



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**USO DE RELATOS PARA COMPRENDER E
INTERVENIR EN UN CASO DE DISFUNCIÓN DE
INTEGRACIÓN SENSORIAL DESDE UNA
PERSPECTIVA INCLUSIVA DE LA EDUCACIÓN
FÍSICA ESCOLAR**

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTOR: PABLO ANTOLÍN BLANCO

TUTOR: LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ

Palencia, Junio 2016

RESUMEN

Reconocer la diversidad del alumnado como un valor enriquecedor de aprendizajes es el primer paso para crear una escuela justa que dé cabida a todos sin excepción (Ainscow, 2001). En este sentido, la Educación Inclusiva se presenta como una alternativa esencial para poder atender el amplio abanico de necesidades de aprendizaje de los alumnos; sin embargo, en áreas como la Educación Física, no siempre se dan los factores contextuales necesarios para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos (Ríos, 2009). En este trabajo, muestro dos experiencias que relatan el aprendizaje inclusivo de una niña con disfunción de integración sensorial en dos unidades didácticas de EF. Para ello, utilizo técnicas de investigación narrativa para realizar una reconstrucción reflexiva de lo ocurrido, con el objetivo de generar conocimiento profesional que me ayude a intervenir mejor en un futuro y de comprender los factores contextuales que permitieron realizar este proyecto.

PALABRAS CLAVES: diversidad, Educación Inclusiva, necesidades de aprendizaje, Educación Física, disfunción de integración sensorial, técnicas de investigación narrativa.

ABSTRACT

Recognizing the diversity of students as a positive and enriching value of learning is the first step in creating a fair school that accommodates everyone without exception (Ainscow, 2001). In this respect, inclusive education is presented as an essential alternative to meet the wide range of learning needs of students. However, particularly in the area of Physical Education there are not always found the exact contextual factors to develop teaching and learning inclusive processes. In this document, I show two experiences which narrate the inclusive process learning of a student with Sensory Integration Dysfunction in two teaching unit. Furthermore, I use narrative techniques research to carry out a thoughtful reconstruction of what happened with the aim of generating professional knowledge, that helps me intervene better in the future, and understand the context in which we developed this project.

KEY WORDS: diversity, inclusive education, learning needs, Physical Education, Sensory Integration Dysfunction, narrative techniques research.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. OBJETIVOS	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
4.1. LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	11
4.2. ¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN SENSORIAL?	14
4.2.1 Aclaración de términos.....	15
4.2.2 Los tres postulados de la integración sensorial	16
4.3. ¿QUÉ ES LA DISFUNCIÓN DE INTEGRACIÓN SENSORIAL?	17
4.4. PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN SENSORIAL Y POSIBLES ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REMEDIARLOS	18
5. METODOLOGÍA	22
6. RELATOS SOBRE EL CASO DE DISFUNCIÓN DE INTEGRACIÓN SENSORIAL ESTUDIADO	25
6.1 PRÓLOGO.....	25
6.2. EL PROGRESO DE SARA EN ESTRATEGIAS EN EL JUEGO A PARTIR DE LA NARRACIÓN Y ANÁLISIS DE RELATOS DE SESIÓN.....	27
6.2.1. Contextualización.....	27
6.2.2. Relato del primer plan de lección (30-03-2016)	28
6.2.3. Análisis del segundo plan de lección	30
6.2.4. Relato y análisis de la sesión individual con Sara (4-4-2016)	31
6.2.5. Análisis del segundo y tercer plan de lección	35
6.2.6. Relato del cuarto plan de lección (11-04-2016).....	36
6.2.7. Análisis del cuarto plan de lección.....	38
6.2.8. Análisis del quinto plan de lección	39

6.2.9. Posibles líneas de mejora de las estrategias didácticas desarrolladas con Sara a partir de los relatos y análisis mostrados	41
6.3. EL PROGRESO DE SARA EN PATINAJE EN LÍNEA A PARTIR DE VIÑETAS ESCRITAS PARA EL DIARIO CORPORAL DOCENTE Y EL CUADERNO DE CAMPO DE PRÁCTICAS	42
6.3.1. El miedo no me paraliza.....	42
6.3.2. Quita.....	44
6.3.3. Tengo miedo.....	45
6.3.4. Por favor, no me saturéis.....	46
7. CONSIDERACIONES FINALES	47
7.1. CONCLUSIONES SOBRE LOS CONDICIONANTES CONTEXTUALES QUE PERMITIERON ESTA EXPERIENCIA	47
7.2. CONCLUSIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PLANTEADAS PARA AFRONTAR UN CASO DE DIS DESDE EL ÁREA DE EF	50
7.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS APRENDIZAJE LOGRADOS POR SARA Y EL RESTO DE COMPAÑEROS	51
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	52

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2014-2015 desarrollé mis primeras prácticas en una escuela rural en la que la heterogeneidad era el rasgo que definía el contexto humano del centro: alumnos¹ de diferentes edades, etnias y niveles dentro de una misma aula. Gracias a esta experiencia, consideré la diversidad como un elemento enriquecedor y promotor de aprendizajes, y tomé conciencia de la importancia de la enseñanza individualizada como factor de éxito educativo.

En este periodo, ya tuve mi primer contacto, como maestro en prácticas, con un alumno que presentaba necesidades educativas especiales, no obstante, sería la experiencia que viví durante el verano de dicho curso académico la que me cambió la visión sobre las discapacidades y limitaciones humanas. Fui a trabajar a Estados Unidos durante tres meses a un campamento con personas que presentaban diferentes trastornos y síndromes (síndrome Down, síndrome del X Frágil, TEA, parálisis cerebrales, etc.). Fue una experiencia dura, al mismo tiempo que enriquecedora, ya que desarrollé la empatía, me hice menos materialista y aprendí a mirar en el corazón de las personas. Gracias a ello y a mi formación universitaria, adquirí una visión de las limitaciones humanas como realidades a las que se tienen que buscar medios para favorecer la inclusión en la sociedad por parte de los individuos que las presentan.

En mi Prácticum II, había una alumna con disfunción de integración sensorial en mi grupo de seguimiento. Desconocía absolutamente qué es lo que significaba. Sin embargo, la búsqueda del ideal de igualdad de oportunidades y de calidad educativa para todos los escolares sin excepción, me llevó a afrontar el reto de desarrollar una práctica de educación física inclusiva que abordara paralelamente esta problemática.

En conclusión, este trabajo está motivado por una fuerte sensibilización en el plano emocional por mi parte hacia el tema de la inclusión educativa. Podríamos decir que mi historia de vida hizo que me convenciera del valor real que tiene la inclusión para poder caminar hacia una sociedad justa. Sin embargo, como todos sabemos, con solo corazón y voluntad no se consiguen resultados. Es necesario un conocimiento técnico que fundamente la práctica para poder crear aprendizajes; por ello, este proyecto está

¹ En este trabajo aparecen términos tales como "alumno", "maestro", "niño" y "profesor" que, si no se especifica lo contrario, se refieren tanto al género masculino como al femenino.

construido por el trabajo conjunto entre diferentes profesionales de la educación que conocí durante el Prácticum II. Ellos me arroparon en mi investigación y me proporcionaron el conocimiento técnico específico relacionado con el tema de disfunción de integración sensorial, para poder afrontar con éxito dicho reto profesional.

Para llevar a cabo este TFG, comenzaré *justificando* el tema abordado para explicar el porqué ha merecido la pena realizar este trabajo. Seguidamente, muestro los *objetivos* que quiero cumplir con la puesta en práctica del proyecto. Continuaré con la *fundamentación teórica* en la que presento en bloques, toda la información que considero necesaria para dar sentido a mi propuesta. Esta parte del trabajo adquiere vital importancia porque guarda una relación directa con las experiencias que narro a continuación. Esta parte del documento trata de presentar los elementos clave sobre la Teoría de la Integración Sensorial, así como los condicionantes y estrategias didácticas necesarias para favorecer una EF inclusiva en la que se fundamenta la intervención y análisis de lo ocurrido de la propuesta que presento. Aunque en primera instancia, pueda parecer una información compleja, a lo largo del cuerpo del trabajo iré retomando y concretando continuamente los conceptos que recojo en el marco teórico, con el objetivo de mejorar su comprensión. Posteriormente, explico la *metodología* utilizada para elaborar este trabajo.

A continuación, me detendré en narrar y comentar las experiencias que constituyen el núcleo de este TFG que son dos propuestas realizadas; en concreto, una Unidad didáctica sobre estrategias en el juego y patinaje en línea, que irán precedidas por una descripción de la alumna que será la protagonista del presente trabajo.

Finalmente, expongo una serie de *consideramos finales* que entroncan directamente con los objetivos que he introducido al comienzo. Y en el apartado de *referencias bibliográficas* cito la documentación más significativa que he utilizado a lo largo de mi TFG.

2. JUSTIFICACIÓN

El deseo, pero sobre todo la obligación docente, de atender a todo el alumnado sin excepción argumenta la práctica que se recoge en este TFG. Se trata de proporcionar una enseñanza inclusiva, en este caso desde el ámbito de la EF, que permita aprender al niño que presenta barreras de aprendizaje, al mismo tiempo, que se consiguen progresos educativos en el resto de compañeros; los cuales no se darían si no se partiera desde este enfoque. Por ello, el ideal de escuela inclusiva que considera la diversidad como un factor que contribuye a la cohesión y al aprendizaje de todos los alumnos (Stainback, Stainback y Jackson, 1999) es la base que justifica la puesta en práctica de este proyecto.

Por otro lado, este TFG merece la pena porque está relacionado con mi formación permanente y con la necesidad de adquirir las Competencias que demanda el Título de Grado en Educación Primaria²; para así, poder dar respuesta a los retos educativos que demanda la sociedad.

Este trabajo desarrolla muchas de las competencias presentes en dicha Orden. No obstante, me gustaría citar los objetivos generales y las competencias específicas del Módulo de Formación Básica que estructuran especialmente este proyecto de forma más directa.

Objetivos generales

2.-Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

4.-Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

Módulo de formación básica

4.-Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.

² Competencias recogidas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

6.-Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

20.-Mostrar habilidades para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

Por otro lado, las selección de actividades que caracterizan las experiencias que expongo más adelante, justifican al mismo tiempo su puesta en práctica. Fueron elegidas teniendo en cuenta, detenidamente, las características individuales de la alumna con disfunción de integración sensorial que protagoniza este proyecto. Imperatore (2005) señala que se deben proponer actividades que nutran sensorialmente al alumno con DIS, ayudándole en su crecimiento. Por ello, dentro del margen de maniobra que nos permitía la PGA, optamos por aquellas unidades didácticas sensorialmente más ricas. En concreto, desarrollamos una unidad didáctica de estrategias en el juego y otra sobre patinaje en línea.

En primer lugar, la propuesta de estrategias en el juego está motivada por el deber de introducir a dicha alumna, "incapaz de entrar en el círculo beneficiosos del juego por sus características personales" (Beaudry, 2011), en la dinámica del mismo. Esta actividad constituía a su vez otro reto educativo, ya que los juegos de pillar suelen ser rechazados por este tipo de niños, debido a un desorden de modulación táctil. Por tanto, por un lado, no era del todo una actividad sensorialmente productiva, sin embargo, por otro lado, nos veíamos en la obligación de buscar el modo para lograr tal objetivo.

En segundo lugar, la propuesta de patinaje en línea se debe a que se trata de una actividad que fomenta el equilibrio y desarrolla el sentido vestibular. Como señala Fisher y Murria (citado por Nackley, 2001), hay que realizar "actividades significativas que proveen al niño de un estímulo sensorial específico, para provocar la aparición de una respuesta adaptativa, ayudándole consecuentemente en su aprendizaje motor y conceptual de manera global"(p.1). En este sentido, consideramos que el patinaje en línea se trataba de una de esas actividades significativas, dentro del marco curricular de EF de Primaria, que perseguía este fin y, por tanto, se presentaba como una propuesta beneficiosa para el desarrollo sensorial de esta escolar (sin olvidarnos tampoco de las ventajas educativas que traía consigo esta actividad para el resto de compañeros³).

³ Si se desea conocer los beneficios educativos de desarrollar una propuesta didáctica de patinaje en línea, léase Mañeru y Rodríguez. (2011).

En relación a este asunto, hay que dejar claro que la práctica que presento no es una terapia concreta para tratar el tema de disfunción de integración sensorial; ya que esta tarea le correspondería hacerlo a una terapeuta ocupacional. Como señala Koomar y Bundy (citado por Nackley, 2001), "una vez que se ha identificado a un niño con dificultades de procesamiento sensorial, el Terapeuta Ocupacional es responsable de disponer un plan de tratamiento efectivo"(p.1).

