mirando la sábana y a **A3 que estaba detrás de ella haciendo movimientos (PA)** y parece que el **nivel de miedo ha disminuido (EP).** Todos/as intentaban adivinar el deporte o animal que A3 estaba representando tras la sábana **(IGP). A3 lo ha realizado satisfactoriamente y sin ninguna indicación mía; únicamente la visualización en mi móvil de lo que quería que imitase (HM, L).** A3 se ha sentado en el

banco con sus compañeros y **A1 ha venido detrás de la sábana sin que yo le llamase, parece que tenía ganas de realizar movimientos detrás de la sábana (PA, MI)**. **A A1 le he enseñado pictogramas, pero le costaba imitar o expresar el deporte o el animal del pictograma y le he tenido que ayudar realizando algún movimiento (IGP)**. **Luego ha sido el turno de A2 y ha simulado lo que le enseñaba con los pictogramas de manera correcta (HM, L)**. No ha presentado dificultades a la hora de imitar animales o deportes. **Mientras tanto el resto del grupo intentaban adivinar con voz alzada y entusiasmo lo que A2 estaba expresando**. **Por lo general estaban todos muy atentos prestando atención a quien estaba tras la sábana (AS)**. A5 no articula palabra, pero sigue muy concentrada. **Luego ha sido el turno de A4 y ha mostrado motivación por hacerlo, aunque le ha costado bastante expresar corporalmente y con movimientos lo que quería transmitir (MI, PA)**. **Después, A5 que al principio había abandonado la sala con miedo, ha dado unas vueltas por delante y por detrás de la sábana, quería ser partícipe en la actividad (PA)**. **A continuación, he llamado a todos detrás de la sábana y he puesto diferentes canciones mezcladas con diferentes ritmos cada una y se han expresado libremente (HM, L)**. **Todos menos A5 mostraban efusividad, calma, alteración, alegría dependiendo del ritmo de la canción (PA, EP)**. **Creo que ha sido una actividad interesante para ver cómo expresan sus emociones mediante movimientos (MI)**. **A4 ha acabado sudando mucho y la P.T. me ha comentado que es muy tímido y que verlo tan entusiasmado y bailando de un lado para otro ha sido increíble (EP)**. Al final de la sesión todos querían seguir escuchando música y bailando detrás de la sábana y A4 ha dicho que le ha encantado, comentario que ha llamado la atención de una de las P.T. ya que **suele ser un alumno al que le cuesta expresar sus emociones o estados de ánimo tanto verbal como corporalmente (EP)**. He apagado la música, han recogido sus pertenencias y han vuelto al aula UT **muy agitados, gritando, sonriendo y bailando por los pasillos (EP, NC)**.

Instrumento 2: *Filmaciones*: Observación directa.

A continuación, se desglosan las 16 sesiones que se han llevado a cabo con el aula de 1º A de Educación Primaria y las 12 sesiones con el aula UT/TEA.

Sesiones 1 y 2 con 1ºA: Batería Mobak 1-2

Fecha: 06-02-2023

Lugar: Frontón

N.º de participantes: A1, A2 y 15 niños/as de 1ºA.

Se organiza al grupo sentado en círculo. Se recuerdan las normas de conducta con el concurso de la profesora que supervisa la práctica (NC, AIN). Explicación por profesor de lo que se va a realizar y los agrupamientos (AS). Se permite turnos de palabras (PA, IGG). Se explica la prueba MOBAK y se les dice que todos y todas las van a realizar de manera individual (AS, AIN). Hay cierto revuelo ya que la clase está organizada con diferentes estaciones donde se van a realizar las pruebas. Se observa expectación y sorpresa y cierta ansiedad por participar (EP, EN). Se les comenta por encima las tareas y se les dice que se va a hacer una demostración de algunas de las habilidades que se van a ejercitar: se va a lanzar una pelota, se van a saltar cuadrados y se botarán pelotas con las manos. Y que como hay que hacerlas individualmente (AS+ AIN), hay que respetar los turnos y el trabajo de los compañeros y compañeras. Explico la primera prueba a A1 + A2 + y a dos alumnos más que funcionarán como grupo de control. Se comienza la pasación de la prueba. Se explica con una demostración el lanzamiento de una pelota hacia una diana. Habrá 6 intentos (NC) A1 muestra ciertas estereotipias (aleteos) pero respeta el turno (EN). Mientras el grupo seleccionado comienza con la primera prueba de lanzamiento (HM, MM), los demás observan y aplauden (IGG). En pequeños grupos voy explicando cada prueba. Participación individual. De un/a en uno/a van ejecutando la prueba (PA). Los demás observan (NC). Tiempo de inacción dada la dinámica de la clase que el alumnado aprovecha para jugar de manera espontánea (IGP). Colaboran animando al resto de compañeros (EP). A1 parece motivado ante estímulos de apoyo (MI). No se hacen correcciones para una observación más objetiva. Profesor + E.A.E., se encargan prioritariamente de A1 y A2. Se comienza con la prueba nº1, consistente en lanzar a una diana. A1 participa y entiende la mecánica de la prueba, pero no guarda el orden. A2 más tranquila lanza correctamente sus seis intentos (PA, HM, MM). A1, sigue lanzando pelotas sin control. Continúa explorando el circuito y se va hacia las postas de las demás pruebas (IGU). El resto del grupo comienza la prueba con la supervisión de la profesora de E.F. (PA).

SEGUNDA PRUEBA: El profesor organiza al grupo de 4 alumnos con el que está trabajando la prueba. Hace una demostración de la mecánica (AS): lanzará una pelota y habrá que recepcionarla al primer bote (AIN). A1 hace la prueba, pero tienen muchas dificultades en la recepción y la pelota se va por la sala (PA, HM, MM). A1 pierde concentración (MI). Hay alguna alumna que se interpone (PP). A1 parece no comprender la prueba, pero finalmente lo intenta, aunque con resultados variados. A2 realiza la prueba con ligeros problemas de recepción (HM, MM).

TERCER Y CUARTA PRUEBA: Desplazamiento con bote. Paso a explicar la prueba. A1 deambula y quiere a cualquier precio coger un balón para jugar. Organizo el

grupo seleccionado y tras unos momentos de despiste, les explico la mecánica de la prueba (HM, MM). A1 desaparece de la escena de trabajo (MI, PP). Las alumnas del grupo de control realizan los intentos de recorridos con bote. Es turno de A1. No consigue coordinar la marcha y el bote y no sigue las indicaciones. Le sigue A2. Realiza la prueba sin lograr acompasar los botes y la marcha (HM, MM). El profesor explica que hay que realizar conducción del balón con los pies (NC, AIN). E.A.E. intenta atraer a A1 que deambula por la sala. Decido realizar la demostración (IGP). Ejecutan las alumnas del grupo de control. A1 va y viene y A2 se mantiene en la zona. Se siguen con los intentos. A1 realiza la prueba a un ritmo lento, pero lo hace bien (HM, MM). E.A.E. refuerza con halagos a A1 (EP). Es el turno de A2. Aceptable ejecución (PA). E.A.E. refuerza con halagos (EP). Procedo a explicar a la profesora que hace de ayudante la mecánica de las diversas pruebas para que las haga con el resto del grupo.

QUINTA PRUEBA: conduzco al grupo va a la zona del banco sueco invertido para explicar la prueba (NC, AIN). Me rodean los cuatro alumnos, aunque A1 se muestra disperso y atiende al estímulo de otra prueba que está cerca. La prueba tiene más dificultad y es más exigente interviniendo el factor inseguridad. El profesor hace una demostración sobre el banco y los alumnos atienden (AIN). El resto de la clase continúa haciendo las pruebas con Prof. E.F. Comienza una alumna la prueba y requiere ayuda para pasar el banco. Realiza dos intentos (HM, EQ). A1 se traslada al fondo de la sala (MI). Realiza la aprueba la siguiente alumna del grupo de control. Buen desempeño. A2 comienza el desplazamiento por el banco, con mucha ayuda del profesor (HM, EQ). Problema de inseguridad y miedo. Requiere mucho refuerzo y establecimiento de confianza por parte de profesor y E.A.E. (EN, MI). A1 comienza la prueba. Mucha supervisión. Muestra marcha inestable y poca emoción (HM, L, PP). Continúo supervisando otro intento con A2. A1 vuelve a desplazarse al fondo de la sala (MI). El resto del grupo con la profesora sigue con las pruebas (AS).

SEXTA PRUEBA: El grupo seleccionado se desplaza hasta una colchoneta colocada en el suelo. Explico y hago una demostración la mecánica de la prueba, consistente en una voltereta hacia adelante y sin impulso (AS, AIN). A2 realiza la prueba con dificultad y su voltereta se convierte en una rodada lateral. Acudo a por A1 y le estimo para que haga la voltereta (HM, G). Le hago que se fije en sus compañeras (ME). Logra realizar bien dos volteretas. Ya sin supervisión A1 continúa realizando volteretas con aceptable ejecución (HM, G).

SÉPTIMA Y OCTAVA PRUEBA:

Acerco al grupo hacia la posta donde se encuentran en el suelo, las marcas que orientarán los saltos de coordinación a pata coja y de pies juntos, sucesivamente (NC). A1 muestra cierta inquietud y se rebela, queriendo alejarse de la zona de ejecución (EP).

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

Cambio la orientación de la **cámara de grabación**. **El resto del grupo realiza la prueba de equilibrio con P.E.F. (HM, EQ)**. A1 se hace con un balón y juguetea libre por la sala. **Observa síntomas de cansancio (MI)**. **El grupo de cuatro alumnos juegan libremente cerca de donde estoy con el material que hemos ido utilizando (IGP)**. A2 no se mueve mucho ni juega, deambula y se queda apoyada en una columna. Mientras con la grabadora, voy recogiendo impresiones. **El resto del grupo hace la prueba de saltos y pata coja (HM, L)**. **Paramos la actividad y mandamos al alumnado a beber agua de sus botellas (NC)**. **A1 sigue deambulando y jugando con el material que se encuentra por la sala (PP)**. **Cambio impresiones con E.A.E. sobre las conductas observadas en A1 y A2 (AIN)**.

Conduzco al grupo hacia la zona delimitada entre dos pivotes y hago una demostración de carrera lateral entre pivotes (NC). Comienza a hacerlo el grupo de control que logra realizarlo de manera satisfactoria. A1 sigue alejado de la zona (HM, L). **E.A.E. le llama, pero no acude voluntariamente (PP)**. **Insisto en más intentos para corregir la mecánica de carrera. A2 realiza la prueba (HM, PA)**. **Le refuerzo chocando la mano (EP)**. E.A.E. incorpora a A1 que se muestra remiso a hacerla. Hay que insistir. **Se fija en la cámara y quiere manipularla (AS)**. **Le instigo a realizar la prueba y hago de modelo. Realiza la prueba andando en vez de saltando. Muy supervisado (HM, L)**. Algunos alumnos se distraen con la cámara que tengo que cambiarla de lugar. Finalizo la clase con la ayuda de E.A.E. y P.E.F. que conducen al alumnado a clase. Se palpa que han disfrutado con la actividad.

Sesiones 3 y 4 con 1ºA: Cuento Motor N. 01: Isla desierta

Fecha: 13-02-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 16 niños/as de 1ºA.

Llegada al gimnasio grande del alumnado de 1º A. En ella están incluidos A1 y A2. **Hago que se coloquen en un rincón del gimnasio grande. Les explico que vamos a vivir unas situaciones extraordinarias con la experiencia de un cuento (NC)**. **Les digo que vamos a comenzar la experiencia desde el amanecer que nos coge en casa en la cama. Los dirijo hacia las colchonetas donde nos echamos para simular que dormimos. Todos se agrupan en el suelo, donde les tapo con una manta. Guardan silencio y en un momento dado, suena una alarma desde mi móvil que hace que se tengan que levantar: “nos levantamos; tenemos que irnos de excursión” (AIN, IGP)**. El alumnado se dirige hacia otro lugar del gimnasio grande. Organizamos el grupo y mediante preguntas que les hago, preparamos el viaje: nos ponemos una mochila. **El alumnado va dictando las cosas que se pueden necesitar en una excursión y mediante mímica jugamos a como si**

organizamos la mochila (PA, IGP): llenamos botella de agua, metemos crema, gafas de sol. **Muestran entusiasmo y tengo que mandar reiterativamente que guarden silencio (EP).** Tras organizar la mochila nos dirigimos al autobús. **A1 comienza a deambular. E.A.E. lo reconduce (AS).** **Nos colocamos en la colchoneta quitamiedos tras pasar andando por encima de los bancos. Ya en el autobús, suena la música y mediante mímica, coreografiamos una canción motriz relativa al viaje (HM, L).** **Todo el alumnado participa con ganas y alegría y cierta exuberancia en algunos casos (EP).** E.A.E. y P.E.F. colaboran también en la animación. Mediante “guía socrática” (preguntas temáticas (PR TE) a partir de ahora) les voy situando en el ambiente del cuento (ME). Acaba la canción y salimos del autobús (colchoneta) **bajando por los bancos situados en el lateral (HM, L).** En fila nos dirigimos y continúo con PR TE. **Hay cierto alboroto (NC).** Nos dirigimos a la playa. **El grupo se alborota ante las distintas propuestas (EP).** A1 entra y sale del grupo. **Hay que reconducir al grupo por la excitación que muestran. Tiempo de tranquilización y recuerdo de normas de conducta (NC).** Ayuda P.E.F. **Comenzamos carrera continua huyendo de las olas. Varias series de carreras. Saltamos sobre el aula (HM, L).** Sigo con PR TE. Aparecen dos tiburones que persiguen al resto. Cada tiburón lleva un gorro distintivo y **comienzan a perseguir al resto del grupo (HM, L).** Se van cambiando los roles. **Juegos de persecución (HM, L).** Se van cambiando los roles. **A1 sigue desapegándose del grupo (MI).** **A2 participa como perseguidora, pero se preocupa más porque no se le caiga el gorro que por pillar a alguien. Hay alguna caída y se le atiende. En las esperas, alguna alumna no deja de hacer ruedas laterales (PA).** E.A.E. sigue a A1 que encuentra en la “huida” del grupo una forma lúdica de jugar (MI). **El juego discurre con normalidad (PA).** **Todos y todas pasan por el rol de tiburón (HM, L).** A1 sigue distraído y comienza a coger material para jugar. Le seducen mucho las pelotas (MI). **El grupo sigue el juego (PA).** Una vez finalizado sigo con PR TE. **Les digo que debemos coger un barco para ir a la isla. Nos sentamos de forma agrupada (AIN).** Les proveo de picas a modo de remos. **Cuesta guardar silencio (EP).** **Nos agrupamos sentados en el suelo y nos ponemos a remar (HM, MM).** **Se dejan los remos y coloco aros de forma dispersa por la sala. Les digo que son flotadores y que una tormenta hunde el barco y tenemos que encontrar un flotador para nadar y poder salvarnos (AIN).** **El alumnado se arrastra por el suelo (repta) con un aro por la cintura. También en cuadrupedia (HM, L, G).** Debemos llegar hasta otro punto de sala. Dejamos los flotadores y se sientan en el suelo. **Cuesta reagruparlos (IGG).** **Logro tranquilizarlos (EP).** Sigo con PR TE. **Hacemos tormenta de ideas (PA).** Hemos llegado a una isla desierta. **Comenzamos en cuclillas a explorar (HM, L).** **A2 participa plenamente (PA).** **El grupo se traslada en cuclillas (HM, L).** Les digo que llegamos a una cueva. Hay que recorrerla y explorarla: **en fila el grupo realiza un pequeño recorrido (HM, L).** A1 se conecta poco. Va y viene (MI). Nos encontramos con un fuego y hay que pasar por encima.

En fila recorremos las espalderas. No se puede pisar el suelo (HM, EQ). Sigo dando las instrucciones mediante PR TE (NC). Cierta ansiedad al tener que respetar la fila y en algún caso por la dificultad de andar por la espaldera (EP). El grupo sale de la cueva. **Mientras el resto cumple el recorrido (HM, L), quienes han acabado juegan por los alrededores (IGG).** Salimos de la cueva...y hacemos un descanso para beber agua. Superviso mientras, las siguientes postas. **Aprovecho para feedback (AIN). Vuelvo a organizarlos en filas (NC). Hay alguna incidencia: forcejeos. Y enfados (EP). Lo reconduzco (NC). A1 está fuera del grupo y E.A.E. intenta traerlo para que se ponga el primero del grupo (PP). Explico la siguiente actividad dramatizada, con el grupo sentado en el suelo (NC). Con el gusano en el suelo, comienzan a atravesarlo en fila. Cuadrupedias y arrastres son los gestos que indistintamente utilizan para atravesarlo (HM, G). Sujeto el gusano para que la travesía sea más equilibrada. Van cruzándolo todos, a diferentes ritmos, sin incidencias reseñables (PA).** Después de atravesarlo, muchos juegan con el material preparado. **Tengo que poner orden ya que empieza el cansancio y la desatención (NC).** Sigo con PR TE. Organizo el grupo en fila y les pongo delante de una posta donde **hay que atravesar saltando y a pata coja unos pequeños obstáculos (HM, L). A2 recuerda el ejercicio y lo hace la primera (PA).** E.A.E. y P.E.F supervisan mientras coloco la cámara para grabar la sesión. Todo el grupo hace el recorrido. Es hora de volver hacia el autobús. En el camino de vuelta es fácil que nos encontremos con animales marinos. **Hacemos recorridos imitando animales (HM, L).** En grupo. **Imitamos a una tortuga, una rana saltando. Recorridos de ida y vuelta (HM, L).** De fondo pongo música de LA SIRENITA. **En grupo imitan ahora recorridos de cangrejos, andando hacia atrás. A1 realiza esta actividad. Ahora recorrido imitando al pulpo. Se van agarrando y abrazando con sus tentáculos (HM, G).** Es hora de volver al autobús. **Buena participación y dinamismo (PA). Noto que hay grupitos estables y que no todos se relacionan con todos (IGP).** Hago feedback mediante PR TE. Se sientan en grupo en la zona de las colchonetas. Participan en el diálogo de cierre de la actividad, contando sus experiencias (MI). Finaliza la clase. **Les digo que en la próxima clase debemos mejorar un poco la atención y bajar el tono de voz (NC).** E.A.E y P.E.F ayudan a ponerse la ropa ya que es la última clase y el grupo abandona la sala. Fin de la clase. No ha dado tiempo a realizar todas las tareas programadas.

Sesiones 5 y 6 con 1ºA: Cuento Motor N.º2: Juegos Olímpicos

Fecha: 27-02-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 14 niños/as.

Entran a clase los alumnos. **Colocan sus prendas y las botellas de agua en el campo (NC)**. **Es un tiempo de exploración del espacio (IGP)**. La mayoría corre y se mueve indiscriminadamente (MI). A1 anda pausadamente. **Organizo el grupo en círculo y sentado en el suelo. Cuesta un poco. Utilizo un silbato suena cuando lo presiono con a mano. Les digo hay que intentar que no tenga que utilizarlo (NC)**. **Comenzamos con PR TM. Recordamos el cuento de la última clase. Van recordando las acciones del último día (AIN, MI)**. A1 se autoexcluye del grupo (MI). A1 vuelve al grupo. Hablamos sobre los juegos olímpicos. Voy introduciendo la actividad. **Comenzamos la práctica imitando a un avión y volando por la sala (HM, L)**. Los reagrupó y les digo que en los juegos olímpicos se utiliza diverso material para los diferentes deportes. Sigo con PR TE. Les pregunto si quieren practicar algún deporte y utilizar diverso material. **Les explico que vamos a comenzar la actividad con el desfile inaugural de los juegos olímpicos (NC)**. **Cada alumno/a coge un aro (PA)**. A2 se integra bien. A1 se evade y vuelve a distraerse con el material dispuesto por la clase. **Debo de pulsar el silbato varias veces hasta que están dispuestos a comenzar la actividad (NC)**. Cuesta organizar la fila. **A1 se rebela. Ha acudido con calzado no adecuado y se lo quita (PP)**. **Organizo la fila para el desfile (NC)**. **Les explico que tenemos que meter el aro en una cuerda que unifica a todo el grupo. Todos/as nos quedamos sujetos a la cuerda con el aro. Cuesta un rato la organización (AIN)**. **Comenzamos el desfile a lo largo y ancho del gimnasio. Andando. Saludando al público. Acabamos el desfile y recogemos la cuerda y los aros (HM, L)**. Cuesta recogerlos ya que juegan con ellos. **Hago sonar el silbido para organizarlos (NC)**. Los reúno a mi alrededor. Sigo con PR TE. **Hacemos un corro grande (IGG)**. Hay un alumno que se excluye y se queda sentado en un banco. Lo dejo recuperarse de su conflicto. Sigo narrando la historia de los juegos. A1 no aguanta y se va a un rincón. Les digo que vamos a hacer dos equipos: animales y cazadores. **Les explico las normas (NC)**. **Los animales pasarán por un pasillo y a los lados se encontrarán con los cazadores que les lanzarán objetos para cazarlos. Organizo a los cazadores y se colocan a ambos lados (AIN)**. Les reparto las pelotas. **Los que hacen de animales están tranquilos sentados en un banco, esperando que empiece el juego (PA)**. E.A.E. supervisa a A1 y le facilita los balones. **Comienza a pasar el primer animal. Los cazadores lanzan las pelotas. Luego cada uno/a va a recoger su pelota. Ahora pasan tres animales. Les lanzan las pelotas. Les cuesta guardar la distancia desde la que lanzar. Después de lanzar cada uno recoge nuevamente su pelota. En el siguiente turno pasan todos los animales. Les explico que, en este turno, después de lanzar, no hay que ir a recoger la pelota (HM, MM)**. **Prácticamente nadie hace caso y todos van a recoger la pelota para realizar más lanzamientos (AIN)**. Los animales van y vienen.

Se cambian los roles. **Se nota entusiasmo y ganas de participar (EP)**. **A1 sigue con sus “escapadas” (AS)**. E.A.E. interactúa en esta dinámica y va y viene con él animándole a participar. **Les explico el nuevo juego (NC)**. **Les pido ayuda para poner unas vallas. Colaboran en su mayoría (IGP)**. Les explico el juego. Se colocan en dos filas y a la vez, pongo unos pivotes a unos 10 metros en frente de cada fila. **Les hago una demostración llevando a A2 de la mano. Hacemos el recorrido y les pregunto si han entendido (AIN)**. Dramatizo la explicación transmitiendo la necesidad que tienen de ganar el juego para conseguir comida. **Muestran inquietud y ganas por comenzar (EP)**. **Comenzamos el recorrido A1+ E.A.E. y yo + A2. Damos el relevo a los siguientes. Lo van haciendo sucesiva y simultáneamente. Buena ejecución general del juego (HM, L)**. **Lo realizan todos/as (PA)**. **Uno de los equipos, miméticamente ha acabado sentado en un banco (IGP)**. Les digo que les había explicado que después de cada relevo había que volver a la fila y quedarse y que lo que yo había podido comprobar era otra cosa. **Aprovecho para sugerirles que es el momento de beber agua (NC)**. Y para dar alguna instrucción de manera individual ya que algún alumno muestra cierta desidia. Vuelve a las filas. A1 se resiste a seguir la rutina. **El carácter competitivo del juego ha generado algún disgusto (EP)** y P.E.F. se encarga de reconducir la situación. **Explico el siguiente juego o tarea: algo una demostración con A2 y luego solo: carrera de obstáculos y salto con trampolín a caer en colchoneta quitamiedos en una de las filas y carrera de obstáculos y salto de altura, cayendo en colchoneta quitamiedos en la otra (NC)**. **A1 comienza el turno ayudado por E.A.E. y yo ayudo a A2 (PA)**. **Inquietud general y bastante excitación. Debo hacer guardar silencio para recordar las normas. Se impacientan en la espera (EP)**. **Todo el alumnado va realizando la rutina de manera correcta y entusiasta. No hago correcciones. Movimientos naturales. La dinámica es buena: guardan los turnos, bajan el tono del hablan y realizan la actividad (PA)**. Sí que les cuesta respetar la línea de partida. Observo la ejecución de los ejercicios colocándome entre las dos colchonetas quitamiedos. **Algún alumno comienza a quejarse de calor (EP)**. Hacemos una pausa y retomamos la rutina. **Siguen surgiendo problemas en el orden dentro de las filas (NC)**. **Aprovecho para reconducir situaciones de rechazo y enfado. A1 se evade a un rincón. Quizás sea el ruido o el grupo que le hace inhibirse. Voy a recogerlo, pero se niega (EP)**. E.A.E. se toma su tiempo para reconducirlo. Continúa la rutina de manera eficiente por parte del grupo. **Disfrutan y aprovechan de manera eficaz el tiempo, ya que apenas hay pausas y el ritmo de participación es muy bueno. Llamo con el silbido mecánico la atención y doy por terminada la tarea (HM, L)**. Los reúno a mi alrededor. De pie. Hacemos feedback. **Hacemos un resumen de lo realizado y les voy preguntando cómo se han sentido y qué les ha gustado más (IGP)**. Voy nombrándolos y van expresando qué es lo que más les ha gustado (MI). Les digo que de uno en uno van a ser llamados por mí y que les voy a hacer

algunas preguntas. El resto seguirá trabajando con P.E.F. Se les indica que van a beber agua y descansar un ratito. **La profesora les dice que se pueden quitar las zapatillas y jugar libremente por la sala con el material que se ha utilizado para los juegos. La mayoría opta por seguir jugando con las colchonetas quitamiedos (HM, MM).** Yo me coloco en una mesa cerca de las colchonetas y de manera individual voy citando al alumnado para realizarles unas preguntas relativas al sociograma (TC). Cada colchoneta es supervisada y controlada por E.A.E. y P.E.F. **Esta última compañera da por finalizada la sesión y les indica que se vayan calzando (NC). E.A.E. va recogiendo junto a A1 el material (PA). Con el calzado puesto hay quien sigue jugando en las colchonetas. Supone un material muy atractivo para la mayoría (IGG, MI).**

Sesiones 7 y 8 con 1ºA: Cuento Motor N.º3: Los gigantes

Fecha: 06-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 15 niños/as.

Comienza la clase con la llegada del alumnado. **Con sosiego (EP). Hoy hay un cambio de E.A.E. A1 no se integra en el grupo y deambula por el gimnasio (PA).** Comienzo con PR TE. Procedemos a dejar las botellas de agua en un punto concreto que les indico. Voy a por A1, pero no viene voluntariamente. **Agrupados y sentados en los bancos, les voy guiando mediante preguntas. Les enseño el mural elaborado para la ocasión: los gigantes de Pamplona (NC). Lo reciben con entusiasmo (EP).** Hablamos un poco de ellos y van contando algunas experiencias (MI). **A1 se acerca quizás atraído por el mural y se sienta con los demás (PA). Hablan a la vez y cuesta mantener el turno de palabra (NC). Una de las niñas explica muy claramente, de qué continentes son cada pareja de gigantes (PA). Les comento que están escondidos y que mediante las actividades que vamos a hacer los vamos a encontrar (NC).** Les digo que vamos a viajar en globo. **Muestran entusiasmo (EP). Nos trasladamos hasta otra zona donde cojo unas telas y les explico que serán los globos y que vamos a transportar un balón entre todos/as, que no debe de caerse (AIN).** El transporte y el agarre de la tela se hace de forma cooperativa y los balones no se caen. **Marcha. Se hacen dos equipos. E.A.E. colabora activamente. Les guio hasta donde está la primera pista y les hago sentarse (HM, MM).** Dejamos los globos. **Muestran tal entusiasmo que debo insistir con el silbato (EP).** Una pequeña incidencia tras pequeña caída. A1 vuelve a despistarse. **Les leo la ficha de la primera pareja de gigantes: Mohamed y Esther arata. Continuamos. Introduzco un juego. Cojo una cuerda de tamaño mediano. Y coloco a media clase agarrando con una mano la cuerda. Se**

forman dos grupos (AIN). Explico las normas (NC): quien va en cabeza debe intentar pillar a quien va a la cola. **Se dan momentos de marcha, arrastre, carrera (HM, L).** Leve. Se hace un parón y **cambiamos los roles (PA). Se dedican a correr en círculo (HM, L). Parece que no han entendido que el último/a debe coger al primero/a (AIN). Se divierten bastante (EP).** Los reúno de nuevo en una zona del gimnasio. **Me gusta la actitud del nuevo E.A.E. que colabora en la organización (IGP).** Vamos nuevamente en globo hacia la zona donde está programada la segunda actividad. Aparece la ficha de la segunda pareja de gigantes. **Bastante dispersión y griterío (AS).** Les leo la ficha: gigantes de Europa. **Introduzco el juego del encierro. La organización ahora es por parejas. A1 sigue sin entrar. Observa desde la distancia (AS, AIN, PA). Lo llamo, pero no hace caso. E.A.E. lo intenta convencer, pero no reacciona (NC).** ¿A qué obedece? **Explico el juego del encierro y delimito el espacio (NC). Cierta agitación ante el inicio del juego. Tengo que sentarlos en el suelo (EP). Consigo que se haga el silencio y explico las normas (NC).** Juego de persecución por parte de quienes hacen de toros. **Nos podemos refugiar en los bancos, siempre por parejas. Y sólo una pareja por banco. Los que son embestidos, deberán descansar en una zona delimitada al uso (HM, L). E.A.E. en otra zona del gimnasio, le explica a A1 con pequeñas demostraciones la mecánica del Juego (AIN).** Comenzamos. **Cuesta que se emparejen (IGP).** Tengo que insistir hasta que se colocan con parejas. A1 no hay manera de que entre. **Vuelvo a sentarlos ya que hay cierta excitación (NC). Ahora, y por parejas, comienza el juego (PA). E.A.E. hace de pareja de A1 que muestra cierta confusión (IGU). Corre de forma descoordinada (HM, L).** Suena música sanferminera de fondo y **todo el mundo corre delante de las dos parejas que un peto rojo, hacen de toros. Las carreras se mezclan con las paradas en los bancos para descansar. A2 disfruta corriendo junto a E.A.E. A medida que pasa el tiempo, los desplazamientos son en marcha en vez de carrera (HM, L).** Doy por terminado el juego y nos reagrupamos nuevamente sentados y haciendo un círculo. Es tiempo de descanso y de hidratación. Cogen sus botellas y beben. Los hay que no quieren beber y se quedan en el círculo conmigo. Descansamos mientras van incorporándose al corro. Les digo que quedan dos parejas por descubrir. **Hay una pareja renuente a venir al círculo y P.E.F. las instiga a venir (PP). Les digo que el transporte ahora va a ser debajo de la tela que hace de globo (AIN). Les ayudamos a los grupos a cubrirse con la tela. Les voy dirigiendo hacia la zona donde está la tercera pista con la tercera pareja de gigantes (IGP):** TokoToko y Braulia, de América. Llegamos a la zona. A1 coge una tela y se evade. **Sigue el entusiasmo y las ganas de participar (EP). Excepto A1, que no se siente atraído (PA).** Como al inicio de cada juego, cuesta mantener el orden. Emparejo numerando (1 y 2) a los/as componentes. Los números 1 se colocan a un lado y los números 2 a otro. **Algunos olvidan el número asignado. Hay que reorganizar. Les explico el juego (AIN). Carrera de relevos con**

obstáculos (HM). Hago una demostración (IGP): carrera más salto de obstáculos, hasta llegar a tocar una pared y vuelta para dar el relevo al siguiente. Al volver hay que tenderse en el suelo y quedarse como un tronco, para que los demás nos vayan saltando (HM, L). Cuesta organizarlo (NC). Cierta confusión. Por ello hay que dar muchas instrucciones (NC). Todos realizan la prueba, excepto A1 (PA, PP). Finaliza el juego y volvemos a por los globos. De manera espontánea comienzan a gritar “globo, globo” (EP). Les dejo un momento, pero con el silbido vuelvo a demandarles atención para continuar con el cuento de los gigantes (IGP). En globo vamos hacia la última pista. La encontramos y comienzan a gritar: “negros, negros” ya que han aparecido los gigantes negros (EP). Por motivos de orden, volvemos al centro del gimnasio y los hago sentarse en el suelo en un corro grande (NC). Cuesta abrir el corro. Les leo la ficha de los gigantes SelimpiaElcalzao y Larancha-la. Me cuesta mantener silencio (AS). Les hablo de las danzas alrededor de las hogueras. Les pregunto si quieren bailar. Les leo las instrucciones: se bailará por parejas (NC). Una pareja se disfrazará y los demás deberemos imitarles. Iremos cambiando de roles. Pongo con mi móvil, música. Suena el Waka – waka. Me disfrazo el primero. Me tienen que imitar. El grupo participa activamente en el baile (PA). Voy poniendo las túnicas sucesivamente a todas las parejas (IGP). Bailan y salta ya que conocen la canción. A1 no se integra y corre deambulando por el fondo de la sala. Les instigo a formar un solo corro, juntos/as de la mano. Se sueltan y siguen a su ritmo. Todos alrededor de la hoguera. Van gritando a la vez que bailan (HM, L). Entusiasmo generalizado (EP). Los ritmos cada vez más pausados. Hacemos de nuevo un círculo y nos movemos hacia el centro y nos abrimos hacia afuera (HM, L). A1 se muestra un poco más inquieto (EP). Seguimos rotando en gran círculo. Hacemos olas con los brazos. Vamos combinando movimientos grupales (HM, G). Acaba la música y se sienta el grupo en el suelo. Sigo con PR TE. Es tiempo de beber agua y de jugar libremente mientras suena la música (IGP). La P.E.F. recuerda las normas sobre el material y la zona de bebida. No trasladar las botellas por el gimnasio. Cada uno/a tiene su botella (NC). Las telas son demandadas y quien la coge primero, juega con ellas. Suena música de fondo. E.A.E. intenta integrar a A1 y que participe en algún juego con más compañeros. Coge un balón y juega con él. Observo juegos de pillar, desfile con túnicas, botes de balón, manejo y conducciones de balón con los pies. Deambulaciones sin tema. Se hacen grupos con tres componentes como máximo. A2 juega sola y decide disfrazar con ayuda de E.A.E. No hay nadie parado/a en esta actividad semilibre (IGP). Reúno nuevamente al grupo tras parar la música. Les indico que hay que recoger el material y juntarlo en una zona (PA). Se sientan poco a poco, tras ponerse las zapatillas. Continuamos recogiendo el material (PA, IGP). Cuando acaban de recoger y ya todos juntos/as la P.E.F. comienza con la rutina de ordenar la vuelta a clase: supervisar zapatillas,

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

cambiar de camiseta, recuperar la calma. **Hago FB y comento de manera individual con alguno/a de los alumnos/as (AIN, MI). Nos reunimos nuevamente y les hago un resumen de lo realizado en clase (AIN).** Les digo que esta manera de dar clase, utilizando cuentos ya no va a continuar porque haremos cosas distintas. **En grupo continúan manifestando, guardando turno de palabra, las impresiones sobre la clase: miedo, sorpresa, cansancio, deleite y placer por bailar, aversión al baile (EP)...se escuchan comentarios muy interesantes (PA).** Damos por finalizada la clase. La P.E.F. los organiza en fila y salen del gimnasio. Grabo impresiones de la clase.