En mi caso, simplemente me apoyé en otros profesionales para elegir, entre todas las posibles actividades que permite la Educación Física Escolar, aquellas dos que encajaran, por un lado, dentro de la Programación General Anual de mi maestra tutora durante el Prácticum, y, por otro lado, que fueran lo más beneficiosas posibles para el alumno con disfunción de integración sensorial.

Asimismo, este proyecto encuentra otra justificación en la situación actual del área de Educación Física en España en relación al tema de la inclusión. Según Ríos (2009), no es muy prometedora, ya que son varios los factores que impiden desarrollar una Educación Física inclusiva en nuestro país⁴. En este sentido, con este trabajo pretendo mostrar una experiencia que intenta superar estos impedimentos

Por último, la bibliografía en español sobre DIS no es muy extensa, a diferencia de otros países, como Canadá y Estados Unidos, (Beaudry, 2011). Consecuentemente, con este trabajo me gustaría aportar una experiencia educativa más en relación a este tema; con el deseo inicial, de exponer una práctica y unas conclusiones que puedan servir de ayuda a otros profesionales de la materia.

⁴ En el apartado de Fundamentación Teórica, procedo a explicar estos condicionantes de forma más detallada.

3. OBJETIVOS

Como futuro MEEF, con este proyecto persigo una serie de objetivos profesionales, con los cuales espero lograr las competencias necesarias para realizar una buena labor docente en un futuro. Dichos objetivos son los siguientes:

- Generar conocimiento profesional a partir del estudio de un caso de DIS, desde una perspectiva inclusiva de la EF.
- Relatar, comentar y comprender la experiencia vivida en su contexto, así como las estrategias didácticas que permitieron a una alumna con DIS aprender, de manera inclusiva, sobre estrategias en el juego y patinaje en línea.
- Valorar los aprendizajes logrados, tanto en la escolar con DIS, así como en el resto del grupo; analizar el margen de mejora de las estrategias didácticas planteadas; y reflexionar sobre los condicionantes contextuales que permitieron la puesta en práctica de este proyecto.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, p. 15).

Partiendo de este concepto, tal como señala Ríos (citado por Ríos, 2009), la inclusión dentro del área de EF supone que:

(...) todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje y en este contexto la diversidad cohesionada al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas (p.88, subrayado mío).

No obstante, tal como señala esta autora, encontramos una serie de condicionantes para llevar a cabo el proceso de inclusión dentro de los gimnasios.

En primer lugar, encontramos condicionantes infraestructurales. Normalmente, los centros no poseen todos los recursos económicos ni las instalaciones suficientemente equipadas y accesibles para atender la diversidad que conforma sus contextos educativos.

En segundo lugar, existen condicionantes sociales. En ocasiones, hay contextos escolares poco receptivos a la diversidad, lo que desencadenan actitudes de rechazo.

En tercer lugar, puede haber condicionantes por parte de los propios alumnos que presentan barreras de aprendizaje; podemos encontrar escolares con problemas de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y un escaso nivel de autoaceptación. Además, los contenidos de Educación Física en ocasiones no son suficientemente motivadores para ellos lo que bloquea en consecuencia el aprendizaje.

Por último, hallamos condicionantes de la práctica docente. La infravaloración del área de EF puede hacer que el especialista se sienta solo, sin apoyo del resto de profesorado, para afrontar la diversidad presente en los gimnasios; la formación del profesorado, normalmente escasa en relación a estos temas, puede favorecer la aparición de miedos para llevar a cabo una correcta adaptación; la ausencia de especialistas en actividad física adaptada en los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico o Equipos Multiprofesionales también supone una barrera; la propia idiosincrasia del profesorado que determinan las expectativas de aprendizaje; el poco apoyo por parte de la familia a colaborar en el proceso educativo; la actitud del grupo clase que pueden provocar comportamientos discriminatorios; el diagnóstico y los informes médicos, los cuales representan un condicionante en ocasiones porque no siempre se disponen de ellos para realizar las adaptaciones curriculares; asimismo, el trabajo interdisciplinar con los fisioterapeutas resulta complejo.

No obstante, aunque la situación actual no sea favorable para llevar a cabo un proceso de inclusión en el área de Educación Física, existen estrategias que pueden favorecer la participación activa del alumnado con discapacidad durante las sesiones (Ríos, 2005)⁵:

⁵ Para adquirir un conocimiento más exhaustivo sobre cuáles son estas estrategias, léase Ríos (2005) o Ríos (2009).

La enseñanza multinivel: se trata de definir objetivos individuales y detallados para cada escolar, partiendo de sus diferencias individuales para realizar la evaluación; pero siempre compartiendo contenidos y actividades. A su vez, como explica la autora anteriormente citada, "la elección de una tarea por parte del alumno debe reflejar un equilibrio razonable entre la necesidad de tener éxito y la necesidad de aprender nuevos contenidos".

Educación en actitudes y valores: es la base para lograr que el grupo acepte la diversidad como un elemento enriquecedor para todos. Sentirse aceptado, arropado, seguro y valorado es elemental para crear un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo (Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Fomentar y desarrollar el aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas para promover el aprendizaje de todos y una educación en valores.

Adaptación de las tareas: tal como señalan Sánchez, Toro, Zarco y Gomendio (citados por Ríos, 2009), son tres las fases para adaptar las tareas motrices en EF. En primer lugar, debemos informarnos acerca de numerables variables que interfieren en el proceso de aprender como son, por ejemplo, la importancia del contexto socioeducativo y familiar, el nivel de independencia, seguridad y autoconfianza o el grado y tipo de discapacidad. A su vez, habrá que hacer una evaluación inicial así como del estilo de aprendizaje. En segundo lugar, hay que analizar la tarea para realizar una propuesta acorde a las necesidades y características del escolar. Por ejemplo, como presenté en el apartado de justificación, los rasgos del alumno con DIS fueron determinantes para elegir los dos temas de unidad didáctica. En tercer lugar, se debe llevar a cabo la adaptación propia de la tarea, lo que supone a su vez una adaptación metodológica y una adaptación del entorno y el material.

Compensar las limitaciones en situaciones competitivas: en otras palabras, para no agravar los comportamientos despectivos que pueden darse a raíz de la competición, lo que nos alejaría a su vez de nuestro objetivo inclusivo, se debe "compensar las limitaciones que provocan los efectos de la discapacidad" (Ríos, 2009). Para ello, tal como señalan Ríos, Bonany, Blanco y Carol (citados por Ríos, 2009), se tendrá que "adaptar el juego lo estrictamente necesario, todos los alumnos con discapacidad deben poder adoptar cualquier rol del juego, buscar el equilibrio entre las adaptaciones

individuales y las adaptaciones compartidas con el grupo y buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de las mismas" (p. 107).

Por último, resulta imprescindible contar con el apoyo y el asesoramiento de especialistas del propio centro para lograr un proceso de inclusión en el área de Educación Física. La formación continua por parte del MEEF es fundamental para abordar las Necesidades Educativas Especiales, inicialmente desconocidas, que pueden presentar muchos de los alumnos. Asimismo, hay que evitar la figura de "lazarillo"; como señala Ríos (2009) "debe conseguirse que el propio alumno con discapacidad solicite el apoyo o la colaboración cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, colaborando así en su autonomía personal".

4.2. ¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN SENSORIAL?

Como define Beaudry (2009):

Podríamos definir la integración sensorial (IS) como la capacidad que posee el sistema nervioso central (SNC) de interpretar y organizar las informaciones captadas por los diversos órganos sensoriales del cuerpo. Dichas informaciones, recibidas por el cerebro, son analizadas y utilizadas para permitirnos entrar en contacto con nuestro ambiente y responder adecuadamente que nos llegan (p.17).

Siguiendo a esta autora, la teoría de la Integración Sensorial fue creada por la doctora Jean Ayres y se desarrolló con el objetivo de describir, explicar y predecir las relaciones específicas entre el funcionamiento neurológico, el comportamiento sensoriomotor y el aprendizaje académico. En resumen, la IS es un proceso por el cual el cerebro "organiza las sensaciones para su uso cotidiano en la vida diaria de las personas" (Ayres, 2005, p.5).

Como explica Matesanz (2012):

La Teoría describe la Integración Sensorial como un proceso neurológico que integra y organiza todas las sensaciones que experimentamos de nuestro propio cuerpo así como del exterior (gusto, vista, oído, tacto, olfato, gravedad y posición en el espacio) y que recibimos de forma continuada. A su vez, relaciona este proceso con la capacidad del ser humano para llevar a cabo acciones motoras de manera eficaz en diferentes entornos. El buen funcionamiento de nuestro cerebro, al procesar esta gran cantidad de información, nos permite producir continuamente respuestas adaptadas a nuestro

entorno y a las cosas que en él tienen lugar, lo que constituye la base del aprendizaje académico y del comportamiento social (p.15).

Asimismo, esta teoría hay que entenderla más que como una técnica específica, como un enfoque terapéutico sobre las relaciones entre el cerebro y el resto del cuerpo, que intenta explicar los problemas de aprendizaje y de comportamiento no relacionados con una lesión o con una anomalía neurológica.

4.2.1 Aclaración de términos

Para avanzar en la comprensión de este concepto, así como para entender más adelante el significado de disfunción de integración sensorial, conviene aclarar previamente una serie de términos.

En primer lugar, hay que diferenciar entre sensaciones externas e internas, las cuales son procesadas por el cerebro durante dicho proceso neurológico. Las **sensaciones externas** las recibimos de un modo consciente a partir de nuestros cinco sentidos, por lo que nos dan información acerca de lo que ocurre afuera del organismo. Sin embargo, como explican la autora citadas anteriormente:

Existen otro tipo de sensaciones, **las sensaciones internas**, que nos informan del lugar que ocupa nuestro cuerpo en el espacio y de su movimiento: propioceptivas y vestibulares. No somos tan consciente de la recepción de estas sensaciones, a pesar de que continuamente recibimos información acerca de ellas, y en cambio resultan de una importancia extrema en nuestro desarrollo neurológico y en nuestra capacidad de participación de una forma eficaz en el mundo en que vivimos. La teoría de la IS pone especial énfasis en esta información sensorial centrada en el propio cuerpo, es decir, la información táctil, propioceptiva y la vestibular (p.3, subrayado mío).

Siguiendo a estas autoras, y en segundo lugar, existe otro concepto clave en la IS que es el de **organización de la información**. Para llevar a cabo un acto motor cualquiera, originado por un procesamiento correcto de la información por parte de nuestro cerebro, se deben dar tres aspectos fundamentales: un registro, una modulación y una discriminación de sensaciones. En el registro de sensaciones, nuestro cerebro detecta y selecciona estímulos sensoriales que posteriormente serán procesados. En la modulación sensorial se regula la intensidad y la naturaleza de las respuestas a estímulos sensoriales de manera graduada y adaptada, para que estas señales sensoriales

puedan ser utilizadas en cada momento (Miller y Lane, 2000). Y en la discriminación sensorial, nuestro cerebro distingue y reconoce la diversidad de sensaciones procedentes de un mismo estímulo para así poder utilizarlo correctamente.

4.2.2 Los tres postulados de la integración sensorial

Según Beaudry (2011), son tres los postulados de la integración sensorial.

1. El aprendizaje depende, en primer lugar, de la habilidad de un individuo para captar información sensorial tanto del ambiente como de los movimientos de su cuerpo; en segundo lugar, depende de la capacidad para tratar e integrar dicha información dentro del SNC; y en tercer lugar, de la habilidad para utilizar esa información para planificar y organizar el comportamiento.
2. Cuando un individuo padece deficiencias en el modo de tratar e integrar la información sensorial, aparecen dificultades para planificar y producir un comportamiento, lo cual interfiere en el aprendizaje conceptual motor.
3. Las actividades significativas que permiten la planificación motriz y la organización de un comportamiento adaptado sirven para mejorar la calidad de la información sensorial. Dichas actividades mejoran la habilidad del SNC para tratar e integrar la información sensorial, de manera que se favorece el aprendizaje conceptual y motor (p.27).

En concreto, esta última proposición es la idea principal que fundamentó la experiencia que recojo en este documento.

4.3. ¿QUÉ ES LA DISFUNCIÓN DE INTEGRACIÓN SENSORIAL?