Sesiones 9 y 10 con 1ºA: Zumba 1

Fecha: 13-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 15 niños/as.

Comienzo la grabación con algún comentario a cámara sobre **el estado de ánimo general de la clase que me ha transmitido la tutora (EP).** Van llegando a clase. **Está sin organizar como otros días, y nos sentamos en grupo. Les voy explicando en qué va a consistir la clase (NC). Muestran atención (AS).** Continúo utilizando PR. TR. **Les digo que vamos a practicar varios pasos de baile y que a final de la clase los pondremos en práctica (NC).** Voy organizándolos frente a mí y en un par de filas. A1 se queda sentado en un banco observando. Una vez dispuestos/as, procedo a poner la música: utilizo un teléfono móvil acoplado a un bafle de sonido. El sonido es bueno. Comenzamos la actividad: dirijo los pasos en la siguiente rutina, ya puesta en práctica en la sesión anterior con el alumnado UT/TEA (MI). Así que A1 y A2 ya están familiarizados/as. **Paso lateral izda. (abriendo piernas) + reagrupamiento piernas. Lo mismo a la derecha. Varias repeticiones (HM, L). El seguimiento y la ejecución son correctas en general (PA).** Luego incorporo al paso, la elevación de un brazo en L (90º). Continuamos un paso con mayor dificultad (HM, L). **Lo siguen con atención y expectación (AS).** Paso hacia adelante en diagonal + paso cruzando por detrás de la pierna contraria. Reagrupamiento de pierna contraria y elevación en flexión de 90º de la pierna (HM, L). **Se lían bastante pero el objetivo es la participación más que la ejecución en sí. Vamos combinado los dos pasos (PA). Buena participación y atención (AS).** Y ganas de moverse (MI). Observo que algunos se dejan llevar y añaden diferentes movimientos libres de todo tipo a lo que les voy mostrando, **Seguimos con la rutina haciendo desplazamientos hacia adelante y hacia atrás (unos 10 pasos aproximadamente). Volvemos al punto de partida y seguimos con la rutina (HM, L). El nivel de constancia en la tarea es más que**

satisfactorio. Seguimos con los desplazamientos (PA). Invito a los que se van cansando, que se sienten a descansar. Algunos lo hacen. **Sigo la rutina (HM, L).** Observo síntomas de cansancio. **Seguimos con los desplazamientos en distintos sentidos. Ahora la rutina es con movimientos de brazos en plano horizontal al suelo. Marcha en el sitio (HM, L). A1 se evade y A2 observa, pero le resulta dificultoso seguir el ritmo de los demás (PP).** Hasta ahora la intensidad ha sido media. Alta quizás. Nos tomamos un descanso. **La profesora P.T. les recuerda las normas (NC). Mientras nos preparamos para la siguiente fase, observo las carreras y juegos placenteros que van haciendo (HM, L).** Comenzamos de nuevo. Sigo dirigiendo la coreografía (rutina descrita al principio de la transcripción). **Nota que algún alumno tiende a desmarcarse (PA).** Observo que A1 y dos alumnos más se sientan. El resto sigue la dinámica. **Hay un alumno que espontáneamente se coloca a mi lado como guía. A2 se para cuando empezamos las carreras. Se va a un banco con E.A.E. El resto continúa. Los que están descansando se incorporan cuando hacemos (PA, PP) los pasos de agarre por parejas (HM, L).** Volvemos a hacer un pequeño descanso. Momento de relajación y paseos por la sala. **Vuelvo a sentarlos para que descansen. Feedback. Analizamos lo realizado (AIN). Valoramos como ha sido la práctica ya que ha salido regular. Comento que quienes han tenido una actitud poco colaboradora puede que se queden en el banco observando y que momentáneamente no van a participar (NC).** Recuerdo que algunos alumnos se han ausentado de la actividad y que esto no se puede tolerar. **El ambiente se vuelve serio (EP).** Comento que vamos a hacer una última coreografía. **Los absentistas de la coreografía anterior, ahora nos tienen que observar y analizar cómo es un buen comportamiento (AIN).** El resto va ocupando sus puestos. Pongo la misma canción y **repetimos la coreografía practicando la rutina de pasos establecida (HM, L). E.A.E. participa de la mano con A1 (PA). En general van imitando los pasos correctamente (HM, L)** aunque voy notando en algunos/as el cansancio. **En las carreras hacia adelante y hacia atrás es cuando más entusiasmo se observa (EP).** Vamos a velocidad de crucero, ya improvisando un poco y **acompañando de palmadas algunos de los pasos (HM, EQ).** La intensidad se ha elevado. Detenemos la tarea y descansamos. Tiempo de hidratación. **A1 ha participado un poco más y muestra satisfacción. A2 participa, pero se agota bastante (PA, PP).** La P.E.F. les dice que se va a tener un tiempo de juego libre, pero que no se pueden utilizar las colchonetas (MI). Mientras, en una zona que he habilitado al final de la sala, voy citando individualmente a los/as alumnos/as para continuar con el sociograma, ya que se trata de contestar una serie de ítems que he preparado (TC). **La actividad motriz sigue siendo alta en el juego libre (PA).** A1 y A2 realizan deambulaciones y manejo de algún material sin un objetivo claro (MI). **E.A.E. juega con A1 a lanzarse unos aros y participa plenamente (HM, MM).** Han pasado ya 60 minutos de clase. **En este tiempo de juego libre el alumnado juega con aros: lanzamientos,**

rodadas...; con cuerdas: saltos en el sitio y en desplazamiento y con balones: golpes y conducciones botando (PA). La P.E.F. detiene la actividad y ordena recoger y organizar el material que se encuentra disperso por la sala. Se acomodan la ropa, recogen sus botellas de agua, se atan bien las zapatillas...y abandonan la sala con la P.E.F. y la E.A.E. Grabo nada más acabar la clase, unas breves impresiones de cómo he visto el discurrir de la sesión

Sesiones 11 y 12 con 1ªA: Zumba 2

Fecha: 20-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 16 niños/as.

Coloco en un punto estratégico la cámara de video. Comienza a entrar el alumnado. La llegada es tranquila. Colocan las botellas. **Comienzan las carreras indiscriminadas por el gimnasio (IGP).** Me siento en el suelo y se van colocando a mi alrededor. **Se acerca la P.E.F. y les recuerda las normas de comportamiento y hace los recordatorios pertinentes (NC).** También está E.A.E. **Me dirijo al alumnado y les cuento que vamos a hacer una sesión parecida al día anterior. Les comento que, si aprendemos bien el baile, es posible que se lo enseñemos a otros niños/as. Les explico qué organización vamos a tener que seguir (AIN). Les dejo que se vayan expresando. Tormenta de comentarios (PA).** Les explico que en la sesión anterior no siguieron las instrucciones. Si alguien se cansa, se parará, pero no abandona el grupo (NC). **A los 9' de llegar a clase comenzamos la práctica: se van colocando, pero se muestran inquietos/as (AS).** Comienza la música. Me pongo en frente. Colaboran P.E.F. y E.A.E. repetimos la rutina de la sesión anterior: **desplazamientos laterales separando y uniendo piernas, frontales con cruce de piernas y elevación en supinación de piernas de manera alternativa; carreras hacia adelante y hacia atrás; desplazamientos laterales con elevación de brazos en plano horizontal (HM, L). El conjunto del grupo participa con entusiasmo. Mantienen la atención y la participación es muy buena. El concurso de las profesoras ayuda en mantener la constancia en la acción y nadie se para, aunque la actividad es de cierta intensidad (PA).** Espontáneamente dos alumnas se ponen a mi lado y hacen de guías/monitoras (MI). Esta actividad dirigida hace que se mantengan buenos niveles de tiempo efectivo de trabajo. E.A.E. supervisa a A1 que comienza a cansarse. **Tras 9 intensos minutos (HM, L),** procedemos a descansar, beber agua y relajarnos. **Organizo el grupo en otra zona del gimnasio y nos sentamos en el suelo (NC). A1 empieza a deambular, pero instigado por E.A.E. vuelve al grupo (AS).** Paso por explicarles cómo va a continuar la

sesión. **Les cuesta permanecer sentados y algunos se tumban en el suelo (AS).** Voy preguntando quién recuerda los pasos de la coreografía. Quien levanta la mano, se pone de pie y muestra los movimientos que cree que conformaban cada paso. Se van corrigiendo entre ellos/as. Vamos recordando todos los pasos (ME). **Los van haciendo de uno en uno...y tras ello, les refuerzo y recuerdo con exactitud cada movimiento. Voy citando de uno en uno, a todo el alumnado. Les hago levantarse y repetimos la mecánica de todos los pasos, pero esta vez sin música. Como siempre, el alumnado está de pie sobre una línea delimitada y yo me pongo en frente. Comenzamos a hacer la coreografía: en orden, vamos haciendo los pasos, pero sin música. Aprovecho para ir corrigiendo individualmente (HM, L). A1 comienza a desconectarse (AS).** Refuerzo positivo (ME). Les digo que vamos a poner la música y que yo haré de modelo con una compañera. Pero que según avance la coreografía, yo ya no seré el modelo y habrá que hacerlos solos/as. **Comienza la música y la coreografía: paso 0; 1, 2 3 y 4. Les voy secuenciando los pasos. En general siguen bien el ritmo, aunque algunos pasos resultan groseros (HM, L, G). Pero la actitud es muy buena (PA). Mi participación es intermitente y le cojo de la mano a A2. Opto por saltar los pasos (IGP). El nivel de atención y asimilación me sorprende. Es bastante bueno y los recuerdan (AS).** Lógicamente no todos los recuerdan, pero por imitación en seguida se unen a la dinámica. Observo que apenas hay caídas y que la persistencia es intensa. **Les aplaudo por su comportamiento** y nos damos un descanso para hidratarnos ya que la intensidad de la coreografía es media y el cansancio surge. Han pasado 38´ desde el inicio de la sesión. Nos volvemos a sentar en corro. **A1 empieza a desconectarse y se vuelve rebelde con E.A.E. Se queda al final de la sala. E.A.E. se une al corro para ver si A1 le imita, pero no tiene éxito (PA).** Continuamos con el feedback (ME, AIN). Pido voluntarios/as para enseñar el baile a otros niños/as. Les digo que vamos a trabajar por grupos de tres y que el grupo que mejor haga la coreografía será elegido monitor de otros grupos. Les digo que voy a ir numerando los pasos y que voy a ir observando qué grupo lo hace mejor. En esta dinámica A1y A2 se descolocan bastante. No la entienden. **El resto del grupo va ejercitando cada paso que les voy citando (HM, L). Buena actitud e interés por hacerlo bien. El nivel de silencio y concentración es muy alto (NC). Les digo que ahora pondré la música y repetiremos los pasos (HM, L).** Yo hago de modelo. **A1 y A2 muestran cansancio y entran y salen de la actividad (PA). Hacemos toda la rutina (HM, L).** Sigo dirigiendo. **El nivel de asimilación es más que aceptable (PA). En algunos pasos introducimos palmadas (HM, L).** Ya llevamos 45´ de sesión. Descansamos de la música un par de minutos. **Les digo que vamos a hacer la coreografía una vez más (PA). Sigo enumerando los pasos y observo que la coreografía prácticamente está asimilada por la mayoría del grupo (HM, L, PA). Cuento con la participación de A2, a la que sitúo a mi lado y hago los desplazamientos**

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

largos, dándole la mano (IGP). A los 50' de clase, hacemos un nuevo descanso para hidratarnos. **Es momento de verbalizar las sensaciones vividas (EP).** La actividad ha sido intensa y la sudoración generalizada. **A1 ha trabajado de manera intermitente (PA).** **Volvemos a sentarnos en un círculo y yo junto al alumnado.** Les cuento que me siento muy satisfecho del trabajo realizado y que voy a elegir a quienes mejor se han comportado aparte de haber realizado la coreografía. Más que elegir, les propongo que **quien quiera enseñar se presente voluntario. Lo hacen casi todos/as (IGP).** Opto por elegir a dos niños y a dos niñas y les explico por qué los elijo: **ejecución, compañerismo, buen comportamiento (EP).** **Les ofrezco dos alternativas: o juego libre con el material que se encuentra por el gimnasio o volver a practicar la coreografía conmigo y con el grupo elegido (NC).** Pongo la música y con este grupo de cuatro, volvemos a practicar la coreografía. **El resto del grupo juega (HM, L, MM, G)** supervisado por P.E.F y E.A.E. Cuando se cumple una hora exacta desde el comienzo de la sesión, detengo la música. Tiempo de relajación. Pongo una música tranquila. **Hoy es una sesión de las que más satisfecho me he sentido (EP).** Damos por finalizada la sesión y vuelven a clase con E.A.E. y P.E.F. Grabo 6' de impresiones sobre la clase.

Sesiones 13 y 14 con 1ºA: Luces y sombras

Fecha: 27-03-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1 y 15 niños/as.

Antes de que llegue el alumnado he preparado la clase a la manera de lo realizado en la sala de psicomotricidad. La preparación /organización no me convence tanto porque la sesión la voy a impartir en el gimnasio grande y las condiciones que reúne no son óptimas como la sala de psicomotricidad. He debido aminorar la luz, y he tenido que poner cortinas que no han resultado del todo adecuadas. En un rincón del gimnasio grande, he puesto la tela y en frente, unos bancos y unas colchonetas para sentarse. **Llegan bastante inquietos/as (EP).** **Se van sentando. Acude E.A.E. y A.L. (NC).** **Comienzo por explicarles lo que están viendo. Tormenta de ideas: ¿qué es esto? Van contestando: un cine, un ordenador, un teatro...** **Les digo que todos/as se van a convertir tanto en actores como en público. Estamos en un ambiente de penumbra (AIN).** **Están excitados/as (EP).** **Insisto en mantener silencio. Recordamos algunas normas (NC).** **Explico la metodología que vamos a seguir con un ejemplo. Les enseño un pictograma y ven que es un cocinero. Les digo que por parejas vamos a pasar al otro lado de la cortina y vamos a realizar**

diversas imitaciones y gesticulaciones, vamos a convertirnos en MIMOS (AIN). Y los demás tratarán de adivinar de qué o de quién se trata la imitación que podemos llamarla también coreografía (PA). Continúan sentados/as y con buena atención a la propuesta (NC). Elijo una pareja y los llevo al otro lado de la cortina. Enciendo el foco y observa el alumnado, cómo sus dos compañeros aparecen silueteados gracias al foco. Les sorprende y se muestran excitados/as (EP). Voy pautando las acciones que tienen que realizar: salto a la cuerda; animal (elefante) (HM, L). Les mando sentar y llamo a otra pareja. Actividad de creación, de expresión corporal en la que todos van a ser protagonistas (AIN). Seguimos con las actuaciones y con las adivinaciones. Cada pareja recibe dos o tres propuestas a imitar (HM, L). El público se impacienta y se excita (EP). Las parejas se desenvuelven con soltura. Se suceden las “representaciones” por todos y todas, organizados por dúos (HM, L, EP). El “público” se muestra un tanto inquieto y se sorprenden de cómo aumentan y disminuyen las sombras en función de la distancia del foco, que emite una luz tipo LED, de matiz blanco. A1, concedor de la actividad por haberla experimentado en sesiones anteriores, muestra gran interés por participar y su tiempo de observación al resto de compañeros es sostenido (PA). Las imitaciones principalmente son de animales y de oficios (HM, L). A1, al contrario que otras muchas sesiones, no se evade del grupo tanto, aunque sí que hay alguna que otra escapada hacia el fondo del gimnasio (MI, PA). Avanzamos y reconduzco la práctica. Ahora a la palestra van a salir por parejas o tríos. Con música de fondo, empiezan la coreografía que se ha trabajado en sesiones anteriores y el resto del grupo la imita (HM, L). Los pasos son conocidos. Yo participo también como modelo (IGP). La participación es plena y se van ejecutando todos los movimientos. Seguimos pasando por el “escenario” todos y todas (PA). Al llegar a la media hora de actividad, hacemos un descanso para hidratación. Aprovecho para reconducir la situación ya que empezaba a desbordarse (NC). Debo mandar a un par al rincón de pensar, ya que iban a su libre albedrío. Continuamos con las coreografías, pero debemos intentar imitar a los compañeros que están al otro lado de la cortina (HM, L). Siguen pasando de dos en dos. Tras la coreografía, seguimos la actividad con otras canciones. Se reintegran los alumnos que tenían un periodo obligatorio de reflexión (EP). La organización del grupo sí que da pie a algunos roces, porque el espacio de actuación es pequeño y se generan ciertos choques, siempre sin mala intención (IGP). Buena motivación general hacia la tarea que gana en entusiasmo si la canción es conocida, como el Waka Waka. Llevamos 42’ de clase y se hace un nuevo descanso. Hay quien no quiere beber agua por seguir bailando. Evidentemente el juego de luces y sombras les motiva mucho (MI). Retomamos la actividad y ahora se va a ejecutar la tarea de manera individual. El resto le imitará. Van saliendo de uno/a en uno/a (HM, L). Empieza cierto revuelo (EN). La penumbra ya no es la del principio, porque entra un poco