En ocasiones, hay niños que presentan dificultades en este procesamiento neurológico para organizar la información que captan nuestros sentidos. En algunos de ellos, la causa se debe a una disfunción de integración sensorial. Bundy y Murray (citados por Matesanz, 2010) definen este término como "la incapacidad para modular, discriminar, coordinar u organizar sensaciones de forma eficaz"(p.11). A su vez, Ayres (citado por Beaudry, 2011) describe la disfunción de integración sensorial como:

Un mal funcionamiento de la organización de la información dentro del SNC, el cual no consigue organizar los impulsos sensoriales para poder darle al individuo una información adecuada y precisa sobre él mismo y su ambiente. Esta disfunción suele reflejarse en el comportamiento motor y en los aprendizajes académicos (p.35).

Para comprender mejor este término, la autora propone al lector que imagine que el SNC es una ciudad, siendo los impulsos nerviosos los diversos vehículos que circulan por ella. Un buen funcionamiento de integración sensorial permitiría que en esta ciudad no hubiera tráfico. Aquí, los coches llegarían a sus respectivos destinos cómodamente. Sin embargo, un mal funcionamiento de integración sensorial simbolizaría una ciudad en la que la circulación de vehículos no sería fluida. Como explica Beaudry (2011):

Una disfunción de la integración sensorial es un tipo de atasco en el cerebro. En la disfunción de la integración sensorial, parte de la información sensorial queda atrapada en el atasco y algunas partes del sistema nervioso no reciben la información que necesitan para poder realizar su trabajo (p.35).

Siguiendo a esta autora, es importante diferenciar que un mal funcionamiento en la organización de la información no quiere decir ausencia de función. La disfunción de integración sensorial no deja de ser otra posible causa de los problemas académicos existentes, los cuales pueden ser debidos a lesiones de diverso tipo o a una vida familiar y afectiva difícil.

4.4. PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN SENSORIAL Y POSIBLES ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REMEDIARLOS

Los niños con disfunción de integración sensorial suelen presentar signos específicos como son: problemas del sistema vestibular, problemas de modulación del sistema táctil, problemas de control postural y de movimiento, problemas de planificación motriz, desórdenes de la percepción visual y disfunciones en la habilidad del juego.

Siguiendo a la autora anteriormente citada, los **problemas en el sistema vestibular** aparecen cuando "el cerebro, que no puede inhibir información sensorial, reacciona de una manera exagerada a la estimulación sensorial"; y cuando "el cerebro, que no puede facilitar información sensorial, apenas reacciona a la estimulación sensorial". En consecuencia, se pueden producir dos tipos de desórdenes del sistema vestibular: sobreacción del SNC o subreacción del SNC al estímulo vestibular. No obstante, el desorden que nos interesa, en este caso concreto, para entender a continuación una estrategia didáctica que fundamentó nuestra práctica, es el desorden de sobreacción del SNC.

Cuando el sistema vestibular sobreacciona pueden aparecer dos tipos de hipersensibilidades al estímulo vestibular: **la inseguridad gravitacional** y la aversión al movimiento. No obstante, el primer tipo de hipersensibilidad es el que repercutió directamente en nuestra praxis; en relación a este asunto, esta autora dice:

El equilibrio y la coordinación motora de los niños que sufren de inseguridad gravitacional habitualmente son adecuados (...) pero el miedo les paraliza. La inseguridad gravitacional no afecta a los aprendizajes académicos, pero sí afecta profundamente a las interacciones del niño con su ambiente. (...) Los niños que padecen inseguridad gravitacional necesitan un apoyo físico constante de parte de los padres y los cuidadores. Este temor a hallarse solo frena considerablemente su desarrollo. (..) Lo mejor que pueden hacer los padres es respetar las necesidades de su hijo y gradualmente incrementar su confianza a través de actividades que el pequeño puedan desarrollar con éxito (p.48-49, subrayado mío).

Esto supone llevar a cabo una estrategia didáctica que elimine el miedo en el escolar con problemas de integración sensorial para que pueda realizar las actividades correctamente y, de este modo, pueda aprender. Implica plantear procesos de

aprendizaje adaptados a las características del escolar. En nuestro caso específico, resulta imprescindible desarrollar progresiones que partan de un nivel cero y que permitan el acceso a la habilidad por parte de todo el alumnado. Asimismo, los apoyos físicos en los primeros pasos de progresión son fundamentales para que el alumno con disfunción de integración sensorial gane seguridad, y supere con éxito las fases que sean posibles de la progresión propuesta. Para ello, tomaremos como referencia el Análisis Global de Movimiento (Abardía y Medina 1997) como herramienta para establecer procesos de enseñanza globales, comprensivos y lógicos durante el aprendizaje de una habilidad.

Por otro lado, los niños con disfunción de integración sensorial sufren normalmente un **desorden de modulación táctil** que afecta indirectamente al aprendizaje, ya que provoca sensaciones, inofensivas para la gran mayoría, pero realmente incómodas para el niño con DIS. Por ejemplo, una caricia, o mismamente el tacto de la ropa, pueden ocasionar grandes molestias. Por ello, hay que prever posibles situaciones de este tipo para mejorar el estado corporal del niño con disfunción de integración sensorial para predisponerle para el aprendizaje. No obstante, aunque no soporten rozaduras leves, les suele gustar los tactos firmes y profundos; aspecto que nos sirvió para justificar la introducción de cuñas motrices de relajación (Vaca, Fuente y Santamaría, 2013) durante las sesiones.

El desorden de modulación táctil puede ir acompañado de otros **problemas de modulación sensorial**. Como mantiene Beaudry (2011):

Los desórdenes de modulación sensorial afectan a los repertorios básicos de aprendizaje, tales como el estado de alerta y la atención de modo que los niños con este problema tienden a estar sobreexcitados y a no ser capaces de prestar atención ni de relacionarse de manera adecuada con el ambiente (p.50, subrayado mío).

Consecuentemente, lograr la disposición del alumnado en la tarea motriz implica llevar a cabo una serie de estrategias para ayudar al niño con disfunción de integración sensorial (Beaudry, 2011):

1. Cuidar el ambiente de aprendizaje: los niños con disfunción de integración sensorial son emocionalmente muy sensibles, ya que su sistema nervioso no es tan estable como el del resto. Consecuentemente, la abundancia de estímulos en el ambiente puede llevar

consigo una pérdida de control. Por ello, se debe evitar el ruido: aquellos ambientes cargados de sonido no permiten al niño con disfunción de integración sensorial concentrarse; por ello, hay que eliminar todo estímulo ruidoso en la medida de lo posible, ya que estos pueden influir en el comportamiento del niño. Asimismo, habrá que hablarle suavemente controlando nuestro tono de voz.

2. Rutina: los niños con disfunción de integración sensorial precisan de una rutina estable para funcionar adecuadamente. Por ello, hay que evitar cambios bruscos en el horario, de personas o en el espacio físico. Asimismo, dichos cambios habrá que anunciarlos con antelación.

3. Aprender con y a través de movimiento: son niños que precisan de movimiento para concentrarse y poder aprender. Estímulos vestibulares y propioceptivos son necesarios para que el escolar se sienta a gusto y dispuesto para el aprendizaje (Koomar y Bundy, 1991). Concretamente, realizar un calentamiento vestibular y propioceptivo ayuda a regular el nivel de alerta y a centrar la atención.

4. Promover el aprendizaje multisensorial: cuantos más canales sensoriales estén implicados para recibir la información, más fácil resultará el aprendizaje.

Por otro lado, los niños con disfunción de integración sensorial poseen dificultades en el aprendizaje de nuevas acciones motrices. Es lo que se denomina **dispraxia del desarrollo** lo que supone problemas de planificación motriz. Como explica Beaudry (2011):

La dispraxia del desarrollo es una disfunción cerebral que afecta a la organización de las sensaciones táctiles, vestibulares y propioceptivas e interfiere con la habilidad de planificar movimientos (p.62).

Siguiendo a esta autora, se trata de un problema en el procesamiento de sensaciones corporales. No es un problema motor, por ello, los niños con disfunción de integración sensorial son capaces de aprender nuevas habilidades motrices aunque lo hagan a un ritmo de aprendizaje más lento que el resto de compañeros. A su vez, para fomentar la planificación motriz en estos niños es necesario atención y deseo por parte de estos, así como un buen desarrollo de sus esquemas corporales. En relación a este asunto esta autora dice:

El niño dispráxico suele poseer una inteligencia normal e incluso superior (...) pero aprender habilidades nuevas le resulta extremadamente difícil y se siente por ello inadecuado o inferior. Las sensaciones externas pueden ser demasiadas para organizar a la vez, con lo que se agobia fácilmente (p.66).

Consecuentemente, en aquellos casos que el niño sea capaz de regular sus emociones, consiguiendo estar centrado y calmado para así avanzar en el aprendizaje, el reconocimiento externo delante del resto de compañeros por parte de los educadores es fundamental para promover la confianza del escolar y su ánimo por seguir aprendiendo; en otras palabras, se debe reconocer la regulación emocional.

Entre otros factores ya destacados, la dispraxia implica, asimismo, que estos niños tengan dificultades para aprender y realizar diferentes juegos, ya que su puesta en práctica les resulta difícil o incómoda. Como hice referencia en el apartado de justificación, poseen disfunciones en las habilidades del juego.

Por otro lado, los niños con disfunción de integración sensorial tienen dificultades para orientarse. Esto se debe a que poseen **desórdenes en la percepción visual**. Por ello, acondicionar el espacio con símbolos orientativos y llamativos que favorezcan visualmente dicha percepción, representa una estrategia didáctica a seguir por parte del maestro para favorecer la orientación espacial en el espacio físico.

Hay que destacar que todas las problemáticas y estrategias didácticas citadas previamente, fueron tenidas en cuenta para fundamentar la práctica que se narra a continuación. Existen otras problemáticas no destacadas relacionadas con la disfunción de integración sensorial; no obstante, solamente he decidido explicar, brevemente, aquellas que tuvieron repercusión en mi praxis.

Por último, tanto los condicionantes de una práctica inclusiva de EF, las estrategias para favorecer su desarrollo, los postulados de integración sensorial, los problemas derivados de una disfunción de integración sensorial, así como las estrategias didácticas para promover su aprendizaje, será un contenido que retomaré más adelante durante el desarrollo de mi discurso escrito, con el objetivo de contextualizarlo a una práctica real a nivel de escuela.

5. METODOLOGÍA

El documento que presento muestra una experiencia y una reflexión a partir de la práctica, con el objetivo final de comprender una realidad concreta y de generar conocimiento docente a partir de ella. En conjunto, constituye un estudio de caso sobre DIS desde una perspectiva inclusiva de la EF. Para realizar ese trabajo, me he servido de diversas herramientas que me han permitido obtener datos procedentes de distintas fuentes que posteriormente, he triangulado para intentar comprender, dentro de un contexto determinado, la experiencia humana que constituía mi objeto de estudio. Estas estrategias han sido:

- Entrevistas no estructuradas con la tutora, la PT, la orientadora y los padres de la alumna con DIS: con el objetivo, tal como señala Rincón et al. (citado por Vargas, 2012), de recopilar información detallada a partir de una conversación abierta, íntima y flexible. Siguiendo a esta autora, el deseo de utilizar este instrumento de investigación residía en entender, más que en explicar, el proceso de aprendizaje de una niña con DIS dentro de un contexto educativo concreto. Fases literales de esta entrevista fueron transcritas en mi cuaderno de campo junto a otras anotaciones de lo tratado en las entrevistas.

- Diarios personales y reflexivos (como el DCD⁶), cuaderno de reflexiones sobre lecturas y/o alguna experiencia concreta, cuadernos de campo y agenda personal: siguiendo a Zabalza (2004), es una manera de clasificar las partes de mi cuaderno de campo de prácticas, en función del contenido y la organización. En conjunto, son instrumentos que permiten una reflexión sobre la acción realmente útil para llegar a comprender el objeto de estudio que se presenta. En definitiva, promueven una práctica reflexiva sobre la realidad externa e interna, necesaria para aunar el rol de educador con el de investigador, el cual se presenta como imprescindible para mejorar la praxis (Stenhouse, 1984 y 1987). Además, son herramientas, sobre todo en la formación inicial, que favorecen una personalidad profesional reflexiva y crítica, capaz de evolucionar y de aprender a partir de la experiencia (Perrenoud, 2007).

⁶ Diario Corporal Docente: es un instrumento que utilizamos en la universidad para reflexionar y aprender sobre la propia corporeidad del maestro.