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

más de luz por las ventanas. **Las imitaciones van contando con los pasos que hemos ido trabajando en las sesiones previas de zumba. Alterno ritmos pausados, con ritmos más intensos (HM, L).** Para que interioricen acción y descanso, de manera sucesiva. Hay un grupo que empieza a mostrar signos de cansancio. Hago nuevamente un pequeño parón para descansar. **En estos descansos jugamos a adivinar quién se esconde tras cada sombra (AS).** Hay que reconocerse unos a otros. He dotado a esta parte de muchos juegos de ritmo y de canciones distintas. **El ritmo es intenso y comienzan pequeñas acciones de baile por parejas de manera espontánea (HM, L).** La sesión se hace larga, pero es increíble la motivación con la que siguen los diferentes episodios musicales (MI). El idioma escuchado es mayoritariamente el inglés. Nos acercamos a la hora de trabajo. Y comienzo a desmontar la cortina y el juego de luces. Tras esta pausa, ponemos en práctica de nuevo, la coreografía de las sesiones de zumba. **Ahora ejercitamos en un microciclo de 10 minutos (HM, L). La dinámica natural, es que quien se cansa se detiene a descansar y se incorpora cuando se ha recuperado. En sesiones de este tipo de temática, hay que manejar bien los tiempos (PA).** Sesiones de una hora y media pueden resultar excesivas. Llegamos al último descanso. **Hago que se tiendan en las colchonetas y que vayan guardando silencio (IGP). Los organizo para que no haya contacto físico y respeten el espacio del otro, para poder vivenciar la vuelta a la calma (NC). Pongo música relajante y voy dirigiendo la relajación. Hago evocación de todas las sesiones en las que hemos trabajado juntos/as: las sesiones de los diferentes cuentos motores. Les recuerdo los diferentes ejercicios que hemos ido haciendo: nadar, correr, saltar, lanzar, girar, rodar, voltear, botar, equilibrios, bailes... (HM, L, MM, G, EQ)** aprovecho para despedirme ya que es la penúltima clase y en la última voy a tener que replicar la prueba MOBAK y esto marcará la rutina de la sesión. Nos despedimos...hasta siempre.

Sesiones 15 y 16 con 1ºA: Batería Mobak 1-2

Fecha: 03-04-2023

Lugar: Gimnasio

N.º de participantes: A1, A2 y 14 niños/as.

Hoy pongo en práctica la última sesión en gimnasio. Voy a replicar la prueba MOBAK tanto a A1, A2 como a otros dos alumnos que nos servirán de referencia y a modo de un peculiar grupo de control. Previamente al inicio de la clase he dispuesto todo el material a lo largo y ancho del gimnasio con todos los elementos que exige la prueba motriz en cuestión.

La llegada al gimnasio es semejante a otras sesiones en las que el alumnado se encuentra material organizado por el gimnasio. Les causa sorpresa. Aunque han

realizado la prueba, la hicieron en otra instalación y les cuesta sentarse para atender la información general de la sesión (IGP). Empiezo con PR TE, y con el establecimiento de normas (NC). Hoy va a ser un trabajo por grupos (AIN). Los emplazo a ir a otra zona del gimnasio, desde donde empezaremos la actividad. Allí les explico que habrá dos juegos y dos grupos en cada juego y que competirán entre ellos. También explico la mecánica de los juegos que vamos a hacer (NC). Estarán supervisados por P.E.F. Les entrego los petos y explico dos juegos que mezclan lanzamientos y relevos además de volteretas en la colchoneta grande (HM, L, MM). Una vez organizados los grupos que van a trabajar en esa zona, me organizo en otra zona del gimnasio para replicar la prueba MOBAK. En esta réplica, trabajo con A1 y A2 y otros niños que realizan la prueba (PA). Empezamos con la prueba de lanzamiento de una pelota a una diana. Hace cada alumno/a un total de seis intentos (HM, MM). Anoto los resultados de los alumnos objeto de estudio. A1 después de hacer la prueba de lanzamiento, va a investigar el material dispuesto por la sala (MI). No muestra interés en la práctica de sus compañeros (EP). A2 es disciplinada y se queda en la zona de lanzamiento (PA). E.A.E. supervisa a A1. La prueba transcurre con fluidez. Tras acabar el grupo todos los intentos pasamos a la prueba de recepción de la pelota en bote (HM, MM). A1 y A2 tienen dificultades en la recepción (PA, HM, MM). Creo que entienden la prueba. Pero les cuesta realizar correctamente la recepción. El grupo de control lo realiza correctamente, más o menos a los primeros intentos (HM, MM). Una vez realizada la prueba A1 vuelve a deambular ya que las esperas en fila no las gestiona bien. E.A.E. apoya constantemente a A1 y A2 (AS, PP). Pasamos a la prueba con desplazamiento botando un balón dentro de un espacio delimitado. A1 y A2 son los primeros que realizan la prueba para evitar sesgos y que los resultados no se contaminen. Tras esta primera parte, continuamos con la conducción de balón con el pie mediante pequeños toques (HM, MM). Hay que lograr que no se escape el balón ni se salga de los confines. A2 lo intenta con muy buena disposición (MI). En una hoja aparte se reseñan los resultados de la prueba. A1 y A2 juegan mientras el resto del grupo finaliza las conducciones. Continuamos con la pasación de la prueba. El resto de la clase sigue con los juegos, supervisados por P.E.F. (HM, L, MM, EQ, G). Iniciamos la prueba de equilibrio sobre banco sueco invertido (NC). A1 lo hace bien, pero necesita supervisión mía. No muestra temor ni rechazo. A2 se angustia por momentos, pero con mi ayuda realiza la prueba y no se observan rehúses (PA). Al finalizarla, A2 se muestra aliviada y contenta por haber superado el miedo y la actitud prudente que manifestaba (EP). El resto del grupo realiza la prueba sin ayudas (HM). Continuamos con la prueba. Es el turno de la voltereta en colchoneta. Desde la posición de rodillas. La vuelta de A1 es inmadura pero correcta y A2 la convierte en rotaciones sobre la espalda sin respetar el eje. En un momento dado, A1 y A2 vuelven al banco de equilibrio y se genera una situación de

peligro que asusta a A2 y que rápidamente corrijo: mientras intentaba pasar A2 el banco con ayuda de E.A.E. (HM, L, MM, EQ, G) el alumno A1 mueve el banco y A2 entra en pánico (EP). Aparto de la escena al alumno y le recrimino la conducta por peligrosa (NC). Se reconduce bien (EP). Pasamos a la prueba de desplazamiento hacia adelante combinado saltos con pies juntos, y saltos a pata coja evitando pequeños obstáculos. A1 y A2 realizan la prueba (HM, L). Las anotaciones de la ejecución están en otra hoja. Luego realiza la prueba el resto del grupo que he seleccionado.

ÚLTIMA prueba. Entre dos pivotes, hay que realizar desplazamientos laterales sin cruzar piernas (PA). A1 y A2 realizan la prueba a ritmo lento. El resto del grupo lo realizan según su desarrollo evolutivo que considero es correcto (HM, L) (ver ficha complementaria de transcripción). Llevamos una hora de clase y decidimos realizar un descanso para beber agua. Los grupos de los juegos quieren hacer las pruebas, pero por motivos de organización, les indico que se harán otro día con la P.E.F. (IGP). Tras unos momentos de descanso, vamos dando por terminada la clase. Propongo a toda clase juego libre, actividades espontáneas...y aprovechan muchos de ellos para utilizar el material que se halla por la sala y que se ha estado utilizando en la prueba MOBAK (PA). Reúno al grupo en una zona del gimnasio y organizamos la recogida del múltiple material que haya desperdigado por la sala (IGP). A1 y A2 más que colaborar observan (PA), ya que sus compañeros, más hábiles, recogen rápidamente el material. Aprovechamos para que quienes quieran, se cambien de camiseta. A1 y A2 son ayudados por E.A.E. Tras laborioso trabajo y en colaboración, queda el gimnasio recogido (PA). La P.E.F. y la E.A.E. se encargan de acompañar al aula de referencia al alumnado. Grabo las impresiones de esta última clase.

Instrumento 2: *Filmaciones:* Observación indirecta:

Sesiones con el aula UT/TEA. A continuación, se desglosan las 12 sesiones que se han llevado a cabo con el aula UT/TEA.

Sesiones 1 y 2 con aula UT: Cuento Motor N. °1: Isla desierta
--

Fecha: 08-02-2023

Lugar: Sala Psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4.

Llega el alumnado de aula UT/TEA a la sala de psicomotricidad. Se encuentra la sala organizada y les llama la atención. Los siento en frente de mí, y yo también me siento

(NC). Les pregunto sobre sus gustos sobre los cuentos **(IGG)**. Permanecen atentos a las indicaciones **(ME)**. Nos levantamos y el grupo se dirige hacia un tobogán colocado al fondo de la sala. **Les reúno a todos y comienzo a narrarles el cuento (AIN)**. ¿Dónde comenzamos cada día? Despertándonos en la cama dicen. Simulamos acostarnos en unas colchonetas a modo de camas. El grupo se levanta de la cama. Les digo que nos vamos de excursión a una isla secreta (desierta) **(MI)**. **Les digo que si vamos de excursión necesitamos una mochila. ¿Y qué metemos en la mochila? Crema: todos se embadurnan de crema. Simulamos coger agua cada uno en su mochila. Todos en grupo nos montamos en un autobús respetando el orden (PA)**. Utilizamos construcciones de la sala de motricidad que hacen las veces de autobús **(NC)**. Sigo con la narración: con fondo musical **trabajamos al ritmo de una canción motriz (HM, L)**. Todos sentados vamos coreografiando la canción “Vamos de excursión”: **saludos, cantamos, estiramos brazos, saltamos en los baches (HM, EQ)**. Sigue la narración tras la canción: hemos llegado a la isla. **Todos/as han participado en la coreografía (PP)**. Nos dirigimos a un rincón de la sala que simula la playa. Nos encontramos con las olas y todo el grupo se escapa, **corriendo por la sala. Así unas cuantas carreras (HM, L)**. Ahora simulamos sentarnos en un barco y todo el grupo rema conmigo como timonel. Todos/as reman. Llega una ola que nos lanza del barco y el alumnado coge cada uno un flotador. Nos dirigimos nadando con el flotador hasta la playa **(HM, L)**. Sigo la narración y van surgiendo preguntas **(NC, ME)**. **Todos participan activamente (PA)**. Volvemos de nuevo a la playa. **Les delimito una zona de la sala y los animo a que jueguen con el material que se ha usado hasta ese momento. Cada uno juega libremente, aunque casi todos buscan el pequeño tobogán (IGG)**. Momento de actividad continua. Una alumna simula nadar, otro se lanza por el tobogán, **A1 se monta en el autobús y A2 deambula (PA)**. Les pongo música de fondo de El rey León. **Están activos y dinámicos (PA)**. **Me uno a sus juegos y realizo saltos (IGG)**. En seguida dos alumnos me imitan. **Voy colocando aros por la zona y les instigo a que salten de “roca en roca”**. Sigo invitándoles a que jueguen en la playa. Les propongo que ya que estamos en la playa hagamos castillos de arena utilizando los ladrillos **(HM, L)**. **Todos se acercan hacia el material y comienzan a construir. Combinan la construcción con el uso del material organizado como autobús (PA)**. **Cada uno va experimentando cosas distintas (EP)**. **Construyen y destruyen. Se bajan por el tobogán (HM, L, EQ)**. Mientras cambio impresiones sobre el objetivo y la práctica con la P.T. para que refuercen en el aula lo trabajado. Paro la música y seguimos con el cuento. “Aún no hemos explorado la isla”. **Hago que me sigan a otra zona de la sala. A A1 le cuesta mantener la rutina y se distrae con el material que hay disperso por la sala (PA, PP)**. **Les digo que vamos a explorar la isla y que igual nos encontramos con animales (NC)**. **Todos en corro han atendido la explicación (AS)**. Nos levantamos y nos arrastramos en silencio por la sala

hasta llegar a las espalderas (rocas) **y la trepamos**. **Seguimos el recorrido por un banco sueco**. **De uno/a en uno/a**. P.T. **debe dar soporte de seguridad a A2**. Después del banco, **los alumnos se van arrastrando por el túnel**. **A2 ententece un poco la clase, pero su interés y constancia hace que realice a distinto ritmo todas las actividades**. **Tras el túnel atravesamos un río por las rocas (cartones diseminados por el suelo)**. **Les digo que lo hagan a pata roja y que no pisen los cartones blancos, solamente los rojos**. **Lo hacen de uno en uno (HM, L)**. **Guardan el turno y todos/as quieren realizarlo (EP)**. Después del circuito nos sentamos en un banco para descansar un poco. Nos damos crema y seguimos con la narración, para lo que voy haciéndole diversas preguntas. Les pongo música. Reposamos un poco (ME). Les pongo una canción que han trabajado para el día de la paz, **y de forma espontánea se ponen a bailar (HM, L)**. **En círculo, hacemos gesticulaciones diversas. Nos abrazamos (EP)**. El cuento sigue con la propuesta de bucear: **hacemos mímica a manera de ir preparándonos para el buceo y la natación: nos ponemos gafas, traje (MI)**. **A1 sigue buscando sus espacios y abandona momentáneamente el grupo**. **La sala pequeña ayuda a reconducir mejor la situación (AS)**. **Les pongo música de LA SIRENITA**. **Les muestro en la pequeña pantalla (iPhone) diversos animales que nos podemos encontrar en el mar (AIN)**. **Imitamos a la tortuga con movimientos lentos, a la rana con multisaltos (HM, L)**. **A1 no hace las imitaciones**. Hay que instigarlo frecuentemente. **Nos vamos desplazando (MI)**. Les pregunto si conocen más animales. Les digo que también hay cangrejos y nos ponemos todos a imitar la marcha atrás de los cangrejos. **Nos desplazamos en grupo marcha adelante y hacia atrás**. **Les enseño el pictograma del pulpo y todos lo imitan dibujando y serpenteando con los brazos (HM, G)**. Ha sido intensa esta actividad y les pregunto si están agotados/as. **A1 se tira al suelo y hay que reconducirlo (PA)**. Nos vamos a otra zona a descansar. **Les invito a compartir lo que han sentido y hacemos un resumen de lo que les he ido contando**. **Hacemos un resumen de las actividades hecha (AIN, EP)**. Les digo que probablemente tengamos hambre y sed y que necesitamos alimento. Les enseño el pictograma de una palmera con cocos. Les propongo que lancemos pelotas hacia el hipotético coco y lanzamos piedras. Saco una caja de pelotas y les indico que hay que tirar a una diana donde están los cocos. **Todos se apremian en coger pelotas y lanzarlas a los cocos (HM, MM)**. **Les excita mucho esta actividad y no hacen más que lanzar continuamente pelotas**. **Son dos minutos intensos (EP, PA)**. Hemos recolectado cocos y ya se va haciendo hora de volver a casa. Nos dirigimos hacia el "autobús". **A1 se echa en una colchoneta y le cuesta montarse en el autobús (EP)**. Aprovecho para preguntarles qué es lo que más les ha gustado de la actividad (IGG, MI). **Les digo que se pongan las zapatillas y damos por finalizada la actividad (NC)**.

Sesiones 3 y 4 con aula UT: Cuento Motor N.º2: Juegos Olímpicos
--

Fecha: 15-02-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1 y A3.