Hay que destacar que los relatos que presento no son simplemente una traslación de una serie de hechos que viví durante prácticas. Más bien, se trata de una reconstrucción reflexiva de lo ocurrido con el objetivo de llegar a comprender mejor la realidad en la que estaba. El sentido de esto es proporcionar una respuesta educativa de mayor calidad a la alumna con DIS, al mismo tiempo que ofrecía una Educación Física de calidad para el resto de participantes.

Esta manera de contar los acontecimientos se enmarca dentro de una idea de profesor reflexivo quien busca optimizar la respuesta docente a partir de la puesta en práctica de recursos intelectuales y de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias que aborden satisfactoriamente las necesidades del aula (Schön, 1987).⁷

Como señala Albertín (2007):

(...) cuando partimos de experiencias concretas recogemos un saber transformable en "científico" o teórico que parte de situaciones con su específicas particularidades, situaciones locales y situadas (...) Este tipo de conocimiento permite contrastarlo con otros conocimientos también particulares, hasta llegar a la generación de conocimientos más abstracto y generalizable (p.9).

Por lo tanto, a partir de las viñetas y relatos que expongo en este trabajo realizo un proceso de investigación-acción que supone un proceso reflexivo continuo en la reflexión sobre la acción (Schön, 1992). Consecuentemente, creo un conocimiento que me permite, con la ayuda de otros profesionales, ofrecer una respuesta educativa de mayor calidad a todos los alumnos.

Por último, siguiendo a Potter (citado por Albertín, 2007), la narración es un recurso que utilizo para describir y mostrar los mecanismos, los métodos y las estrategias llevadas a cabo para conseguir los resultados logrados en este proyecto. A partir del relato, pretendo construir una historia real "donde se visualice el entramado de relaciones significativas que se van construyendo" a medida que avanza la experiencia que expone el texto; en concreto, con otros profesionales de mi entorno, con la familia de la alumna con DIS y con mis respectivos alumnos. Además, a partir del relato

⁷ Schön, D.A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós

establezco un diálogo conmigo mismo situando mi "yo" junto a las personas que aparecen durante el texto. En consecuencia, como apunta Albertín (2007):

(...) al crear un marco de comprensión del "yo" la persona que relata puede establecer una conversación entre lo que "llega a ser", con lo que las situaciones te revelan y eso es un proceso clave para los procesos de cambio (p. 16).

En definitiva, como señala Sparkes (2007):

Los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender (...) cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello (p.44).

- Grabación en videos de sesiones completas o de fragmentos de las mismas: se trata de utilizar el video como herramienta activa en el proceso de investigación y no solamente como elemento de apoyo visual (Eliana, 2011). A partir de la muestra de videos sobre el proceso, establecimos un diálogo para construir conjuntamente un conocimiento que nos ayudara en el estudio de nuestro caso. Utilicé el video para obtener información adicional acerca de los comportamientos de Sara, así como del resto de compañeros, y para conseguir evidencias que argumentaran, si hiciera falta, mis escritos.

Por lo tanto, a partir de mis escritos reflexivos como estudiante en prácticas y con formación en Educación Física, de los datos obtenidos a través de las entrevistas y de los análisis realizados sobre los videos, realicé una triangulación de información que me sirvió para obtener una visión sobre cómo una niña con DIS aprende en EF de forma inclusiva. Dicha triangulación la llevé a cabo a partir de tres categorías:

- Aprendizajes en Sara, en el resto de compañeros y en mí mismos como futuro MEEF.
- Condicionantes contextuales que permiten, o no, la puesta en práctica de un proceso de aprendizaje inclusivo en EF.
- Estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje en EF de un niño con DIS.

6. RELATOS SOBRE EL CASO DE DISFUNCIÓN DE INTEGRACIÓN SENSORIAL ESTUDIADO

En esta parte del trabajo presento dos experiencias que relatan el aprendizaje inclusivo de Sara en dos unidades didácticas de EF: una sobre estrategias en el juego y otra sobre patinaje en línea. Para narrar la primera práctica, utilizo relatos de sesión a partir de los cuales analizo lo sucedido para comprender el nivel de aprendizaje de Sara en relación a la propuesta. Para relatar la segunda, me sirvo del análisis de viñetas escritas para el diario corporal docente y el cuaderno de campo que usé durante el prácticum. En resumen, en este apartado del documento pretendo mostrar cómo a través del análisis de relatos y viñetas, llegamos a comprender los factores contextuales necesarios para llevar a cabo el proceso inclusivo que muestro a continuación, y a generar un conocimiento profesional que nos sirve para saber intervenir con un alumno con DIS en estrategias en el juego y en patinaje en línea.

6.1. PRÓLOGO

Imagina que es principio de curso y que en unos minutos te toca reunirte en tutoría con las familias de tus nuevos alumnos. Imagina que al final de la reunión, te quedas charlando un rato más con un padre y una madre quienes, detenidamente, te empiezan a contar el caso de su hija.

Te dicen que su pequeña sufre de disfunción de integración sensorial. Todo se debe a un mal funcionamiento en el procesamiento de la información por parte del cerebro, que no puede organizar correctamente los estímulos sensoriales. Debido a este problema, por ejemplo, son niños que no son capaces de concentrarse porque todo les supera, les satura, les agobia... Imagina que estás viendo una película y que no puedes enterarte de la trama porque tienes a un grupo de personas gritándote al oído; o que sientes miedo y lloras continuamente por cualquier cosa, lo que hace que te atrincheres en tu casa para sentirte seguro, sin querer salir a ningún lado; o imagina que no pudieras vivir sin saber qué es lo que va a pasar a los cinco minutos, ya que necesitas que te anticipen continuamente lo que vas hacer...

La charla continúa y tú prestas atención, pero en el fondo, sientes miedo porque no tienes ni idea de cómo vas a hacer para que esa niña aprenda. Nunca antes habías oído hablar de un caso similar... ¿Cuál sería tu respuesta docente al respecto? ¿Qué medidas adoptarías? ¿Qué sentirías al ver que, aun poniendo todo tu buena fe para enseñar a esta alumna, los resultados tardan en llegar? ¿Cómo te tomarías cualquier avance de esta escolar?

La protagonista de las experiencias que narro a continuación se llama Sara⁸. Es una niña de primaria con disfunción de integración sensorial que conocí en prácticas. También, me gustaría presentar a su maestra Lucía, y a mi tutora durante este periodo llamada Belén. Con su ayuda, unida a la de otros profesionales del centro como la PT, la orientadora o mi compañero de prácticas Alfredo, tuvimos la satisfacción de constatar avances significativos.

⁸ Por el respeto al anonimato de las personas aparecen en este proyecto, además de omitir los apellidos, he cambiado sus nombres originales.

6.2. EL PROGRESO DE SARA EN ESTRATEGIAS EN EL JUEGO A PARTIR DE LA NARRACIÓN Y ANÁLISIS DE RELATOS DE SESIÓN

6.2.1. Contextualización

¡No sé cómo hacerlo! Tenía pensado realizar una unidad didáctica de frisbee, sin embargo, ahora me toca cambiar toda mi programación inicial para adaptarla a las características de Sara. Ayer, su tutora Lucía me explicó que tendría grandes problemas a la hora de aprender a agarrar este material, debido a sus características individuales, así como para aplicar posteriormente este conocimiento técnico en situaciones jugadas más complejas. Por tanto, me ha sugerido que pensara en otro proyecto que fuera más inclusivo. He pensado hacer una unidad didáctica de "Juego Bueno", no obstante, la construcción de un juego a partir del pacto de normas comunes implica, a su vez, una lógica demasiado abstracta. Sería preferible un juego con las normas ya pactadas.

Después de varios quebraderos de cabeza junto a mi maestra tutora Belén, hemos llegado a una conclusión: llevaremos a cabo una unidad didáctica de estrategias a partir de un juego ya conocido por muchos de los alumnos. Se trata del famoso "Polis y Cacos". Sin embargo, ¿qué podemos hacer para que Sara sea capaz de planificar estrategias de ataque y de defensa junto a sus compañeros? De todos modos, tengo ciertos temores en relación a cómo puede responder. A veces, a duras penas es capaz de seguir las instrucciones dadas con calma y con total dedicación por parte de un adulto. No sé si será capaz de participar en una actividad que requiere una toma de decisiones rápida en un entorno cambiante.

El proyecto consiste en cinco planes de intervención. Hemos decidido no adaptar el primero y observar cuál es la respuesta de Sara a la propuesta, ya que antes de adaptar una tarea, conviene hacer una evaluación inicial. A partir de ello, tomaremos las decisiones oportunas para aumentar su participación durante las sesiones, teniendo en cuenta, sobre todo, su estilo de aprendizaje para llevar a cabo los ajustes en la programación.

6.2.2. Relato del primer plan de lección (30-03-2016)

MOMENTO DE ENCUENTRO

Son las nueve de la mañana. Subo a recoger a los alumnos al aula y bajamos al gimnasio. Ya aquí, introduzco el nombre del proyecto: "Aprendemos a jugar más organizados a Polis y Cacos". Explico que vamos a centrarnos a lo largo de cinco clases, principalmente, en el desarrollo de un solo juego, con el objetivo final de llegar a jugar más organizados. ¿Qué necesitamos para jugar más organizados?" pregunto. "Necesitamos espacio" dice Víctor, hasta que finalmente Alfredo contesta: " para jugar organizados necesitamos un plan". A continuación, entre todos recordamos las normas del juego de polis y cacos, explicamos las partes del campo (casas y cárceles), dividimos el grupo en equipos y comenzamos a jugar. Observo cómo hay niños y niñas que no están en clase. Uno de ellas es Sara, cuyo lenguaje corporal me informa de que no está entendiendo la explicación. Lucía le intenta explicar rápidamente, y de manera individual, los conceptos de policía y ladrón.

MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES

Pito y comenzamos a jugar. Observo que, en seguida, los polis pillan a los cacos y termina el juego. Me doy cuenta de que si quiero que en las siguientes sesiones haya dinamismo y los polis se organicen, tienen que ser menos para así poder montar una estrategia. En consecuencia, llamo al grupo y realizamos un momento de reflexión. "Hemos jugado y ha salido mal. Los cacos eran pillados rápidamente y muchas veces estos no querían salir de sus casas. ¿Por qué creéis que ha salido mal?" les pregunto. Llegamos a la conclusión de que no estábamos jugando organizados y los polis eran demasiados. Por lo tanto, reducimos el número de polis a tres. Y aparte, los que eran polis tuvieron que pensar qué colocación defensiva propondrían en el ejemplo de la ficha, y los que eran cacos tenían que resolver la situación de ataque que se propuso en la hoja que les di. Los equipos empiezan a trabajar, y una vez que han terminado de rellenar las hojas de registro, seguimos jugando.

Durante el juego surgen conflictos, ya que al parecer algunos compañeros están haciendo trampas; a su vez, en ocasiones el juego termina muy rápido, lo que hace que utilice las variantes que tenía programadas para dar continuidad al juego. Hacemos otro momento de debate para aclarar las normas. "Los cacos no salen de sus casas" dice

Nuria. Finalmente, entre todos pactamos unas normas para hacer el juego "más bueno" y seguimos jugando.

Sara mira constantemente a Lucía, quien le dirige constantemente la acción. "¡Sal a pillar!, ¡ahora, ahora!, ¡vamos Sara, pillal!" le dice durante el desarrollo del juego; depende totalmente de ella para jugar. En este momento, le toca ser policía pero observo cómo, cuando sale a pillar, no tiene ninguna intención; pasan ladrones al lado suyo y ella se queda quieta. Otras veces, cuando adopta el rol de policía, se coloca enfrente de la cárcel con los brazos extendidos, sin embargo, tampoco se mueve. Se queda quieta sin entender que tiene que pillar a los compañeros cacos que se acercan.

Más tarde, se producen cambios de roles, sin embargo, observo cómo Sara tiene dificultades para diferenciar el poli del ladrón, además tampoco sabe cuál es su rol. Antes, tenía el peto verde y era policía, ahora, en cambio, tiene que ser ladrón; Lucía se da cuenta de este detalle por lo que manda a los grupos cambiarse de petos.

En resumen, Sara está ausente. Balancea los brazos en estático sin sentido, su mirada es ajena al juego, muchas veces mira al techo como desorientada, otras veces da vueltas sobre sí misma alejada de la acción principal, intenta imitar los movimientos de los compañeros pero no puede... En definitiva, podríamos decir que su lenguaje corporal nos hace ver que no está en clase.