Llega el grupo UT/TEA al aula y se encuentra con la sala organizada en una de sus zonas. **Les dejo que exploren a su gusto (IGP)**. Es un día “peculiar” ya que sólo hay dos alumnos que acuden a clase: A3 + A1. **Me dirijo a A1 e intento reconducirlo ya que se distrae jugueteando con el material (PP)**. Comienzo con las PR TE. Hoy vamos a trabajar los juegos olímpicos. **El ambiente es pausado y A1 no hace mucho caso (MI)**. **Le voy dando tiempo a la vez que le voy explicando lo que vamos a hacer (NC)**. La otra alumna presente muestra una **actitud más colaborativa (PA)**. A1 no entra al juego. Explico la actividad consistente en caminar llevando varios aros. Es un desfile con los aros olímpicos. Mientras sigo llamando a A1, pero no muestra interés por la tarea. Sigo con PR TE. **Solamente el segundo alumno sigue las instrucciones y participa. A1 sigue ausente en un rincón trasteando con el material. Intento acercarlo. No puedo (PA, PP)**. **Le explico a la alumna el juego (NC)**. Me pongo un pañuelo en la cintura y **me persigue para quitármelo (NC)**. E.A.E. trae a la actividad a A1, pero no muestra interés por el juego (MI). **Sigo jugando con la otra alumna a pillar (HM, L)**. Descansamos del juego y atiendo a A1 que se ha echado a una colchoneta. **Preparo con ellos unos obstáculos (IGP)**. **La alumna va a pedir ayuda con la profesora A.L. que con palabras y signos se comunica con ella (EP)**. **A1 parece integrarse en la actividad ya que le atraen las colchonetas puestas en mitad de la sala para la siguiente actividad (PA)**. Pongo a los dos alumnos en fila y les hago una demostración del ejercicio: deben saltar las vallas, coger una pelota y lanzar hacia unos bolos (NC). La alumna lo hace (HM, L). **A1 participa con placer y cierta fijación en la actividad (EP)**. Persiste hasta que tira todos los bolos. La alumna hace un segundo recorrido con los mismos objetivos. Alumna se tropieza un poco, pero rectifica. A1 hace un buen segundo recorrido. Atiende bien las reglas. Espontáneamente pone los bolos para que alumna haga un tercer recorrido (HM, MM). Comienzan de manera sucesiva, e tercer recorrido. **A1 interrumpe por sus ganas de realizar (NC)**. **La alumna hace un recorrido correcto (HM, L)**. A1 comienza el tercer recorrido. **Le interrumpo porque en vez de saltar los obstáculos, los pasa andando (IGP)**. Le hago una demostración para que pueda interiorizarla. Finalizamos el juego. Saco sticks para los dos alumnos. Los llevo a otra zona de la sala. Doy a cada uno un aro de distinto color. **Sigo con PR TE y explicaciones (NC)**. **Coloco un cubo de manera que haga de receptáculo donde meter las pelotas. Les hago una demostración: con el stick, golpeo una pelota hacia el cubo. Les doy tiempo**

para que vayan practicando (AS, AIN). Ajusto la distancia del cubo ya que me parece que no iban a tener éxito si no la adaptaba. **Hacen sucesivos intentos (HM, MM).** **Les gusta la actividad (EP).** **Los dos participan (PA).** Cambiamos los sticks y las bolas por un balón de gomaespuma. **Van lanzando (HM, MM)** sucesivamente **a encestar (HM, MM)** en el cubo que se encuentra colocado en el suelo. **A1 respeta el turno, pero no así la distancia desde la que lanzar. Los lanzamientos los hacen con mano dominante la alumna y con las dos manos A1 (NC).** **Les refuerzo los éxitos y les ánimo en los fallos (EP).** Vamos terminando la actividad y les pregunto cómo se han sentido. **A1 se mete en el cubo (IGU).** Aprovechan para beber agua. **A1 sigue acudiendo a los distintos rincones a coger material y seguir jugando (MI).** **Es un ambiente cómodo y seguro para él: pocos alumnos y material de su interés a su disposición (EP).** Finalizamos la clase. La clase práctica y "peculiar" ha tenido una duración de 30 minutos.

Sesiones 5 y 6 con aula UT: Cuento Motor N.º3: Los gigantes

Fecha: 01-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

Llegan los alumnos del aula UT/TEA a la sala. **Les digo que se pongan cómodos y que se sienten (NC).** La sala está organizada con anterioridad y hay mucho material distribuido por la sala. **Nos reunimos sentados en el banco. Comienzo con el grupo reunidos en corro (IGP).** **Las singularidades de una de las alumnas provocan que su intervención sea esporádica ya que puede desencadenarse alguna que otra crisis de ansiedad (EP).** Cuento con la participación de A.L. **Comienzo la sesión enseñándoles un mapa e introduciéndoles en el cuento: vuelta al mundo para conocer los países de los gigantes de Pamplona. Comienzo con PR TM (NC).** **Les enseño un poster que he elaborado sobre los gigantes y les explico que cada pareja de gigantes es de un continente distinto. Se incorpora alumna (A5).** **Les propongo viajar por todo el mundo para encontrar a los gigantes que previamente los he escondido (AIN).** A2 tiene un pequeño incidente, pero se reconduce. Los conduzco hasta una tela que va a simular que es un globo aerostático. **Les explico que debemos transportar el globo con unas pelotas en su interior y que intentaremos que no se caigan (NC).** **Comenzamos el transporte (HM, MM).** A5 observa junto a la A.L. Mira con atención (MI). **Llegamos a nuestro destino y dejamos el globo. Nos sentamos en círculo en unas colchonetas. A1 se va al material que le agrada y se evade. Les digo que hemos llegado a África. Vemos desde el globo,**

unas hogueras (NC). Y que hay gente bailando. Y con una ropa peculiar. **Comenzamos a imitar lo que vemos: nos disfrazamos con una tela y vamos a bailar alrededor del fuego. Comienza la música del WakaWaka que la activo desde mi tfno. móvil. Entran muy bien en la música. Bailamos en círculo. Tratamos de imitar lo que hace el primero. A.L. motiva a bailar a A5 que muestra alegría y se inicia con pequeños y esporádicos movimientos. Bailamos alrededor de la hoguera y moviendo las telas (HM, L).** A1 se evade. Observa, pero no entra en la actividad.

Dejamos las telas y nos volvemos a sentar en círculo. **Sigo con PR TE y les insto a seguir viajando en globo para buscar a los siguientes gigantes (AIN).** **Volvemos a coger la tela que hace de globo y nos trasladamos a otra zona donde descubrimos a la siguiente pareja de gigantes. A1 y A5 siguen sin entrar en la rutina (HM, L).** **Pero observan con interés (EP).**

Mediante PR TE llegamos al comienzo del siguiente juego (AS). Aprovechamos, dada la demanda para hacer una pausa y beber agua. A1 y A5 se reúnen con el resto. Comienza la siguiente actividad. **Recreamos el encierro. Haga de toro y con unos bolos que hacen de astas, les persigo por la sala. Buscan refugios (HM, L).** **A2 se emociona y chilla bastante (EP).** **Va protagonizando el rol de toro cada vez un componente del aula UT/TEA (HM, L).**

Descansamos nuevamente. **Hacemos feedback y un resumen de lo que hemos ido haciendo hasta este momento (IGP).** **Les digo que nos quedan dos continentes por visitar (NC).** **Nos ponemos de nuevo en marcha con el globo. Cogemos la tela y nos desplazamos hasta el tercer continente (HM, EQ).** **A5 quiere acercarse al grupo y A.L. le ayuda (PA).** Encontramos la tercera pareja: asiáticos. Sigo con PR TE. **Les hablo de los dragones típicos de China. Vamos en grupo a buscarlos (AIN).** **A1 sigue con episodios de evasión combinados con participación (EP).** **Organizamos la construcción de un dragón con el gusano. Les pido ayuda para transportar dentro de un gusano y de uno en uno a cada alumno/a (que lo permita). Trabajo colaborativo, de confianza y valentía (HM, MM).** A1 sigue observando y A.L. le anima a que se incorpore al grupo. A5 va y viene y se muestra sonriente. **Después del recorrido del dragón nos volvemos a sentar (HM, MM).** **Introduzco el nuevo juego que se refiere al último continente: América. Descubrimos el Oeste americano. Vamos a montar a caballo (AIN).** **Cojo de uno en uno a caballo y los transporto por la sala. Suena de fondo música country. Todos quieren, pero con A5 tengo cautela y no la transporto. Mientras transporto al alumnado los demás se montan en unos caballos de madera que había dejado a la vista para que espontáneamente se utilizaran. Finalizamos el juego y nos sentamos en círculo (HM, L).**

Mediante PR TM y feedback, resumimos lo realizado: dragón, danza del fuego, jinetes y caballos y encierro de toros (EP). Descansamos y a la vez les pongo música de

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

fondo. **Les invito a que me ayuden a recoger (IGP)**. **Siguen jugando con el material más que recogerlo: descubren los zancos e intentan desplazarse con ellos (HM, MM, L, EQ, G)**. Ayudo a A2. A1 y A5 no participan en la recogida. Finalizamos la clase. **Les vuelvo a enseñar el poster de los gigantes que he elaborado para la ocasión (EP)**. Han disfrutado. La sala, la actividad, el material y el nº de alumnos han contribuido al éxito de la clase. Llegamos a los 60 minutos de clase. Y se nota en varios aspectos: desorden, roces, cansancio...

Sesiones 7 y 8 con aula UT: Zumba 1

Fecha: 08-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

El alumnado U.T va entrando en el aula. Llegan con los abrigos y las botellas de agua. **Enseguida empiezan a preguntar. Los siento en un banco. Les explico que vamos a bailar. Les digo que cada uno/a va a ser un número (AIN). Los enumero del 1 al 5. Aprovechamos para contar. Llamo al número 1 y le muestro, dándoles la mano, un paso desplazamiento lateral (HM, L). Los demás observan desde el banco (AS)**. Seguimos la rutina y llamo al número 2 (A2). Le guio en el paso siguiente: **desplazamiento de dos pasos laterales a derecha e izquierda y un paso hacia atrás más elevación lateral de pierna en semiabducción (HM, L)**. Lo hago pausadamente. **Cuesta mantener la atención (AS)**. Llamo al número 3 y de la mano les muestro la rutina. **En este caso es paso al frente con un pie e igualo con el otro y paso hacia atrás e igualo con el otro. Una vez explicado les indico que me tienen que mirar y me tienen que imitar ya que voy a utilizar los tres pasos que les he ido enseñando (HM, L). Sigo con las instrucciones acerca de los movimientos (NC). Los coloco: de los 5 alumnos, tres entran en la dinámica y los otros dos tienen especial dificultad para hacerlo (PA, PP)**. Comenzamos los cinco: tres siguen y los otros dos muestran un lenguaje corporal con intención motriz y siguen el ritmo a su manera (MI). **En frente de ellos, comienzo la rutina de los pasos, en el orden establecido y con música de fondo (HM, L)**. La labor es ambiciosa. **Les resulta dificultosa (EP)**. **La marcha en el sitio es la actividad que más fácil les resulta (HM, L)**. **Siguen en frente de mí y más o menos atentos. Pero las distracciones son continuas. Probablemente la propuesta les resulte exigente (AS)**. **La P.T. observa que A3 empieza a ponerse nerviosa y le invita a sentarse en el banco y que mire (EP)**. **Se unen P.T. y A.L. a la actividad y animan al alumnado (IGP)**. **Se nota ambiente alegre y placentero en el alumnado (EP)**. **A1 mantiene bastante bien la rutina. Pero no deja sus “escapadas” a otra zona de la sala.**

Continuamos con la rutina, pero hay cierta dispersión (PA). La actividad es continuada y de manera autónoma niños/as se toman su respiro **(MI, PA)**. Pero ayudándome en la colaboración de P.T. y A.L. **continúo con los pasaos y se suceden pasos de actividad/descanso (HM, L)**. Insisto de manera individual en la mecánica de los pasos: **desplazamientos laterales, desplazamientos hace adelante y hacia atrás, abrimos cerramos piernas en sitio, acompañamiento de los brazos (HM, L)**... comienza el cansancio y nos tomamos un respiro. Detengo la música y bebemos agua y descansamos.

Cambio impresiones con las compañeras (IGP). A5 se muestra muy risueña, pero tiene muchas dificultades para interactuar **(MI, EP)**. **El resto del grupo muestra intención relacional entre ellos (PA)**. Se acercan a nosotros mientras hablamos. Vamos poco a poco retomando la actividad. Los reúno en torno a mí. A1 se muestra más renuente. Continuamos con la música de fondo. **Dirijo los pasos básicos y el grupo frente a mí, intenta imitarme. Desplazamientos al frente y marcha atrás. Movimiento acompasado de brazos en el sitio en flexo-extensión. Marcha en el sitio. Combinación de diversos movimientos. Siguen cada uno a su modo, la propuesta (HM, L)**. Introduzco los **agarres por parejas (HM, EQ)** a la vez que nos desplazamos. **Funciona bastante bien (EP)**. Volvemos a tomar un descanso: hidratación y comentarios de lo realizado: feedback. Algunos de los niños, piden ir al baño y las compañeras los acompañan. **Les digo que vamos a hacer el último baile (NC)**. Los animo a practicar por última vez la coreografía. Con intención de que vayan mecanizando los pasos **(ME)**. **Están bastante acalorados y se despojan de la sudadera (EP)**. Les vuelvo a explicar los pasos. A1 observa desde un banco. A5 también se sienta. Creo que son síntomas de cansancio. **Pero en cuanto comienza la música, la dinámica los atrapa y se unen al grupo (PA)**. Misma rutina de mecanización de pasos: **desplazamientos en distintas direcciones, movimiento de brazos, marcha en el sitio (HM, L)**. **Participan todos (PA)** y **disfrutan (EP)**. El concurso de las compañeras profesoras les motiva mucho al alumnado **(ME)**. **El clima de trabajo es muy bueno (PA)**. El ritmo es seguido con distintos niveles de ejecución. **Acabamos con desplazamientos con agarre con quien nos encontramos de frente (HM, L)**. Detengo la canción y les repito los pasos que hemos hecho. **Hacemos en el sitio unas respiraciones al ritmo de una música suave. A1 se queda sentado en un banco. Les digo lo bien que han participado y damos por finalizada la clase (AIN)**. Nos vamos poniendo la sudadera y las profesoras les van adelantando las siguientes actividades. Finaliza la clase tras 37' de práctica. Comento a cámara mis impresiones de la clase: sensaciones vividas y percibidas.

Sesiones 9 y 10 con aula UT: Zumba 2

Fecha: 15-03-2023

Proyecto motriz integrador: de la Unidad de Transición al aula de referencia

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

NOTA: Sesión más corta, ya que el aula U.T. ha sido visitado por los antiguos compañeros de un alumno que se incorporó desde otro colegio.

Con música de fondo empezamos **recordando la coreografía de sesiones anteriores. Participan como dos alumnas más A.L. y P.T.; todo el alumnado participa en función de sus habilidades (AIN). Una vez situados/as comienza la rutina establecida: pasos laterales, cruces de piernas, desplazamientos hacia adelante y hacia atrás, carreras en el sitio, oscilaciones de brazos en plano sagital y horizontal (HM, L).** El concurso de las dos compañeras tiene efecto motivante (ME). **El tamaño de la sala y la participación de las profesoras ha multiplicado el efecto participativo (IGP).** Actividad de intensidad media. Acaban cansados/as. Nos hidratamos. **Les digo que ahora vamos a poner una canción de ritmo tranquilo y que vamos a hacer movimientos libres. Cada cual lo que le parezca. Yo sigo mostrando pasos y algunos siguen...pero parece que se han cansado bastante y buscan las colchonetas. Sigue la música (AIN). A5 muestra gran intención motriz ya que intenta seguir los ritmos y se mueve con placer (HM, MI). Paramos la actividad y nos hidratamos y nos calzamos (NC).** La clase de hoy, como he referido, es más corta. A.L. y P.T. supervisan cómo se van calzando y la ingesta de agua. **Sentados en corro, les cuento las sensaciones que voy teniendo sobre el discurrir de la clase (EP).** Les cuento que, si aprendemos bien el baile, luego se lo podremos enseñar a otros/as compañeros/as. **Nos disponemos en grupo y me pongo al frente del mismo. Comienza la música. Vamos recordando la rutina de sesiones anteriores (HM, L). A5, por sus dificultades motrices, deambula alrededor del grupo, pero con movimientos en función de sus habilidades (PA). Según sus profesoras, presentes en la sala, es un logro que quiera participar y que muestre esa actitud de querer bailar (EP). El resto siguen el ritmo imitando mis movimientos. Vamos practicando en orden la rutina con objeto de vayan mecanizándola. A1 y A2 muestran movimientos descoordinados, A3 y A4 lo realizan aceptablemente, según patrones motores básicos a su edad y A5, se mueve dando pequeños pasos, girando...y observando, pero sin intención de estar junto al grupo (HM, L).** A lo largo de la coreografía, se incorpora P.T.; de esta manera, tienen “dos espejos” donde mirarse. **A2 verbaliza y repite las instrucciones que les voy indicando (NC).** Tras catorce minutos ininterrumpidos de coreografía, nos tomamos un tiempo de descanso e hidratación. **A1 se evade del grupo y va hacia las colchonetas (AS, MI). Interactúan entre ellos mientras descansan (IGG).** La clase va a ser más corta y quizá proyecte cierta prisa por aprovechar el tiempo. Pero los tiempos, deben marcarlos ellos y ellas. **En general están tranquilos/as. A5 emite sílabas que muestran su contento y alegría**

(EP). Voy notando que quizás haya que dejar la coreografía. **Están cansados/as y al final opto por que jueguen en uno de los rincones habilitados en la sala (IGP)**. Para cerrar la sesión, vuelvo a poner la música, para finalizar con actividad motriz moderada y dirigida. Pero veo que dado el poco tiempo que resta y la actitud general, opto por ir finalizando la clase y que se preparen para volver al aula ordinaria **(ME)**. **No obstante, pongo la música y me pongo a bailar (IGP)**. Iniciamos el baile A.L., P.T. y yo. Y miméticamente se apuntan dos alumnas. Grabo las impresiones de esta reducida sesión de Zumba.

Sesiones 11 y 12 con aula UT: Luces y sombras

Fecha: 22-03-2023

Lugar: Sala psicomotricidad

N.º de participantes: A1, A2, A3, A4, A5.