MOMENTO DE DESPEDIDA

Decido hacer la cuña de relajación que tenía programada: al ritmo de una música tranquilizante, los alumnos dan un masaje a su compañero tumbado con un balón. Observo cómo Sara, mientras le dan el masaje, cierra los ojos y muestra una enorme sonrisa. "¿El próximo día puedo ser caco? es que he sido poli todo el rato y he jugado menos que Lola" me dice Carlos. Me doy cuenta de que he organizado mal a los grupos y he perdido la noción de las personas que estaban jugando en cada momento. Aclaremos las normas para la próxima sesión, recogemos material, nos cambiamos de zapatillas y volvemos al aula.

6.2.3. Análisis del segundo plan de lección

A raíz de esta sesión y su correspondiente relato, concluimos que antes de pretender que Sara aprendiera a elaborar y a poner en práctica planes de acción conjuntos, debería entender el propio juego. Tal como observamos, su participación era pasiva, por lo que en el fondo, estábamos favoreciendo una falsa inclusión. Sara estaba haciendo simplemente acto de presencia y dependía de Lucía totalmente para intervenir levemente en la acción, quien desempeñando un papel de “lazarillo” respecto a Sara. Esto demostraba poca autonomía por su parte en la planificación motriz.

Por lo tanto, teníamos que aumentar la participación de esta escolar en la acción, haciendo que esta fuera activa. Y también, teníamos que buscar el modo para que fuera independiente en sus decisiones; para ello, Sara tendría que ser capaz de:

- Entender el concepto de policía y ladrón. Además teníamos que comprobar que identificaba ambos conceptos.
- Entender la norma primaria del juego: pillar (rol de policía) evitar ser pillado (rol de ladrón).
- Entender las partes del campo: casa y cárcel.

Para lograr estos tres objetivos, teníamos que llevar a cabo una serie de estrategias didácticas que atendieran especialmente sus características personales y de aprendizaje. En consecuencia, decidimos realizar una sesión previa e individual con Sara, antes de realizar la segunda sesión de la unidad didáctica.

La lectura del lenguaje corporal de Sara nos permitió llegar a esta conclusión. En este sentido, el hecho de que Lucía supiera sobre DIS favoreció una mejor interpretación sobre la gestualidad de Sara. Se trata de un ejemplo de cómo el saber sobre las causas de un problema de aprendizaje implica intentar llevar a cabo medidas que los afronten, evitando, en consecuencia, posibles etiquetamientos docentes que pudieran optar por hacer lo contrario. Al mismo tiempo, representa una actitud docente necesaria para conseguir un proceso de aprendizaje inclusivo.

.

6.2.4. Relato y análisis de la sesión individual con Sara (4-4-2016)

Con esta sesión buscábamos anticipar la actividad a Sara para que entendiera principalmente los roles de policía y ladrón, las norma primaria del juego y las partes del campo. Para ello, teníamos que conseguir que se concentrara, por lo que su nivel de alerta tenía que ser óptimo para que, a continuación, pudiera entender el contenido que le queríamos mostrar.

En este apartado, recordemos que un alumno con DIS posee problemas de modulación sensorial, lo que repercute directamente en su capacidad de atender y consecuentemente en el aprendizaje. Por lo tanto, primero teníamos que conseguir centrar su estado de alerta, creando un ambiente proclive para el aprendizaje que se ajustara a sus características personales y llevando a cabo un calentamiento vestibular y propioceptivo.

Creamos un ambiente proclive para el aprendizaje

Un ambiente cargado de estímulos, como por ejemplo la sala gimnasio, impedía a Sara concentrarse en la tarea. Teníamos que buscar un lugar tranquilo en el que no hubiera ruidos que impidieran a esta escolar lograr un estado de alerta favorable para el aprendizaje. En consecuencia, elegimos realizar la sesión en una sala distinta al gimnasio donde los estímulos auditivos eran los disturbadores. Buscamos un espacio silencioso que favoreciera el desarrollo de actividades que precisaran de un mayor grado de intimidad. Se trataba de la sala de lenguaje corporal del centro.



Calentamiento vestibular y propioceptivo

Recordemos que un alumno con DIS posee problemas de modulación sensorial, de discriminación sensorial y, consecuentemente, de dispraxia o planificación motriz (Moya y Matesanz, 2012). El objetivo de este calentamiento era centrar el nivel de alerta de Sara. Para ello, era necesario proporcionarle estímulos vestibulares y propioceptivos (Koomar y Bundy, 1991 en Nackley, 2001) que le permitieran situarse en un umbral sensorial que favoreciera, a su vez, la integración y organización de información para elaborar, finalmente, una respuesta adecuada.

En cuanto a los estímulos propioceptivos, jugamos principalmente con pelotas y objetos pesados: se traba de lanzar una pelota de goma hacia la pared y el suelo; pasarse el balón con el maestro e intentar encestar sacos de arena en un trozo de neumático que hacía de canasta.

Los estímulos vestibulares fueron sentarse encima de una pelota móvil, jugar a deslizarse en un columpio y hacer la carretilla. Recordemos que un alumno con DIS posee un desorden en la modulación táctil, por ello, hay que prestar atención al agarre en este último ejercicio. Debe ser fuerte y profundo; a su vez, hay que evitar el bloqueo de codos para una posición de carretilla adecuada.



Aprendizaje de los roles

En primer lugar, para enseñar a Sara el significado de estos conceptos, recurrimos a su historia de vida. Al parecer, hace unos años le entraron en casa a robar unos ladrones, los cuales, afortunadamente fueron atrapados por la policía más tarde. A raíz de este recuerdo, Sara entendió que los policías eran "los buenos" que pillaban a "los malos", los ladrones, para meterles a continuación en la cárcel. A raíz de una vivencia personal comprendió la función de cada rol.

A continuación, utilizamos un tablero en el que dibujamos con un rotulador las partes del campo: la casa y la cárcel. Sobre este situamos varios playmobil: unos simbolizaban a los policías y otros a los ladrones. Durante varios minutos, estuvimos jugando sobre la minipizzara con los muñecos, repasando la función de cada personaje: "el policía pillaba al ladrón y le llevaba a la cárcel", "el caco tenía que salvar a su compañero que estaba prisionero".



Aprendizaje de las partes del campo

Recordemos con los niños con DIS poseen desórdenes en la percepción visual, lo que hace que presenten problemas en la orientación espacial. En este sentido, para enseñar las partes del campo, utilizamos materiales visualmente muy llamativos, con el objetivo de mejorar la percepción visual del espacio. Por ello, la casa de los cacos estaba formada por dos colchonetas azules rodeadas de conos rosas fluorescentes, y la cárcel estaba definida por cintas amarillas brillantes.

Asimismo, era necesario que Sara aprendiera corporalmente y a través del movimiento las partes del campo; es decir, no bastaba con mostrar en un papel dónde estaba la cárcel y la casa. Era preciso que caminara por el espacio lentamente para que tomara conciencia corporalmente dentro de las secciones del campo.



Aprendizaje de la regla primaria

Una vez trabajados los roles conceptualmente y el espacio, Sara estaba en condiciones para aprender la norma primaria del juego y aplicarla en situación real, ahora, en pequeño grupo. Al principio fuimos lentos, recordando la función de cada rol. Sin embargo, poco a poco, Sara empezó a mostrarse más independiente en su planificación motriz. Comprobamos que salía a pillar cuando era policía, con la intención de atrapar al caco y así meterle en la cárcel, y que intentaba meterse rápido en casa para chocar la mano a su compañero ladrón que estaba prisionero.

Lo interesante fue que aprendió a aplicar la función de cada rol a partir del gesto. Por un lado, cada vez que se habría de brazos a modo de "x" interiorizaba que le tocaba ser policía y, por tanto, tenía que coger al caco. Por otro lado, cada vez que adoptaba una posición corporal dispuesta para chocar la mano a un tercero, entendía que era ladrón y en consecuencia, tenía que salvar a sus compañeros.



GESTO POLICÍA



GESTO LADRÓN

En conclusión, a lo largo de esta sesión intentamos poner en práctica un aprendizaje multisensorial. Ofrecimos a Sara el mayor número de canales sensoriales que pudimos, tanto externos (tacto y vista) como internos (vestibulares y propioceptivos) para mejorar su procesamiento de información. Asimismo, el reconocer constantemente, y con un lenguaje positivo y constructivo, los avances de esta escolar fue imprescindible para que Sara se sintiera bien durante el proceso. En otras palabras, hay que reconocer la difícil regulación emocional que tiene que hacer esta niña para poder aprender.

Por último, muchos de los conceptos fueron trabajos a partir de lo corporal debido a su estilo de aprendizaje. Si no se hubiera enfocado el trabajo de este modo, seguramente, los progresos hubieran sido peores.

6.2.5. Análisis del segundo y tercer plan de lección

Durante el segundo y el tercer plan de lección observamos en Sara un mayor entendimiento y autonomía en el juego; sin embargo, la presencia de un adulto, quien le guiaba durante el desarrollo del mismo, seguía siendo notable. Hay que recordar un niño con DIS es dispráxico. Esto supone que cuando aprende un juego nuevo planifica sus actos continuamente porque no es capaz de automatizarlos (Moya y Matesanz, 2012). En consecuencia, tener paciencia, dar suficiente tiempo y repetir una y otra vez las acciones resulta fundamental para lograr el aprendizaje. No obstante, fue durante el cuarto plan de lección cuando observamos los progresos de Sara de un modo más notable.

6.2.6. Relato del cuarto plan de lección (11-04-2016)

Hoy tenemos clase a segunda hora; por lo tanto, he aprovechado un rato antes para sacar material, organizar los diferentes lugares de acción y escribir en la pizarra “Nos colocamos en ataque”; a su vez, debajo de este título dibujo el campo de juego para explicar posteriormente un ejemplo de cómo quiero que escriban las estrategias. Voy a buscarles al aula y bajamos al gimnasio.

MOMENTO DE ENCUENTRO

Comenzamos la clase aclarando algunos aspectos en relación a la zona de la cárcel en la que los cacos no pueden ser pillados. Utilizo para ello dos alumnos como ejemplos. A continuación, recordamos los roles aprendidos en las clases anteriores, sin embargo, para mi asombro nadie me contesta. *Hecho que me llama la atención, ya que en la tercera sesión fueron capaces de asignar roles, además de escribir y explicar las estrategias.* Es segunda hora del lunes, los alumnos están muy dormido pero, poco a poco, van despertando y contestándome a lo que les pregunto. “En defensa estaban los vigilantes y los pilladores, y en ataque el cebo, el timador y el salvador” dice una alumna. Acto seguido, también recordamos el concepto de estrategia y empezamos a jugar a pelota sentada.

MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE

Nos reunimos en la pizarra y les digo que las estrategias que hicimos el otro día, las de defensa estaban mejor que las de ataque, por ello, el reto de hoy consiste en ser capaces de colocarnos en ataque y expresar nuestras estrategias mediante flechas, indicando qué ocurre primero y qué ocurre después. Muestro un ejemplo de cómo hacerlo. “Si los timadores se van para allá queda un espacio libre y ahí es donde tiene que ir el salvador” dice Bruno muy convencido. Asimismo, explico el rol de entrenadores. “Los que descansan tienen que organizar a sus compañeros de equipo y controlar el juego desde la banda, observando si la estrategia está saliendo bien o mal”. Hacemos los equipos de días anteriores rápidamente y empiezan por grupos a elaborar sus estrategias. Me voy moviendo por los diferentes grupos, observando si trabajan en equipo o no, viendo sus estrategias.... Han entendido, por lo menos en papel el *timing* de juego, hecho que me alegra.

Son las 10:20, pito y empezamos a jugar. Observo cómo cada uno se coloca en la posición de ataque y defensa que previamente han planeado y llevan a la práctica su rol. No obstante, las personas que se encuentran esperando no están ejerciendo de entrenadores. *Se trata de un descanso pasivo y no activo que era lo que pretendía.*

Se van sucediendo las diferentes situaciones de juego que tenía programadas. Todas ellas cronometradas y diferenciadas por el sonido del silbato, el cual me ayuda a controlar los tiempos. Me fijo en Sara; hoy es más consciente de los roles del policía y ladrón y demuestra más independencia en su movimiento. Lucía no tiene que decirle continuamente qué es lo que tiene que hacer. Son las 10:30. Los alumnos no respetan totalmente el espacio de la cárcel y les tengo que recordar constantemente que “la cárcel es la cárcel y hay que respetarlo”. Las quejas aumentan por lo que decido realizar un momento de reflexión. “¿Qué está pasando?” pregunto. De repente, Sara toma el turno de palabra y dice: “Hay compañeros que están haciendo trampas. Hemos dicho que solamente se puede salvar una vez y que no podemos estar todo el rato salvando en la casa de la cárcel. Así no se puede jugar”. *Nos asombra realmente el comentario de esta alumna. Su verbalización demuestra un entendimiento de la lógica del juego, así como de los conceptos de policía y ladrón.* La felicito gratamente delante del resto de compañeros y repaso la norma pactada con un ejemplo en el espacio. Asimismo, aviso de que he oído algún insulto y que estoy tomando notas al respecto. *Me llama la atención que los niños se concentran solamente en el juego, obviando que se les puede evaluar por ello. Para ellos, simplemente es un juego.*

MOMENTO DE DESPEDIDA

Quedan doce minutos para las once. Nos reunimos en círculo. “¿Quién ha hecho trampas? Recordad que he ido tomando notas.” Los alumnos se miran unos a otros y nadie levanta la mano. Insisto y observo cómo, poco a poco, hay alumnos honestos que tímidamente alzan su brazo. Buscamos una solución conjunta para evitar las trampas. Finalmente, los alumnos deciden introducir el papel de árbitros para la siguiente sesión. Para terminar, uno de los equipos salen a la pizarra y realizan una mini exposición de una estrategia que les ha salido bien. El resto mira pero mucho de ellos no presta atención. Les mando para el día siguiente que elaboren una estrategia de ataque y otra de defensa aplicando todo lo aprendido, ahora, de manera individual. Aseo y vuelta al aula.

6.2.7. Análisis del cuarto plan de lección

Sara fue capaz de intervenir en un momentos de reflexión aportando ideas sobre la lógica del juego. Esto demostró iniciativa por su parte y, sobre todo, aprendizaje que es lo que nos interesaba. Estuvo atenta y motivada durante toda la sesión, lo que supuso una regulación emocional necesaria por su parte para poder concentrarse. Aquí, encontramos un ejemplo de cómo el deseo por querer aprender un actor motor, por parte de un niño con DIS, es la base para lograr, a continuación, una planificación motriz y un aprendizaje⁹.

Esta motivación intrínseca se debió a que Sara descubrió y experimentó el componente lúdico de la actividad. Recordemos que un niño con DIS posee disfunciones en las habilidades del juego, lo que hace que sean normalmente "incapaces de entrar en el círculo beneficioso del juego por sus características personales" (Beaudry, 2011). Sin embargo, Sara, gracias a la sesión individual que hicimos con ella, fue capaz de hacerlo¹⁰.

Si examinamos su evolución a lo largo de las cuatro primeras sesiones, observamos cómo Sara pasó de una participación pasiva a otra activa, siendo más independiente en sus actos motores durante el juego, así como tomando protagonismo en los momentos de acción y reflexión. En este caso, fue capaz de intervenir y pensar sobre la acción, al mismo tiempo que transcurría la actividad, para luego sacar a la luz una problemática que impedía jugar cómodamente. Y fue ella, la única alumna del grupo, quien se fijó en ese detalle.

Al introducirse dentro de la dinámica del juego, Sara empezó a formar parte del grupo y a ser tenida más en cuenta por parte de sus compañeros. Para ello, reconocer su progreso individual delante del resto de alumnos fue muy importante; ya que, por un lado, fue una acción que repercutió positivamente en su autoestima y, por otro lado, ayudó a que el grupo, en general, depositara un valor al comentario de Sara. Este reconocimiento por parte de los demás, el cual se reflejó de mejor modo en las siguientes sesiones, fue un aprendizaje inclusivo realmente valioso para este grupo en

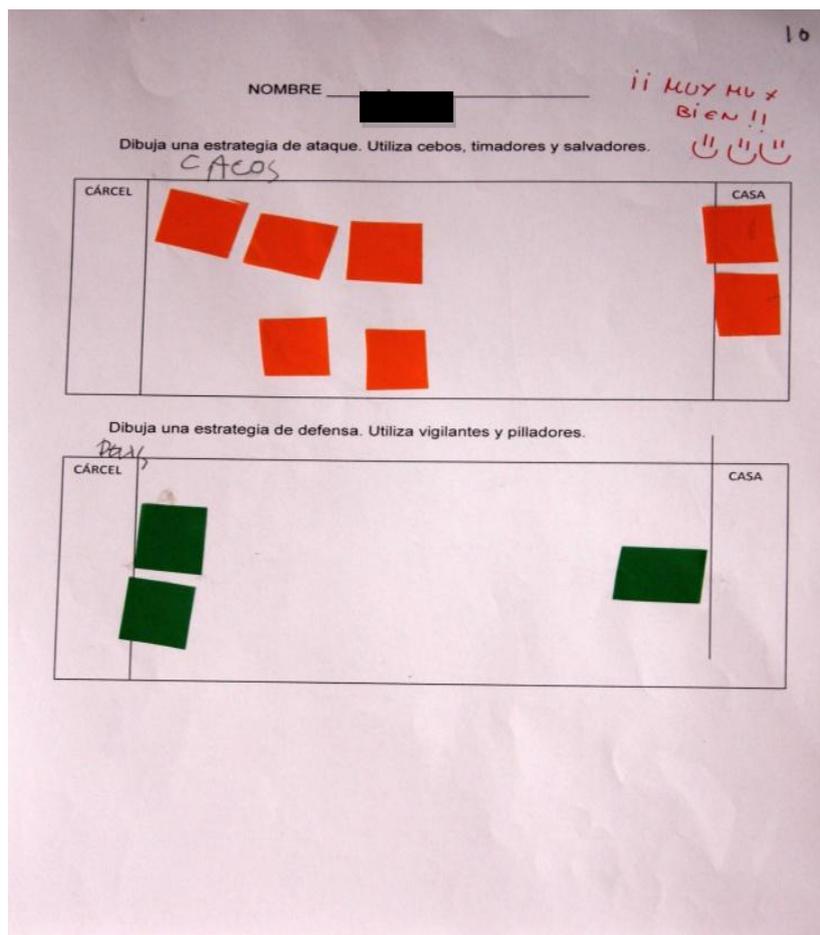
⁹ Idea destacada en la fundamentación teórica cuando explico el término de dispraxia

¹⁰ Este ejemplo justifica, por un lado, la puesta en práctica de este proyecto. A raíz de una sesión asilada en el que se llevaron a cabo estrategias didácticas que atendían a las características de aprendizaje de un escolar con DIS, fuimos capaces, en definitiva, de enseñarle a jugar con el resto de compañeros.

concreto, ya que favoreció actitudes relacionadas con la aceptación y la escucha. Si no se hubiera enfocado la enseñanza desde un punto de vista inclusivo, seguramente, estos aprendizajes no se hubieran dado.

6.2.8. Análisis del quinto plan de lección

Habíamos conseguido que Sara participara activamente con el resto de compañeros durante el desarrollo del juego. En consecuencia, esto nos permitía avanzar en los contenidos propios de la unidad didáctica. Uno de ellos hacía referencia a la planificación de planes de acción conjuntos, así como de forma individual. Por ello, en el quinto plan de lección intentamos llevar a cabo esta idea con Sara, a su vez, ajustándonos en la medida de lo posible a sus características individuales. Para elaborar una estrategia, Sara utilizó pegatinas de colores: los cacos eran cuadraditos naranjas y los policías eran verdes. Tal como se muestra en la imagen:



En este caso, la importancia no residía en si la estrategia que elaboró Sara fue buena o mala, o si después fue capaz de ponerla en práctica durante la acción. Hay que destacar que este objetivo hubiera supuesto una gran planificación motriz por su parte y, por tanto, hubiera sido realmente difícil. El valor educativo que guardaba esta tarea era el de planificar, al igual que el resto de compañeros, una estrategia de ataque y otra de defensa. Por lo tanto, no dejaba de ser otro detalle más que favorecía nuestra práctica inclusiva en su conjunto.

Asimismo, en esta última sesión, el hecho de que Sara entrara en la dinámica de grupo en la anterior clase, participando en la acción y tomando protagonismo en el momento de reflexión, hizo que fuera valorada en los momentos de elaboración conjunta de estrategias, en concreto, por parte de uno de sus compañero equipo. Se trataba de Diego: alumno muy impulsivo que le costaba respetar el turno de palabra y escuchar opiniones ajenas. Tal como me explicó Lucía, en los momentos de trabajo en grupo, Diego mostró una actitud más comprensiva en la quinta sesión que en las anteriores, escuchando a Sara cuando esta decidía intervenir. No obstante, la elaboración de planes conjuntos no fue posible. De todos modos, se trata de una viñeta que ejemplifica la idea inclusiva de diversidad como elemento enriquecedor de aprendizajes (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). El trabajo con Sara y su inclusión dentro de la dinámica de clase ocasionó aprendizajes relacionados con la escucha en el resto de compañeros, y sobre todo, en uno de los alumnos en particular.

6.2.9. Posibles líneas de mejora de las estrategias didácticas desarrolladas con Sara a partir de los relatos y análisis mostrados

Por un lado, una línea de mejora iría encaminada a adaptar más detalladamente el material; en especial, los petos y las hojas de registro propuestas para elaborar los planes de acción. Se podrían utilizar petos en los cuales se colgaran o graparan carteles informativos, en los que irían dibujados, por ejemplo, un policía o un ladrón. Esta propuesta representaría un elemento visual más potente para Sara, ya que la ayudaría a percibir su equipo más rápidamente.

Por otro lado, se nos plantea la duda: ¿Qué se podría hacer para que Sara llegara a elaborar y a poner en práctica planes de acción? En este caso concreto, una estrategia didáctica que se podría llevar a cabo sería usar pizarras magnéticas, utilizando chapas visualmente muy llamativas para mostrar a Sara el *timing*¹¹ dentro de una estrategia. Como se puede apreciar en los relatos, las fichas eran un recurso inútil para Sara; por ello, se podría llevar a cabo una adaptación de las hojas de registro para este caso concreto. A su vez, hay que tener en cuenta que para poner en práctica una jugada resulta fundamental, para un niño con DIS, una enorme planificación motriz. No sé si sería posible llegar a conseguirlo, teniendo en cuenta las características individuales de esta población, sin embargo, una hipótesis de trabajo podría ir encaminada al uso de pictogramas. Con este recurso se intentaría anticipar la acción a través del dibujo, marcando al escolar con DIS los pasos a seguir para tener éxito en la estrategia planteada.

Por último, para que Sara fuera capaz de desarrollar un plan de acción, seguramente, necesitaríamos hacer una sesión individual en pequeño grupo, por ejemplo con tres compañeros; y sería preciso de nuevo, llevar a cabo las estrategias didácticas descritas anteriormente para favorecer el aprendizaje. Otra vez, la creación de un ambiente sin ruidos para favorecer la concentración, y un calentamiento vestibular y propioceptivo para adecuar el nivel de alerta, serían dos aspectos imprescindibles para que Sara planificara motrizmente los pasos a seguir en una estrategia. En definitiva, cuantos más canales se utilicen para mostrar la información mucho mejor, por ello, el margen de mejora de las estrategias planteadas deberían promover lo máximo posible el aprendizaje multisensorial.

¹¹ Término que hace referencia a realizar una acción en el momento oportuno.

6.3. EL PROGRESO DE SARA EN PATINAJE EN LÍNEA A PARTIR DE VIÑETAS ESCRITAS PARA EL DIARIO CORPORAL DOCENTE Y EL CUADERNO DE CAMPO DE PRÁCTICAS

Después de la unidad didáctica de estrategias en el juego, tocaba realizar un proyecto de patinaje en línea. Fueron cuatro sesiones que desarrollamos durante las tres primeras semanas de mayo. En este apartado, recomiendo al lector que revise de nuevo la justificación de esta actividad y sus implicaciones en Sara. A su vez, teniendo en cuenta todo lo que llevamos escrito, sugiero que imagine qué es lo que supuso para esta alumna aprender a patinar; tanto en el plano emocional como en el conceptual. Para describir esta parte de la experiencia, me serviré de viñetas narrativas que utilizaré a continuación para reflexionar sobre la práctica.