Hoy comienza una nueva tarea dentro de mi propuesta de trabajo. Se dan ciertas peculiaridades en su organización, pero quizás la que más haya que tener en cuenta es que la tarea exige que se haga en un ambiente poco iluminado y puede que algún/a se sienta agobiado/a. Iré observando. El alumnado llega a la sala de psicomotricidad y se encuentra con una gran tela de unos 6 metros cuadrados, que cuelga desde el techo. Acuden A.L y E.A.E. Les adelantan que voy a apagar las luces. **El alumnado está sentado en bancos en frente de la tela. Les explico que vamos a hacer teatro (AIN)**. A5 entrará una vez comenzada la clase, por decisión de P.T. en evitación de posibles contingencias. Apago la luz y enciendo un foco que hace que se proyecten sobre la tela las sombras de los objetos o personas que pasen por delante de ese foco. **El inicio de la actividad tiene un efecto diría que casi hipnótico y mágico a la vez en los chicos/as (IGP)**. **Les digo que de uno en uno vamos a ponernos al otro lado de la tela y vamos a gesticular y hacer mímica con la intención de describir una persona, animal o cosa y que el resto de la clase debe adivinarlo (NC)**. **La primera en salir es A4. Le enseño un pictograma y le digo que no hable, para no dar pistas (PA, MI)**. **A los demás les explico que deben adivinar lo que hace A4 (AS)**. **Le ayudo en las imitaciones (IGP)**. Se incorpora a la clase A4 con su tutora. Parece que integra bien la situación novedosa. **Comienzo con A4 una rutina de imitaciones (PA)**. **E.A.E. y P.T. ayudan al resto induciendo mediante cuestiones de aproximación (dando pistas) a acertar las sombras que se ven a través de la pantalla (IGP)**. **Comenzamos A4 y yo imitando a un caballo al trote (HM, L)**. **A2 lo adivina (PA)**. **Le voy dirigiendo a Anastasia para sentarnos e imitar que vamos en una barca remando. La siguiente actividad recrea que A4 y yo nos pasamos una pelota. Seguidamente**

imitamos una carrera de natación. Les digo que ahora vamos a imitar a animales. A4 da pequeños saltos como una rana. Les sigo enseñando pictogramas con el móvil. El siguiente animal es un mono. Acaba su intervención A4 y llamo a A1 (HM, L). Lo veo motivado. Aprovecho para hacer algunas sombras junto a A1 (MI). Imitamos entre los dos a un pato...luego a un perro (HM, L). He puesto de fondo música de La sirenita. A1 muestra mucho interés y le indico diferentes movimientos que los realiza a su manera (MI): el aleteo de un pájaro. A1 se mueve con intención imitativa, con gestos simples y el resto no adivina. El foco hace que el juego de tamaños que surgen le entusiasme al resto. A1 hace como que practica fútbol. Abro el turno para A2. Imita el juego de baloncesto. Luego hace movimientos diversos, imitando habilidades motrices: salto a la cuerda, circunducción de brazos. Ahora intenta imitar los animales que le sugiero. Imita a una vaca. Por último, imita a un pingüino (HM, L). Las profesoras colaboran activamente para que se puedan resolver las incógnitas de las imitaciones (IGP) Es el turno de A3. Toca imitar a peces e imita a un pescador. Imita a un cangrejo. Suena de fondo música de La Sirenita. Imita a un elefante con mi ayuda (HM, L, EQ). Han pasado A1, A2, A3 y A4 (PA). Con A5 es difícil interactuar, pero se anima a pasar de un lado a otro de la cortina (EP). E.A.E. le anima y la interrelación es interesante. Se van incorporando el resto del grupo y de manera espontánea, todos se mueven y bailan tras la tela. Los espectadores van a ser A.L. y E.A.E. Hago de modelo y propongo la imitación de diversos animales (IGP). La intención de participar es grande y todos se mueven en ese ambiente de penumbra. Se les ve muy interesados/as (PA). La actividad es de intensidad baja, y se da en un espacio muy reducido. Aprovecho para poner una música de más ritmo, y los 5 alumnos/as se ponen a bailar tras la cortina (HM, L). El disfrute es generalizado (EP). E.A.E. se lanza a la actividad también. A5 entra y sale de la actividad. Me quedo sorprendido de cómo esta situación novedosa para ellos no solo ha calado, sino que su incitación a la actividad ha resultado muy interesante (PA). Resultado: música de fondo, espacio reducido y "situación teatral" ha funcionado como un detonante y ha generado un ambiente de participación y trabajo motriz excelente. Se intuye lo placentero que le resulta a todo el grupo (EP). De manera espontánea, combinan actividad y momentos de recuperación. En cuanto se recuperan, vuelven a la actividad (PA). Aprovecho y pongo la música de la coreografía trabajada en las sesiones zumba. Dirijo las rutinas de pasos y cada uno las imita a su manera. La tasa de tiempo en movimiento se ha disparado. Hasta el momento no han parado de moverse (PA). Espontáneamente van a por las botellas de agua y se hidratan. Y vuelven enseguida. Tras 35´ hacemos un descanso (NC). Enciendo las luces. Explico a A.L. y E.A.E. las potencialidades que puede dar este tipo de ambiente teatral (AIN). Se muestran entusiasmadas. La parte principal de la clase la damos por finalizada. Aprovechamos para dejar la sala como estaba. Levantamos

las persianas. **El alumnado se acomoda y se dispone a volver a su aula de referencia (EP).**

Instrumento 3: *Entrevistas* a Maestra Tutora del aula UT/TEA

Instrumento 3: *Entrevista inicial* (anterior a la realización del proyecto)

Fecha: 02-02-2023

**1.- Cuáles son las principales dificultades que tiene este alumno/a en su área?
¿Es necesario realizar adaptaciones?**

Tanto D. como A. muestran especial dificultades en tareas de coordinación: les cuesta saltar a la pata coja, con pies juntos. D. tiene miedo a las alturas. A. es más torpe, descoordinado, le cuesta calcular las distancias y tiende a tropezarse. Necesitan un trabajo adaptado en lo motriz sin olvidar lo cognitivo: que entiendan las normas (HM, L, MM, EQ, G, NC).

2.- Cómo se relacionan estos alumnos con sus compañeros/as? ¿Tienen intención de comunicarse con ellos/as? ¿Cuál es la respuesta de sus iguales?

Tanto A1. como A2. se conocen desde infantil (llevan 4 años juntos); conectan bien, juegan juntos y comparten intereses (IGP). En la relación con sus iguales hay más dificultades. A1. tiende más a jugar sólo (IGU, PP) y se le ve contento en esa situación (EP). A2 sí que busca jugar con otras niñas, pero es rechazada cuando su participación no va de acuerdo con las reglas, ya que le cuesta comprenderlas (las reglas) (ME, PP). A2 sufre en la relación con sus iguales (EN). A2 tiene mucha intención comunicativa (MI, PA). A1 se muestra más invasivo en el trato, ya que su T.E.L. (expresión comunicativa) le impide verbalizar correctamente y lo hace más gestualmente. Pero “no muestra tanta necesidad de comunicarse” (IGP, ME).

A2 es más rechazada por sus iguales, (lo hacen por obligación) (EN) y A1 tiene ciertos vínculos con algún compañero. Le suelen ignorar (IGU, PP, MI).

3.- ¿Tiene facilidad para fijar la atención en sus explicaciones? ¿Cómo se les transmite la información, órdenes, sugerencias? Tienen muy afectada la atención (AS). Suele funcionar bien las órdenes claras, frases cortas y si se añade apoyo visual, aumenta la comprensión (PA, PP). A A2 hay que obligarle a sostener la mirada. También suele ayudar la utilización de anticipadores (NC, AIN).

4.- ¿La idea de contar con un/a alumno/a colaborador/a o un E.A.E. le parece viable?

NS/NC

5.- ¿Utiliza algún material o recurso específico, como anticipadores, apoyos visuales, imágenes, filmaciones...?

Las clases de E.F. se les anticipa con cronogramas (AIN). También se utilizan anticipadores y repaso previo de las normas de clase de E.F.; escuchar, estar en silencio, obligación permanecer sentado al principio de la clase (PA, AIN). A1 solía esconderse al principio, debajo de unas escaleras del gimnasio y a veces llegaba a la agresión al algún/a compañero/a. Tendía a escaparse (MI, EN, PP).

6.- ¿Cree que se necesita alguna formación específica para atender a alumnado con TEA?

Es necesario. Se debe tener ideas claras sobre el aspecto motor y la formación del profesorado en este aspecto debe mejorar (HM, L, MM, EQ, G, AIN, MI).

7.- ¿Puede llevar a término la mayoría de las veces, lo programado para cada sesión? ¿muestra especial sensibilidad el alumnado TEA que Ud. atiende, a algún tipo de estímulo?

Al principio de curso, costó. Pero ahora ya hemos entrado en las rutinas. Sobre todo, en las primeras horas del día. En las últimas horas, cuesta más que se centren (AS, PA, PP).

A2. sí que se inquieta con algún sonido y suele taparse los oídos y gritar. A1 tolera bien todo lo sensorial (EN, EP)

8.- ¿Es consciente el alumnado de que a su compañero/a hay que tratarlo de una manera “distinta”? ¿Cómo es su acogida en los juegos?

Debería de hacerse más sensibilización con sus iguales. Quizás debamos trabajar más con el resto de la clase las singularidades que presentan de A. y D. debería trabajarse un poco más la sensibilización de la comunidad educativa hacia este alumnado, por ejemplo, en los patios (EP, ME, IGP, AIN). En clases de E.F. no he podido observar el trabajo.

9.- ¿Con la experiencia vivida en lo que va de curso, y su experiencia profesional en general, cree que resultaría plausible (atendible, admisible, recomendable) organizar sesiones de E.F. exclusivamente con el alumnado de la U.T./T.E.A. del colegio?

Creo que sí. Que tuvieran alguna sesión específica estaría bien, y así podría

acogerse al alumnado más afectado que por otra parte es difícil incluirlo en las sesiones regladas de E.F. Habría que ser más proactivo hacia la inclusión. En cada área se debe tender a subir la cota de inclusión (HM, L, MM, EQ, G, ME, IGP, EP).

10.- ¿Le ha tocado experimentar en sus sesiones alguna crisis del alumnado con TEA? en su caso, ¿cómo la resolvió?

No he observado nada extraordinario. Han sido conductas muy regulables (NC). A2 se entristece fácilmente, y suele llorar y gritar, pero es fácil reconducirla. Vamos controlando mejor su ansiedad (EP, EN).

11.- ¿Cuenta con algún material específico o fabricado *ad hoc* para atender a este alumnado?

Todo el alumnado de la U.T. tiene una A.C.I. y el material está adaptado y se sigue adaptando. Mucho material TEACCH. Sistemas de trabajo, separación visual de rincones, anticipación, horarios de trabajo (cronogramas). Las A.C.I. las hemos elaborado en el aula UT/TEA (PA, PP, IGP, AS, EP, EN).

12.- ¿Cómo es la comunicación? ¿Se ayuda de algún recurso?

En el día trabajamos mediante órdenes con sentido, contextualizadas, claras y cortas. Sin dobles sentidos. Sobre todo, pictogramas, y comunicadores de ARASAAC (PA, AIN, ME, MI).

13.- ¿Considera que la organización de las sesiones de E.F. tras la pandemia, debe continuar siendo de dos sesiones enlazadas?

Creo que les viene mejor que sean las sesiones más cortas (HM, L, MM, EQ, G). Si estimaron que por la pandemia fuera así, pues habrá que asumirlo. Pero creo que si las sesiones son largas pueden surgir situaciones de conductas desajustadas (EN, AS).

14.- ¿Lleva alguna especie de diario o agenda específica para comunicarse con las familias?

Mi pretensión al principio fue hacer agenda de ida y vuelta, pero por falta de tiempo no puede hacerla y les transmito la información en personas, ya que acuden las familias a buscar a los niños de la U.T. Entre las E.A.E. y yo les transmitimos lo más significativo. También utilizo el correo electrónico (Gmail): por ejemplo, les mando el cuento que en cada momento estamos trabajando para que refuercen en casa. (AIN, ME).

15.- Cómo es la motricidad de este alumnado, a grandes rasgos?

A2 tiene muy buena motricidad fina, se recrea en recortar detalles, por ejemplo. En cambio, en actividades de saltos, de rodar... (HM, L, MM, EQ, G) muestra más miedos, más torpeza (EN). Con A1 ocurre un poco, al contrario, mejor en motricidad gruesa que en la fina. Tiende a caerse, pero no muestra miedos en movimientos más gruesos (HM, L, MM, EQ, G, MI, EP).

16.- ¿Cree que sería necesario establecer un programa motriz específico y que podría contarse con las familias para que lo desarrollaran también en casa?

Sería muy interesante. Habría que valorar a cada uno/a, pero siempre ayuda el trabajo en casa (PA, AIN, HM, L, MM, EQ, G).

17.- Cómo es la transición desde el aula UT/TEA al aula EF? ¿está estructurada? (En fila, con contacto, libre circulación, con E.A.E. otra manera...)

Yo como tutora no los acompaño. Les lleva la E.A.E y los recoge la profesora de E.F. en su aula de referencia (1º A) Con A. se insiste mucho en el cumplimiento de normas: ir en fila, no correr, ir en silencio (NC, PA, EP).

18.- ¿Se le anticipa que tiene que ir a E.F.?

Al comienzo del día, examinamos la agenda de lo que se va a realizar y se le dice a qué hora habrá E.F. Las familias también lo trabajan ya que se les ha dicho que traigan el día de E.F. una camiseta de repuesto para cambiarse (NC, PA, AIN).

19.- Muestran alguna emoción ante el hecho de tener que acudir a E.F.: Excitación, desinterés, inhibición, alegría, rechazo, otra.?

Les gustan en general todas las actividades, pero no muestran especial alegría por ir a clase de E.F (EP).

20.- Cómo es la vuelta al aula UT/TEA, desde E.F.? Calmada, excitada, otra...

Como la clase de E.F. es a última hora de la mañana, cuando vuelven al aula U.T., intento crear un clima de calma (NC, EP).

21.- Muestra predilección por alguna tarea física en concreto? Juegos, danza, saltos, carreras, lanzamientos...otras

A A2 le gustan mucho los juegos. A A1 le gustan tareas como trepar, reptar. D, es más sociable y A. tiende a jugar en solitario (HM, L, MM, EQ, G, IGP, IGU).

22.- Tolera el contacto físico? Tiene algún/a compañero/a con el que quiera interactuar, en E.F.? Es aceptado/a en clases de E.F.? ¿Sus iguales le instigan a trabajar? ¿Le protegen?

Lo toleran, pero no le gusta especialmente a ninguno de los dos. D. suele dar abrazos espontáneos, pero no les gusta mucho. Además, creo que hay que secuenciar bien cuándo hay que darlos para que no se prodiguen en exceso. Todo a su momento (EP, EN).

A2 sí que tiene fijación por una compañera. Se le insiste en que juegue con los/as demás. Antes sí que hubo más dificultades con la relación con otro niño, pero la situación está reconducida. Cuesta que lo entienda. Supone un hándicap (IGP PA).

A1 tiene un acompañante, con el que guarda buena relación. Y se continúa con este compañero como “gancho” (EP, IGP).

La impulsividad de A1 hace que no tenga buenas adhesiones. Tampoco es bueno que se oiga a menudo el “...tenéis que jugar con A1”. Debemos mejorar este aspecto (PP, HM, L, MM, EQ, G, EN).

23.- Prefiere jugar sólo/a o tolera bien algún tipo de agrupamiento. ¿Mejor individual, por 2, por 3, en grupo mediano, en grupo grande?

Más o menos lo que te he comentado...

24.- Muestra movimientos armoniosos o algún tipo de torpeza motriz? ¿Postura desequilibrada, deambulación, desequilibrio, baja tolerancia al esfuerzo...?

Creo que A2 tiene gusto por la música, por el movimiento lento (MI) orientaré a la familia para que trabajen por esta línea y la lleven a alguna actividad de danza.

A A1 no le gusta tanto el bailar, aunque en Navidades, sí que entró en la coreografía. Debe ser más dirigido (MI, IGP). A2 suele ser un poco vaga. Dice que a veces “me duele el corazón” aguanta esfuerzos cortos (sobrepeso) (HM, L, MM, EQ, G, EN, ME) A1 tolera mejor el esfuerzo (HM, L, MM, EQ, G).

25.- Cuida su higiene si ha habido esfuerzos intensos? Se asea, necesita cambiar de atuendo...

Se cambian de camiseta. A veces A2 se quita la camiseta cuando no procede, pero se va reconduciendo (NC).

26.- En general, su salud ¿cómo es? Buena, se resfría mucho, sobrepeso,

¿renuente al ejercicio? ¿tienen estreñimiento?

No toman medicación. A1 tiene macroglosia y a veces vomita por mala gestión en la masticación. Nada reseñable (EN).

27.- Cómo fue el impacto del diagnóstico en las familias de estos dos alumnos y la propuesta que hizo Educación para incorporarlos/as a- aula U.T./T.E.A.?

Estos dos alumnos están en proceso diagnóstico de T.E.A. Se les sigue valorando (AIN, EN). Las familias aceptaron de distinta manera la inclusión en esta dinámica. Dudaban ante una posible segregación. Una familia va aceptando que se está en el camino correcto y la otra muestra más rechazo. Es un trabajo que tenemos que orientar para la aceptación de la realidad (EN).