6.3.1. El miedo no me paraliza

Hoy es la primera sesión de patinaje. En el fondo, es una actividad especial para todos los alumnos, ¡están realmente entusiasmados por comenzar! No obstante, siento cierta incertidumbre porque no sé cómo va a reaccionar Sara. El tiempo avanza a una velocidad de vértigo¹² y, en esta ocasión, no nos ha dado tiempo a planificar una adaptación que anticipara su aprendizaje. A su vez, me ha comentado Lucía que le habían dicho sus padres que su hija no quería ni ponerse los patines en casa. También me ha dicho que si al final Sara es capaz de patinar un poco, aunque sea con ayuda, va a ser todo un logro. En definitiva, no sé si todo esto va a ser un desastre; ya que, por otro lado, siento cierto miedo porque la habilidad del patinaje no la domino personalmente muy bien; sin embargo, tengo muy claros los pasos a seguir para enseñar esta destreza a un nivel de escuela.

Comenzamos la sesión y vamos poco a poco siguiendo estrictamente las franjas de progresión que tenemos programadas. Para mi asombro, observo cómo Sara no muestra restricciones para tocar el material, para deslizarlo inicialmente con la mano por el suelo ni para ponerse el casco. Procedemos a aprender a caer sin patines sobre

¹² Durante mi periodo de prácticas, formé parte de un proyecto educativo promovido por mi universidad, con el que viajamos a escuelas alemanas para estudiar la relación entre el movimiento y el aprendizaje, junto a otros profesores y estudiantes de magisterio nativos. Realizamos esta experiencia previamente a la puesta en práctica de la UD de patinaje; por ello, fueron unas semanas de mucho trabajo que no nos permitieron plantear este proyecto tal como nos hubiera gustado, llevando a cabo ciertas adaptaciones didácticas para anticipar el aprendizaje de Sara.

unas colchonetas, luego sentados nos ajustamos correctamente la bota, nos levantamos desde el suelo, hacemos equilibrios a un pie en estático y finalmente en movimiento sobre una superficie no deslizante. En todo este proceso, Sara hace los ejercicios igual que el resto y termina la sesión andando sobre patines encima de una colchoneta. Lucía, Belén y yo estamos realmente asombrados.



Proponer una actividad de patinaje traía consigo posibles ventajas e inconvenientes. Como señalé en la justificación, era una propuesta que la nutriría sensorialmente, sin embargo, podrían ser a su vez una actividad que paralizara complemente el proceso de aprendizaje debido al miedo que podía producir. Recordemos que un niño con DIS sufre de inseguridad gravitacional, de ahí, que en esta unidad didáctica teníamos que evitar, a toda costa, la aparición de inseguridades en esta alumna. Consecuentemente, la progresión que propusimos fue esencial para evitar este aspecto, porque ofrecimos la oportunidad a Sara de avanzar en un camino continuo de actividades lógicas organizadas de menor a mayor dificultad. En consecuencia, Sara experimentaba continuamente éxito en las tareas que realizaba, lo que representó un factor clave para que siguiera aprendiendo porque sentía confianza en la puesta en práctica de sus actos motores.

Asimismo, el hecho de que Sara se pusiera el casco y los patines sin mostrar queja alguna, significó sin duda un suceso significativo. Teniendo en cuenta su problema de desorden de modulación táctil, imagine el esfuerzo que tuvo que hacer esta alumna para aguantar la presión del casco. O también, teniendo en cuenta su problema de inseguridad gravitacional, imagine lo que podría estar sintiendo corporalmente Sara al mantener el equilibrio sobre los patines. Al mismo tiempo, estos dos ejemplos representan un aprendizaje inclusivo, porque si Sara no estuviera dentro del grupo realizando las mismas actividades que el resto, quizá ella misma no hubiera deseado ponerse los patines ni el casco. En otras palabras, el hecho de que Sara formara parte del grupo, hizo que sacara fuerzas, aguantara la presión del casco y la sensación de desequilibrio sobre patines, aprendiera y, sobre todo, disfrutara de la experiencia. En resumen, la motivación y la atención necesaria para aprender la habilidad fue una consecuencia del deseo inicial de querer ser una compañera más dentro del grupo.

6.3.2. Quita

Es el segundo plan de lección y ahora toca aprender a deslizarnos sobre patines. Hacemos un recorrido a modo de calentamiento recordando los pasos de progresión ensayados el día anterior. Sabemos que la figura de apoyo es fundamental para dar confianza a aquellos niños que parten de un nivel cero, por ello, y en especial con Sara, Lucía ejercerá en este caso como sostén a lo largo de la sesión.

Llevamos media hora de clase cuando, de repente, Sara dice en alto '¡quita!' Para nuestra asombro, se desprende del brazo de su maestra quien se queda realmente perpleja. Acto seguido, Sara empieza a patinar deslizándose poco a poco por el suelo y completando la distancia marcada de colchoneta a colchoneta.

'¡Esto era impensable!' me dice Lucía con alguna lágrima en el ojo debido a la alegría y a la emoción. Felicitamos a Sara enormemente quien no responde con una gigantesca sonrisa. Nos cambiamos y marchamos al aula.

Un alumno con DIS, al ser dispráxico, necesita repetir muchísimo un movimiento para aprender la habilidad que se proponga, en este caso, patinaje en línea. Por ello, en todas las sesiones repetíamos lo que habíamos hecho las lecciones previas para favorecer el aprendizaje motor de Sara, en especial, pero también el del resto de los alumnos.

Sin embargo, lo interesante de esta viñeta es lo que se esconde detrás de la respuesta de su maestra Lucía. Se trata de un ejemplo de cómo una enseñanza inclusiva supone trabajar siempre con altas expectativas. Recordemos que inicialmente, que Sara llegara a patinar con ayuda, ya nos parecía un gran logro. En cambio, la realidad superó incluso nuestras expectativas. En definitiva, en educación no se deben cerrar nunca las puertas a nadie porque si no, estarás condicionando en potencia el aprendizaje del niño. Por lo tanto, siempre hay que tener fe y creer en que todos pueden aprender. No obstante, como señalé en la introducción, la voluntad sin teoría que fundamente la práctica, no sirve de nada. Por ello, la progresión de patinaje que propusimos fue esencial para lograr buenos resultados con Sara; ya que conseguimos crear un proceso de enseñanza y aprendizaje comprensivo.

Por otro lado, la respuesta emocional de Lucía hace ver que en educación hay muchísimos momentos de frustración y desasosiego por querer, pero no conseguir, siempre lo que uno desea. Las lágrimas de esta maestra demuestran una alegría real por

ver a su alumna progresar en algo, que por sus experiencias previas con esta niña, nunca pensaría que fuera capaz de hacerlo.

6.3.3. Tengo miedo

Hoy Sara ha venido con miedo y es algo que me extraña teniendo en cuenta los logros de las dos anteriores sesiones. Pero no solamente ella, Mario ha venido con un vendaje en la mano y Leticia también se siente insegura. Al parecer, todo el grupo ha salido a patinar con Lucía hace unos días, ayudada por sus chicas de prácticas, ya que una de ellas es monitora de patinaje. Sin ánimo de dificultar nuestro trabajo, ni tampoco con el ánimo de culpabilizar, creo que se saltaron los pasos de progresión necesarios, sobre todo, para aquellos niños con que partían de un nivel cero. En consecuencia, puede que nuestra práctica se haya visto entorpecida. Por ello, en esta tercera sesión el recordatorio de los pasos de progresión ya trabajados y la figura de apoyo para Sara, han vuelto a tomar, de nuevo, especial relevancia.

El lenguaje corporal de Sara expresa desconfianza. Es totalmente diferente al de las anteriores clases: ceño fruncido, sus cejas parecen una "v" invertida, la boca está levemente abierta y respira por ella de un modo frío y marcado. A este comportamiento, Lucía, tampoco sin pensarlo demasiado, ha respondido con una canción. Acto seguido, Sara ha cambiado su rostro y, de nuevo, ha vuelto a mostrar una sonrisa. El resto de la clase ha seguido automatizando, a su ritmo, el deslizamiento sobre patines.

Por un lado, esta viñeta clarifica la necesidad por parte del maestro especialista de comunicarse, constantemente, con el maestro tutor del grupo, para dejar claros los objetivos educativos que se persiguen. La relación con la figura del maestro tutor es fundamental para establecer vínculos entre lo que ocurre en el aula y el gimnasio. A su vez, resulta imprescindible hablar para que los tutores sepan qué es lo que se hace durante las clases de educación física, de qué manera y con qué objetivos; ya que si no se tiene una formación en esta disciplina, la observación aparente de la acción motriz puede inducir a errores. Por ejemplo, puede llegarse a pensar que los niños simplemente están jugando, escalando, patinando o bailando en clase y, sin querer, podría llegarse a pensar que aquello que el maestro propone no guarda demasiada dificultad o valor educativo. Por esta razón, es necesario explicar el concepto pedagógico que sustenta

nuestra práctica. En otras palabras, en ocasiones es recomendable justificar lo que el maestro de educación física hace, no con el objetivo de ganar reconocimiento, si no para evitar confusiones que puedan dificultar, sin querer, los procesos de aprendizaje que se estén dando en los gimnasios.

Por otro lado, como hemos comentado, para afrontar la inclusión dentro del área de educación física es necesario el asesoramiento y el apoyo por parte de otros profesionales del centro; no obstante, en este trabajo en equipo, hay cosas que solamente puede hacer el maestro especialista; como por ejemplo, la propuesta de progresiones comprensivas y coherentes que vertebran las unidades didáctica de educación física.

6.3.4. Por favor, no me saturéis

Sara no ha sido capaz de hacer nada hoy. Parecía que se le había olvidado todo lo que había aprendido. Su rostro expresa muchísimo cansancio. Hablando con Belén y Lucía nos preguntábamos el porqué de su comportamiento. No obstante, la respuesta era clara. El día anterior había sido una jornada realmente intensa, ya que los alemanes del proyecto habían venido al colegio a observar una sesión de aprendizaje con y a través del movimiento en el área de Ciencias Naturales. Fue una sesión de tres horas formada por muchas actividades con los cambios muy marcados, la cual terminó en una exposición grupal, por parte de los alumnos, sobre el tema que habían estudiado que, en concreto, era el de los ecosistemas. Aquí, a Sara ya se la veía perdida y desorientada del proceso. Consecuentemente, este agobio le había supuesto una saturación mental y un cambio de rutinas que le paralizaba en su proceso de aprender. Lógicamente, esto había trascendido a nuestra sesión de educación física.

Lo sucedido en esta cuarta sesión es un ejemplo de la necesidad de cuidar las rutinas en los alumnos con DIS. Lo vivido durante esa semana hizo que Sara experimentara unas vivencias que no podía procesar correctamente. Esto hizo que se agotara y se frustrara. Por tanto, resulta imprescindible avisar con antelación qué es lo que se va a hacer y, a su vez, dar suficiente tiempo para que estos niños sean capaces de interiorizar aquello que se proponga. Si no es así, se puede llegar a estados corporales de estrés, lo que impide el aprendizaje.

7. CONSIDERACIONES FINALES

7.1. CONCLUSIONES SOBRE LOS CONDICIONANTES CONTEXTUALES QUE PERMITIERON ESTA EXPERIENCIA

Este proyecto se pudo llevar a cabo debido a que mi contexto particular no presentaba muchos de los condicionantes contextuales¹³ que impiden normalmente desarrollar un proceso de inclusión en el área de EF.

En primer lugar, desarrollar una práctica inclusiva de EF implica, necesariamente, una **colaboración entre el profesorado**. Si no es así, el maestro especialista se puede ver desbordado antes la imposibilidad de atender toda la diversidad presente en su alumnado. En este caso concreto, el trabajo en equipo con la maestra tutora de Sara fue esencial para lograr resultados. Ella fue la responsable de proporcionarme una fundamentación teórica que ayudara a adaptar mis programaciones didácticas; sin embargo, no se debe olvidar, que en todo este proceso, hay un trabajo que solamente puede hacer el maestro especialista. Me refiero, concretamente, al diseño y puesta en práctica de unidades didácticas coherentes y comprensivas que atiendan, sin excepción, a todo los alumnos.

Asimismo, este proceso inclusivo no hubiera sido posible, si hubiera habido solamente un maestro encargado del grupo. En este sentido, las ayudas proporcionadas por Belén (MEEF titular), por Lucía (tutora de Sara), por Alfredo (compañero de prácticas), unidas a mis intervenciones como estudiante en prácticas, permitieron atender a todo el grupo. En este punto, podemos resaltar la ventaja que supone para el profesorado de primaria, contar con la presencia de alumnos universitarios en prácticas. Estos pueden significar un apoyo extra para favorecer una enseñanza más inclusiva e individualizada.