Instrumento 3: Entrevista final (posterior a la realización del proyecto)

Fecha: 03-04-2023

1.- Tras la experiencia de la implementación de sesiones de Educación Física al alumnado del aula UT/TEA, ¿cuál es su valoración?

Muy positiva. He visto como ha aumentado la motivación (MI, ME, PA). A1 y A2 han mejorado sus conductas en general (NC).

2.- Podría enumerar algunas de las mejoras y/o desventajas observadas, si las ha habido, en relación con los siguientes ámbitos: grado de socialización, manejo del estrés o ansiedad, intención comunicativa, interés por la tarea, autorreflexión, práctica de nuevas habilidades cognitivas, actitud hacia la E.F., ¿mejora de sus habilidades motrices...?

No sé si el programa que has implantado ha sido la causa, pero A2 en el patio y en clases de E.F. ya no tiene tantos roces (IGP, PP). Y en A1 se observa una diferencia significativa: ha pasado de muchos momentos de estar solo a momentos de querer compartir el juego (IGP, PA, EP). La P.E.F. también lo refiere. Respecto a la intención comunicativa sí que ha mejorado cuando llegaba el momento de ir a tus sesiones (MI, EP). Al acabar cada sesión y de vuelta al aula UT/TEA sí que había un relato propiciado por esa motivación hacia esas tareas. A2, respecto a la actitud hacia la E.F. se ha visto que es positiva (EP, MI). A1 en E.F. siempre ha mostrado cierta desconexión fruto de la estructura que conllevan las sesiones de E.F (PP). Las compañeras del aula ven mejoras en aspectos como la coordinación al botar, por ejemplo (HM, L, MM, EQ, G). Creo que su nivel de comprensión hacia algunas tareas lo desconocemos y la rutina y

la persistencia que se les proponen ayudan a la comprensión y su posterior ejecución (AIN, MI).

3.- ¿Tras la experiencia, ha notado en el alumnado alguna manifestación o conducta reseñable y que Ud. relacione directamente con las sesiones de E.F. que han vivenciado?

Manifestaban satisfacción y alegría por acudir a esas clases (EP, MI).

4.- Se puede concluir que, en general, este tipo de actuaciones son beneficiosas para el alumnado de la UT/TEA, o, por el contrario, pueden resultar perjudiciales, dada la idiosincrasia del alumnado?

Yo lo veo positivo. Particularmente, y aunque igual choque contra otros principios, veo los beneficios de sesiones específicas de E.F (HM, L, MM, EQ, G, PA, MI, IGP).

5.- Una vez analizada la experiencia, cabría elevar alguna propuesta al equipo directivo? ¿Qué se podría plantear: de tipo organizativo, horaria, de material, ¿de instalaciones...?

En otros centros, el especialista de E.F. atiende en una (o más) sesiones a este tipo de alumnado (PA, HM, L, MM, EQ, G). Facilitaría que las profesionales que atienden a la U.T. pudieran acudir a la sesión de la Unidad de Apoyo Educativo (AIN). Suele depender de la disponibilidad horaria del P.E.F.

6.- ¿Cree que el especialista de E.F. debería tener alguna formación específica para atender al universo de tipologías que acoge una UT/TEA?

Creo que sí. Debe tener buena base de conocimientos en psicomotricidad, de integración sensorial. Y la formación específica no está en general enfocada a la especificidad de este tipo de alumnado (AIN).

7.- Qué sugerencias le haría al alumno en prácticas, respecto a su trabajo realizado y que líneas de mejora cree que debería plantearse para futuros planteamientos con relación a la implementación de sesiones de E.F. a alumnado de UT/TEA?

Me cuesta encontrar algo que te pueda aportar: quizá en algunas sesiones hubo más carga oral que la deseable (ME, AIN). Y los tiempos a veces quedaban desajustados, requiriéndose actividades más cortas (PP). Y no hay que tener miedo a

ofrecerles tiempo de juego libre, ya que les viene bien a ellos (HM, L, MM, EQ, G). Y el nivel de atención de estos niños generalmente no es muy largo (AS, ASE). En una programación de un curso, convendría gestionar los tiempos e ir de un tiempo de trabajo corto a un tiempo de trabajo medio largo (HM, L, MM, EQ, G).

8.- En general, como diría que ha resultado su competencia en aspectos como:

- ¿Se ha adaptado bien al nivel de comprensión del alumnado?
- ¿Ha estado equilibrada su comunicación verbal o ha abusado de ella?
- ¿Ha captado bien la atención del alumnado antes de comenzar a hablar?
- ¿Ha resultado relevante su propuesta?
- Ha facilitado que la relación con el entorno fuese entendida por más de un canal: visual, gestos, táctiles, pictogramas, otros...

• El tono, la pausa, el acento... en definitiva, el código oral-verbal-lingüístico, ¿ha sido correcto?

- ¿La relación con el alumnado ha sido adecuada?

Te has encontrado unos niveles de comprensión muy diferentes y es difícil gestionarlo (AS, MI). Pero creo que te has adaptado bien: has utilizado frases cortas, has logrado su atención, su comprensión de la tarea. Has utilizado material alternativo: apoyos visuales, por ejemplo. La carga oral la has ido adaptando. Creo que en E.F. no es fácil la utilización de los diferentes apoyos visuales. En general creo que has utilizado, en lo poco que vi, los medios de manera equilibrada (NC, AIN, HM, L, MM, EQ, G). Creo que has captado bien la atención del alumnado. A5 ha participado en su línea. La propuesta de trabajo sí que ha sido relevante. La replicación de las clases en el caso de A1 y A2 ha resultado muy positiva (PA, ME). Ha sido como un plus hacia estos niños. Tu comunicación oral ha sido correcta. A veces cambiar el tono puede contribuir a organizar mejor la atención (NC). Por otra parte, los alumnos te han acogido con cariño, afecto (EP). Creo que has sido importante y significativo para ellos y que has hecho buen vínculo. Es fácil hacer un buen vínculo desde lo relacional (EP). Pero desde la instrucción y el aprendizaje es más laborioso y exigente. Y te he visto muy profesional (PA).

9.- ¿Cree que el/la especialista de E.F., debería proponer algún tipo de programa o actividades a las familias del citado alumnado para una mejora en la socialización de este alumnado?

Con las familias hay que trabajar y aconsejarles. Vendría bien cualquier ayuda (AIN). No estaría nada mal que pudieran llevar a este alumnado a natación, por ejemplo.

(HM, L, MM, EQ, G).

10.- ¿Cree que experiencias de este tipo corren el riesgo de segregar al alumnado, o por otra parte pueden contribuir a su inclusión con sus iguales?

No creo que sea segregadora esta manera de trabajar. No es lo mismo decir “estos alumnos tienen que estar con los demás; les doy un balón y que boten...a que previamente se les instruya y enseñe las diferentes habilidades que le van a ayudar a poder hacer las tareas en un plano de igualdad, siempre adaptado por supuesto. Hay que enseñarles “a estar dentro”. Esta dinámica me parece correcta (HM, L, MM, EQ, G, PA, MI).

Instrumento 4: Sociograma y sus gráficos

Antes de empezar la puesta en práctica de las sesiones que había diseñado para llevar a cabo con dos alumnos del aula UT/TEA (A1 y A2) y el aula de 1ºA de Educación primaria, realicé un sociograma con las siguientes preguntas (AIN):

Preguntas en positivo

- ¿Con qué dos compañeros/as irías a jugar al parque? (HM, L, MM, EQ, G, MI, PA)
- ¿A qué dos compañeros/as invitarías a tu fiesta de cumpleaños? (IGP, EP).
- ¿A qué dos compañeros/as darías chucherías? (IGP, EP).

Preguntas en negativo

- ¿Con qué dos compañeros/as no irías a jugar al parque? (HM, L, MM, EQ, G, EN)
- ¿A qué dos compañeros/as no invitarías a tu fiesta de cumpleaños? (IGP, EN).
- ¿A qué dos compañeros/as no darías chucherías? (EN, IGP).

Las respuestas fueron muy variadas (PA, MI) y no pude sacar ninguna conclusión con respecto a las respuestas en negativo ya que, aún no había tenido la oportunidad de trabajar y observar al alumnado con el que iba a realizar las sesiones (AIN). Por otra parte, pienso que las respuestas en positivo sí me pudieron ofrecer una perspectiva diferente y es por ello por lo que generé ciertas expectativas a la hora de analizar (MI) quién de los alumnos/as podía esperar que pasaran más tiempo juntos (IGP), tanto en clase o en el patio como también en la calle y qué tipo (IGG) de sentimientos o afecto pudieran tener hacia el resto de sus compañeros (EP, EN).

Mi sensación fue que el alumnado respondía a las preguntas aleatoriamente, sin seguir un criterio en particular (MI), aunque observé mientras les realizaba el sociograma que miraban a sus compañeros/as, como si trataran de buscar un objetivo cuando tenían que contestar en negativo (AIN). Por el contrario, cuando las respuestas

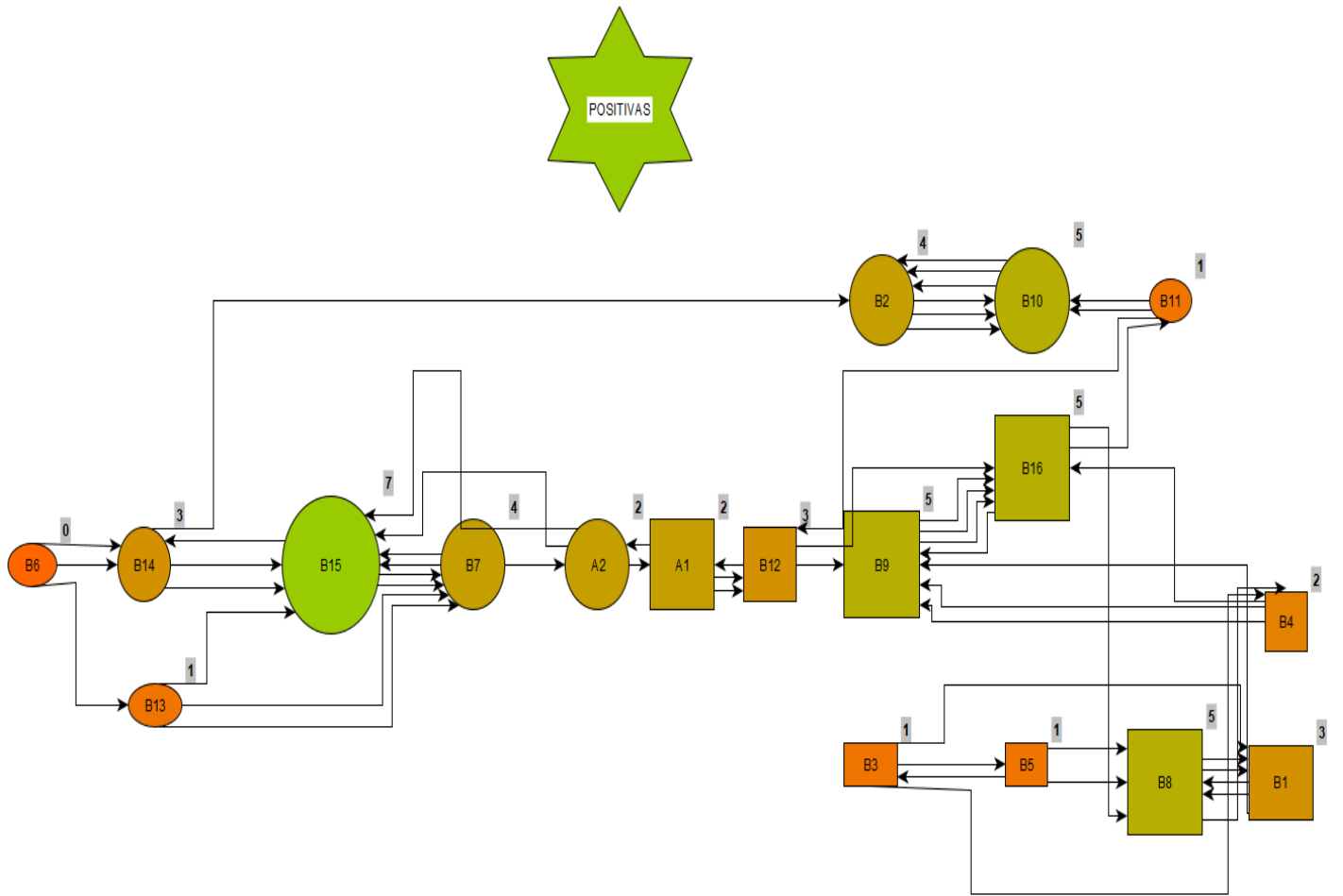
eran en positivo, casi toda la muestra analizada no se demoraba en contestar y lo hacían mostrando un lenguaje corporal que transmitía cercanía y afecto (EP).

Por otro lado, una vez empecé a desarrollar las sesiones con el grupo de 1ºA de Educación Primaria y los dos alumnos/as, A1 y A2, de la UT/TEA, (HM, L, MM, EQ, G) comencé a observar las distintas formas de socialización que se daban tanto en el aula como en el patio (AIN). En el aula, los alumnos más movidos parecían obviar más la presencia de A1 y A2 (HM, L, EQ, G, IGP), y quizá esto fuese porque muestran ciertas dificultades en la comprensión del lenguaje o normas y motrizmente presentan mayores dificultades que el resto (MI). Pienso que el alumnado que muestra carácter competitivo, mucha energía y una coordinación en concordancia con su edad y nivel, no excluían intencionadamente a A1 y A2, sino que es posible que para ellos fueran un impedimento para lograr sus metas u objetivos, generalmente relacionados con ganar un juego o competición (MI, IGP).

Los resultados del sociograma realizado al final de mi proyecto demuestran que no estaba totalmente desencaminado con esa idea previa que fui formando según implementaba las sesiones y es que **A1 (niño) recibió un alto número de respuestas negativas (9) por parte de sus compañeros/as (EN), siendo casi todos ellos chicos que presentaban un grado adecuado de desarrollo motriz (HM, L, MM, EQ, G). Por otra parte, A2 también recibió alguna respuesta negativa (4) (EP)** pero lo que más me sorprendió es que **una compañera (B15) respondiese de manera negativa hacia A2, ya que en el transcurso de las sesiones pude observar cómo era la que más le intentaba integrar, aunque sucedió en pocas ocasiones (IGP). Creo que A2 sentía el afecto de B15 y puede ser que no supiese gestionarlo porque hubo alguna situación en la que A2 incomodaba a B15 sin darse cuenta y B15 mostraba desagrado e intentaba evitarla (EP, EN, IGP).**

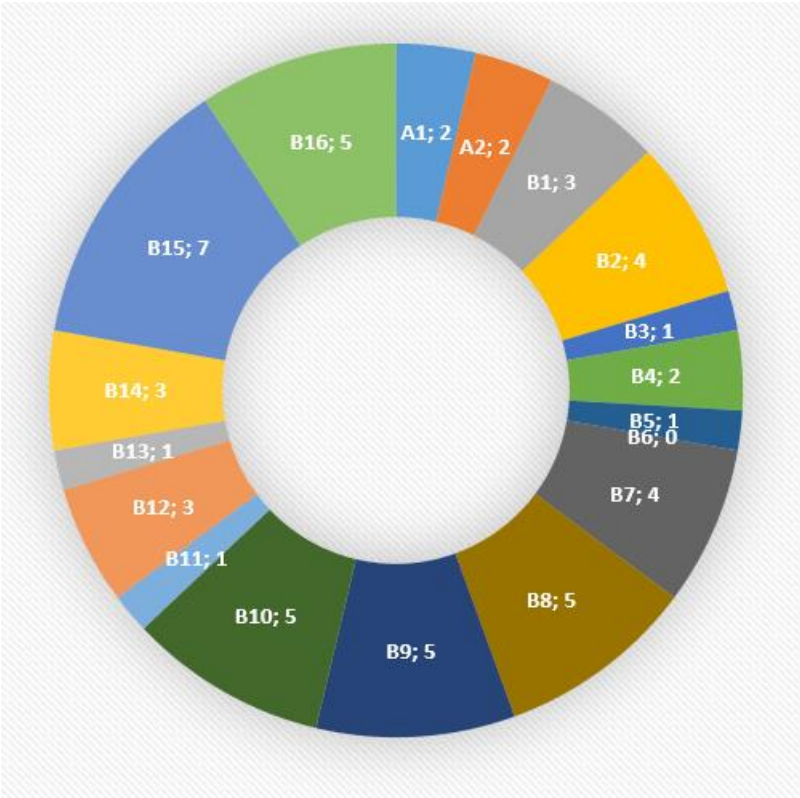
A continuación, se muestran los gráficos del sociograma inicial y final llevado a cabo en el proyecto de aula que realicé:

Imagen 10: Respuestas positivas sociograma inicial.