En segundo lugar, en todo este proceso, es fundamental el **apoyo de las familias**. Para ello, es imprescindible que el maestro sea capaz de crear lazos de confianza con estos. Comunicarles qué es lo que se hace, de qué manera y con qué fines educativos, resulta principal para establecer una buena relación. Como me explicaron los padres de Sara en una entrevista, una enseñanza inclusiva nace de la necesidad mutua, docente y paterna, de querer atender al niño que presenta dificultades. Sin embargo, es el maestro quien

¹³ Condicionantes señalados en el apartado de Fundamentación Teórica (Ríos, 2005).

debe afrontar este reto como algo personal para desencadenar, a continuación, una cadena de trabajo: es decir, la voluntad y motivación docente por querer ayudar permite que el alumno con barreras aprendizaje empiece a sentirse reconocido y comience a progresar con el tiempo; esto hace que finalmente la familia quiera colaborar y apoye la labor docente. No obstante, si no es así, el proceso de aprendizaje resultaría imposible. En resumen, el maestro con su actitud y formación permanente, es el propulsor de este tipo de proyectos, siempre y cuando, cuente con el apoyo de las familias y de otros profesionales del centro.

En tercer lugar, **la formación del profesorado y la actitud inclusiva del centro** fueron dos factores determinantes para desarrollar este proyecto. Por un lado, el hecho de que Lucía estuviera formada en DIS permitió afrontar, desde el principio y sin miedo, este desafío educativo. Por otro lado, el propio centro nunca me puso ninguna reticencia para llevar a cabo la propuesta. Todo lo que encontré fue colaboración, ayuda y buenos gestos que, si no hubiera sido por ellos, no se hubieran conseguido resultados. En concreto, me gustaría destacar el apoyo de mi maestra tutora Belén, la orientadora, la PT y el director del centro.

Por otro lado, el hecho de que el centro estuviera receptivo hacia el tema de la inclusión favoreció, en su momento, la construcción de una sala equipada humildemente para tratar el tema de la DIS; sala de lenguaje corporal, en la que realizamos la sesión individual con Sara. En consecuencia, esto significó un punto a favor para desarrollar con éxito este proyecto.

En cuarto lugar, **la actitud del docente** es el motor para poder afrontar con éxito retos educativos que, aparentemente, pueden presentarse como imposibles. Dar respuesta a la diversidad presente en el gimnasio o en el aula supone afrontar realidades sobre las cuales el maestro seguramente no esté formado. Sin embargo, este déficit en la formación inicial no puede desembocar en una actitud de rechazo ocasionada por el miedo por no saber cómo actuar. La inclusión implica también formarse al mismo tiempo que aceptas convertir dicha problemática en un reto personal, al cual estás convencido que darás respuesta.

En todo este proceso, el **no depositar bajas expectativas** en Sara fue esencial para no cerrarle puertas y cohibir su desarrollo. A su vez, resulta imprescindible una

sensibilización emocional, normalmente originada por una historia de vida hacia el tema de la inclusión, para estar receptivo a la diversidad, y así poder trabajar sin etiquetamientos que condicionaran la práctica.

Asimismo, esta actitud valiente y abierta hacia el tema de la diversidad por parte del maestro conviene saber transmitirla a las familias, ya que constituye un factor que favorece relaciones de confianza con este sector de la comunidad educativa. Tal como me contaban los padres de Sara, Lucía siempre les mostró positivismo a la hora de afrontar el caso de su hija, lo que significó un aspecto clave para trabajar en común e ir logrando resultados. Tal como me contaba su madre: "la primera vez que conocimos a Lucía, en seguida, quiso enterarse de qué es lo que le pasaba a nuestra hija. En vez de huir, afrontó su caso como algo personal. Recuerdo que sus primeras palabras fueron 'estad tranquilos que vuestra hija va a aprender'."¹⁴

En quinto lugar, por mucho que el maestro tenga voluntad, por mucho que las familias y el resto de profesionales del centro colaboren en equipo y por mucho que el centro cuente con la infraestructura necesaria para dar respuesta a la diversidad, **es el propio alumno con necesidades de aprendizaje quien debe querer aprender**. En este sentido, Sara ha sido una alumna brillante y realmente trabajadora porque se ha empeñado en progresar al igual que el resto de compañeros, sobrepasando sus problemáticas individuales. Por ello, la motivación hacia el aprendizaje, la cual estuvo promovida a su vez por el tipo de actividad, es la base para lograr resultados. No obstante, en este caso concreto fue fundamental que Sara experimentara éxito en las tareas que realizaba, al mismo tiempo, que recibía un feedback por parte de los maestros quien reconocían su esfuerzo. En definitiva, la motivación intrínseca, unida a la sensación de éxito, afectó muy positivamente a su autoestima, lo que hizo que Sara tomara conciencia de que podía y quería aprender.

Asimismo, hay que destacar que la aceptación del caso de Sara por parte del propio grupo evitó la aparición de actitudes de rechazo las cuales podrían haber mermado el proceso de aprendizaje de esta escolar.

¹⁴ Palabras literales de la madre de Sara recogidas en el cuaderno de capo en la entrevista realizada

7.2. CONCLUSIONES SOBRE LAS ESTRATEGIAS PLANTEADAS PARA AFRONTAR UN CASO DE DIS DESDE EL ÁREA DE EF

En nuestra práctica inclusiva desde el área de EF fue necesario adecuar el proceso de aprendizaje a las características individuales del alumno con DIS. Como se ha narrado en la experiencia, llevamos a cabo adaptaciones metodológicas, adaptaciones en el entorno y en el material, así como adaptaciones en el propio diseño de la tarea.

Adaptaciones metodológicas: para favorecer el aprendizaje de un alumno con DIS se deben poner en práctica estrategias didácticas que afronten directamente las problemáticas que caracterizan a esta población. Haciendo referencia a nuestro caso concreto, la creación de un ambiente proclive para el aprendizaje sin estímulos sensoriales que pudieran descentrar a Sara, como el exceso de ruido, un calentamiento vestibular y propioceptivo para fijar su nivel de alerta, el mantenimiento de unas rutinas fijas para anticipar la planificación motriz, el conocimiento del espacio y el de la regla primaria a partir de lo corporal fueron las pautas didácticas que llevamos a cabo para promover aprendizajes en esta alumna.

Adaptaciones en el entorno y en el material: la creación de un ambiente proclive para el aprendizaje y la puesta en práctica de un calentamiento vestibular y propioceptivo fue posible gracias a la existencia de una sala en el centro acondicionada especialmente para ello. Esta sala permitió llevar a cabo una adaptación en el entorno necesaria para que Sara pudiera procesar la información sensorial correctamente¹⁵ y de este modo poder aprender. La adaptación de los materiales no fue tan notable, sin embargo, siempre debe ir encaminada a favorecer la enseñanza multisensorial.

Adaptaciones en la tarea: se trata de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje comprensivo que entienda al alumno en su globalidad y le permita progresar en el tema propuesto de forma gradual. En consecuencia, teniendo en cuenta que se trata de una enseñanza inclusiva, se hace necesaria una adecuación de los objetivos, de los contenidos y de la evaluación a las características individuales de cada alumno; sin embargo, en este trabajo en concreto, me he basado en explicar solamente el caso de Sara, pero esta adaptación debe ser para todo el alumnado.

¹⁵ No hay que olvidar que esta sala permite una adaptación del entorno necesaria no solamente para aquellos niños que presentan barreras de aprendizaje. Se trata de un espacio que da la oportunidad a todos los alumnos de aprender en un lugar más privado y tranquilo. Su uso estaba disponible para

7.3. CONCLUSIONES SOBRE LOS APRENDIZAJE LOGRADOS POR SARA Y EL RESTO DE COMPAÑEROS

Una educación inclusiva supone crear aprendizajes que no serían posibles si no se partiera de este enfoque. Por un lado, Sara aprendió por la motivación intrínseca de querer hacer lo mismo que sus compañeros dentro de clase; y por otro lado, los avances de esta alumna implicaron aprendizajes relacionados con la aceptación y la escucha en el resto del grupo. Encontramos, por tanto, una relación de ayuda recíproca entre el alumno con barreras de aprendizaje y los demás niños; conexión que no hubiera sido posible, si no se hubiera incluido activamente a Sara durante las sesiones. En este sentido, podemos concluir que el dar respuesta a la diversidad no es solamente beneficioso para el niño con dificultades, sino que también lo es para todos los alumnos; en definitiva, se trata de un enfoque con el que ganamos todos.

Por otro lado, dentro del planteamiento de profesor reflexivo señalado en la metodología, el conocimiento que adquiere el docente a partir del proceso descrito, se encuentra a su vez en el centro del proceso de aprendizaje. El maestro no deja de ser un aprendiz más que utiliza su capacidad reflexiva para crear conocimiento y guiar su práctica (Albertín 2007). En este sentido, me gustaría destacar una serie de aprendizajes relacionados con mi personalidad docente que he logrado a raíz de este proyecto:

He aprendido que una educación física inclusiva supone al maestro especialista un compromiso moral. Se trata de tomar conciencia de la necesidad irrefutable de la inclusión para promover una educación que contrarreste las desigualdades sociales y que dé respuesta, de verdad, a todas y todos. Este compromiso moral debe ir acompañado de una actitud docente que apueste por la investigación acción crítica y reflexiva como método para mejorar la práctica.

La atención a la diversidad implica una oportunidad para desarrollar esta idea, ya que te permite enfrentarte a un reto que obliga a formarte para poder darle respuesta. A su vez, hay que interiorizar que un proceso de aprendizaje inclusivo no es una tarea fácil con resultados a corto plazo. El camino hacia el éxito está lleno de momentos frustrantes que merman sin duda nuestro estado de ánimo; sin embargo, no hay que desistir y creer siempre que los logros llegarán tarde o temprano. Como decía Freire (citado por Escarbajal, 2011) "sólo las personas utópicas son portadoras de esperanza para los procesos de transformación social".

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Abardía, F. y Medina, D. (1997). *Educación Física de Base. Manual Didáctico*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Ainscow, M., Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), pp. 26-46.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *revista de Enseñanza Universitaria*, (30) 7-17.
- Ayres, J. (2005). *Sensory Integration and the Child. Understanding Hidden Sensory Challenges* (25ª ed). Los Ángeles: Western Psychological Service Publish.
- Beaudry, I. (2009). *Tengo duende en las piernas. Dificultades escolares, hiperactividad, problemas de conducta, sueño y la alimentación vistos por los niños y por la Teoría de la integración sensorial*. Oviedo, España: Ediciones Nobel.
- Beaudry, I. (2011). *Problemas de aprendizaje en la infancia. La descoordinación motriz, la hiperactividad y las dificultades académicas desde el enfoque de la teoría de la integración sensorial*. Oviedo, España: Ediciones Nobel.
- Eliana, M. (2011). El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Revista del CES Felipe II*, (13) 72-84.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18), 131-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135022618010.pdf>
- Imperatore, E. (2005). Déficit de Integración Sensorial: Efectos a largo plazo sobre la ocupación y el juego. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (5) Recuperado de <http://ceivalencia.com/category/articulos/>

- Mañeru, J., y Rodríguez, H. (2011). Propuesta para abordar el qué y cómo enseñar las habilidades motrices en secundaria: un ejemplo a través del patinaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 13 (2), 197-228.
- Matesanz, B. (2010). Jugando con la teoría de la integración sensorial. *Asociación española de terapeutas formados en el concepto Bobath* (26), 10-13.
- Matesanz, B. y Moya, R. (2012). La teoría de la integración sensorial. *Libro de las Jornadas Científicas de la Sociedad Española de rehabilitación infantil* (pp. 15-19). Madrid: SERI.
- Miller, J. Lane, S. (2000). Toward a Consensus in Terminology in Sensory Integration Theory and Practice: Part 2: Sensory Integration Patterns of Function and Dysfunction. *American Occupational Therapy Association, Inc*, 23(2) 1-3.
- Nackley, V. (2001). Sensory diet applications and environmental modifications: A winning combination. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 24(1), 1-4
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3ª ed.). Barcelona: Grao.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/>
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, (9), 83-114.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.(1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

- Sparkes, A. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S. Moyory. (Ed.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos editores.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid, España: Narcea.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- Vaca, M., Fuente, S., Santamaría, N. (2013). *Cuñas motrices en la Escuela Infantil y Primaria*. Logroño: Impreso en Gráficas Quintana (Ed. del autor).
- Vargas, L. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.