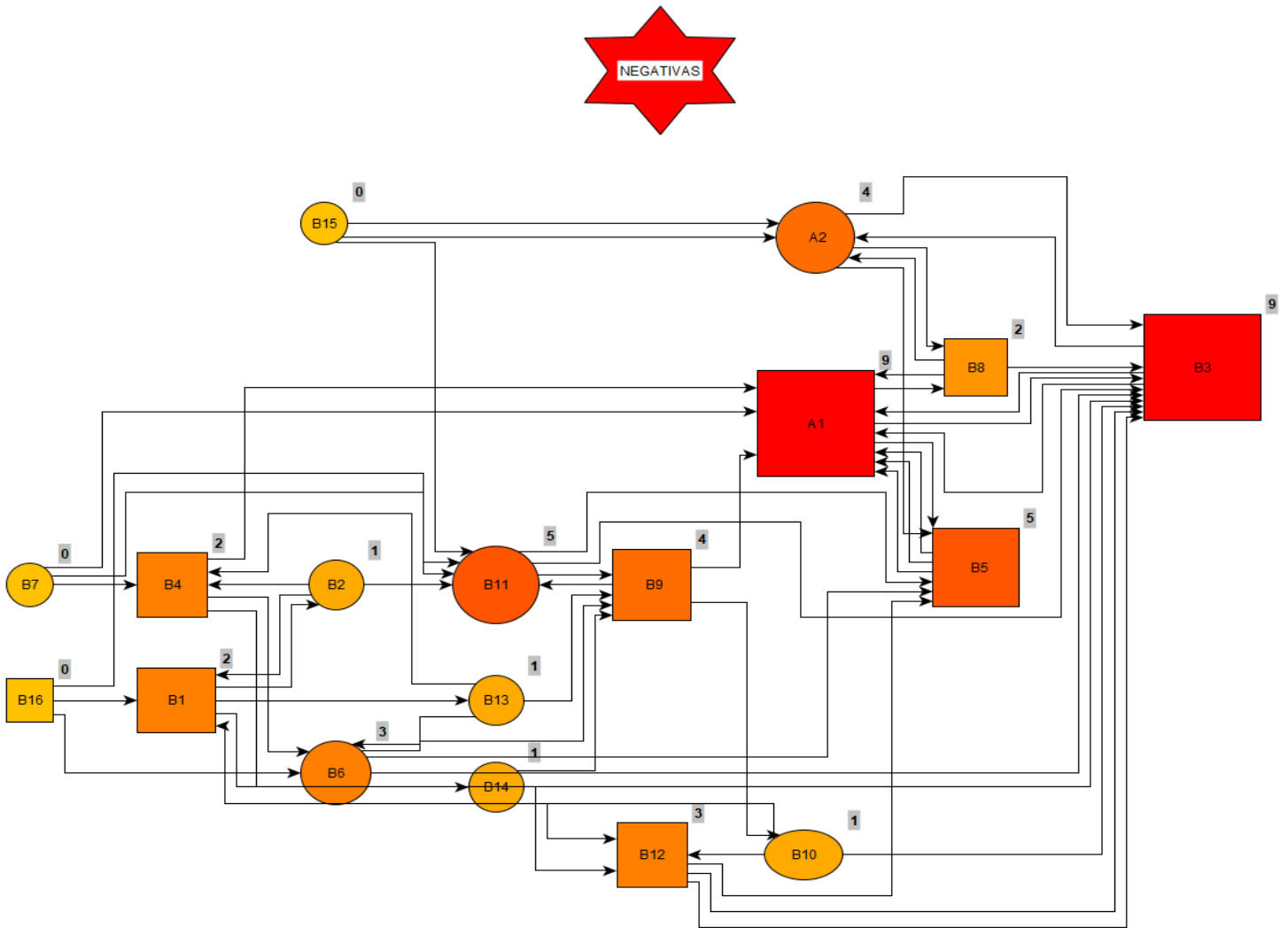
Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA

Gráfico 11: Respuestas positivas. Sociograma inicial



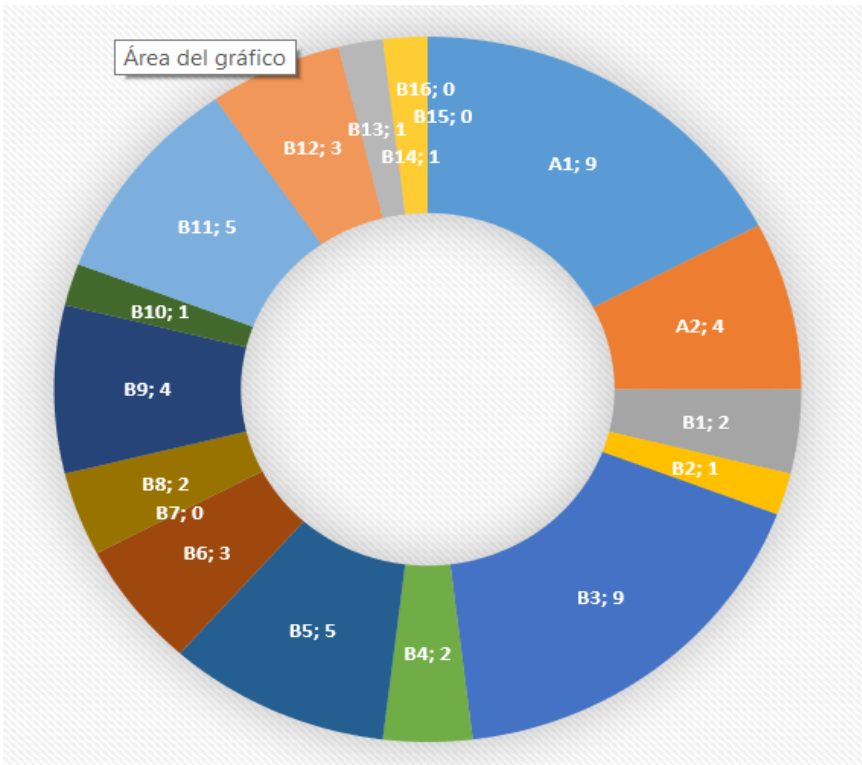
Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas positivas: Ej. A1, 2.

Imagen 11: Respuestas negativas sociograma inicial



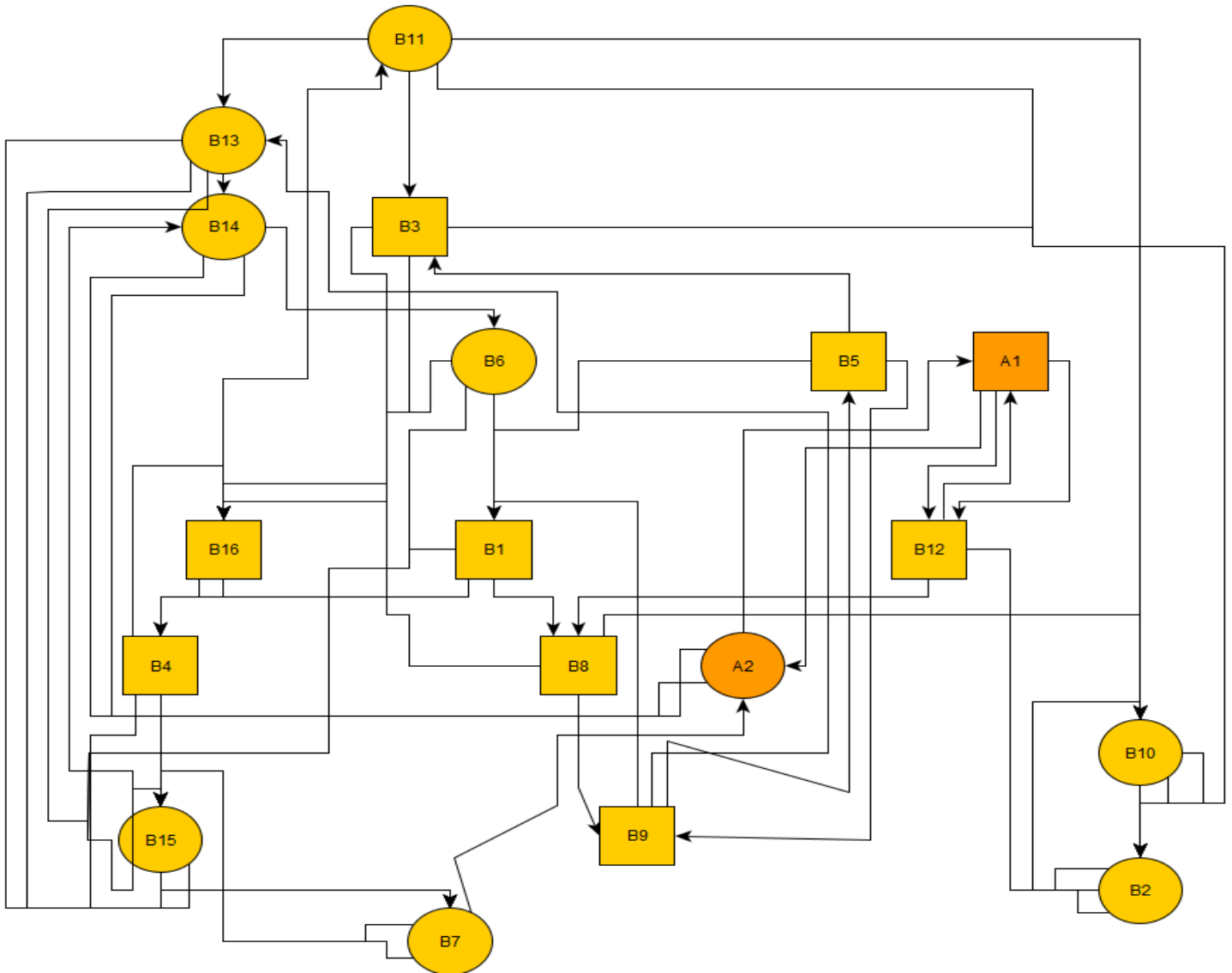
Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas positivas. Ej. A1, 2.

Gráfico 12: Respuestas negativas. Sociograma inicial



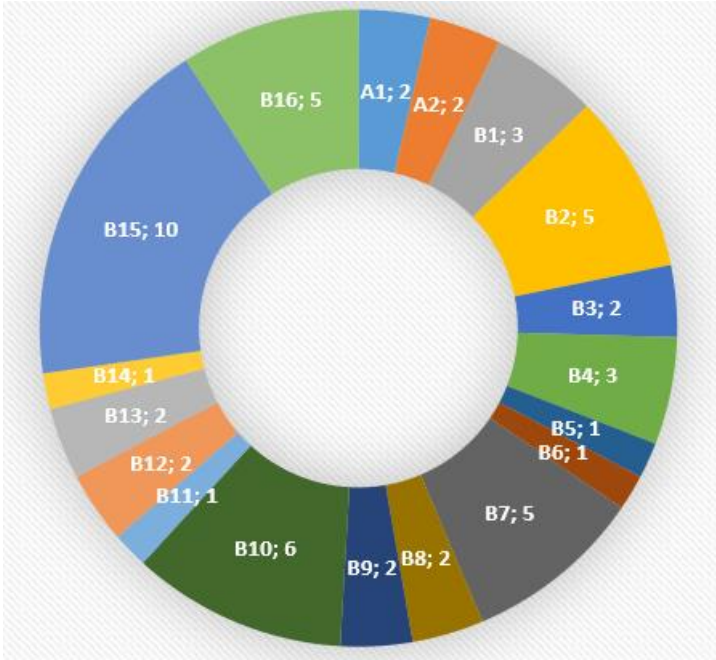
Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas positivas: Ej. A1, 9.

Imagen 12: Respuestas positivas. Sociograma final



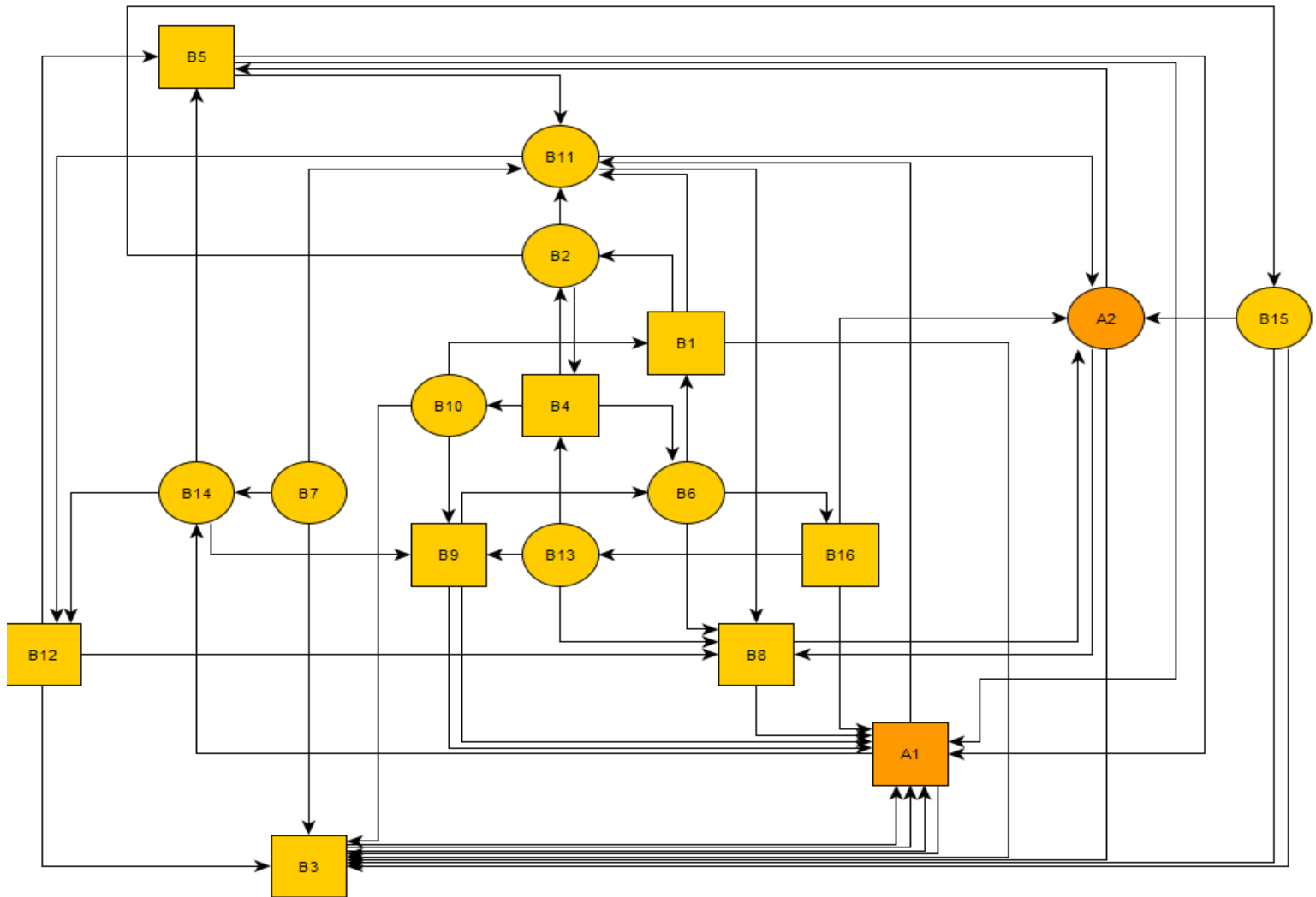
Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas positivas: Ej. A1, 2.

Gráfico 13: Respuestas positivas. Sociograma final



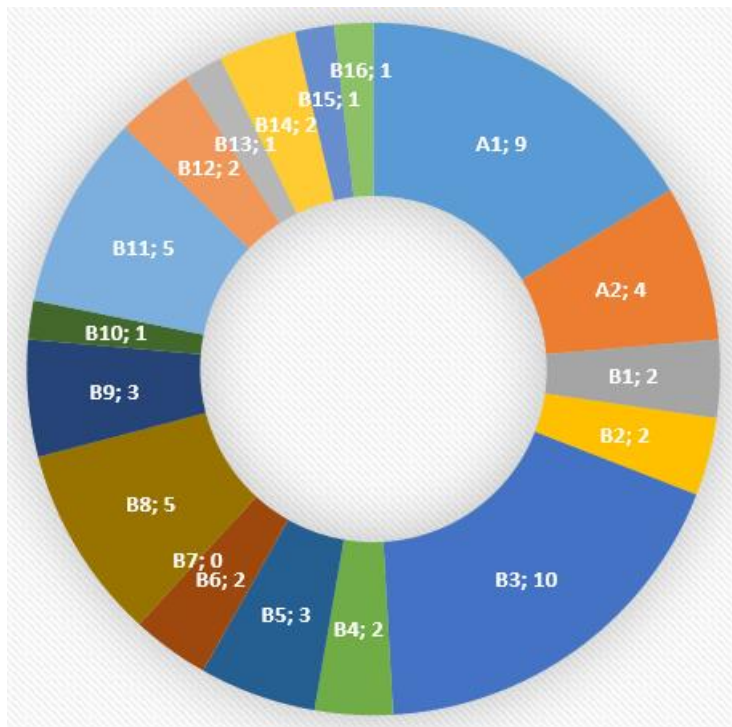
Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas positivas: Ej. A1, 2.

Imagen 13: Respuestas negativas. Sociograma final



Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas negativas: Ej. A1, 9.

Gráfico 14: Respuestas negativas. Sociograma final



Nota: A1 y A2: alumnado del aula UT/TEA. Nombre de alumno y número de respuestas negativas: Ej. A1, 9.

Anexo 4: Material utilizado en el desarrollo de las sesiones prácticas

Imagen 14: pictogramas utilizados en las sesiones prácticas



Fuente: Search on Arasaac, version 1.0.2

Imagen 15: Dibujo de los gigantes de Pamplona: Elaboración propia

