



**Universidad
Europea** VALENCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Programa de intervención para autorregular
el movimiento en estudiantes de 2º de
Primaria con TDAH a través de la
psicomotricidad**

Presentado por:

Virginia María Hernández Hernández

Dirigido por:

Maria Dolors Miquel Abril

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

Resumen

La autorregulación del movimiento en estudiantes de Educación Primaria con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad constituye un reto educativo de gran relevancia dado su impacto en la atención, el comportamiento y el rendimiento académico. Con este propósito, se ha diseñado una propuesta de intervención psicomotriz dirigida al alumnado de 2º de Educación Primaria, cuyo objetivo es integrar el movimiento en la dinámica del aula como estrategia inclusiva y sostenible. La propuesta se fundamenta en la evidencia científica que relaciona la actividad motriz con las funciones ejecutivas, la regulación emocional y el aprendizaje, así como el marco normativo que respalda el derecho a una educación de calidad.

La metodología de la intervención se organiza en torno a tres pilares: los descansos activos, el Aprendizaje Basado en Juegos y el aprendizaje cooperativo. En conjunto, favorecen la atención, la motivación, la inclusión, integrando el movimiento como recurso pedagógico en la rutina escolar. Además, el aula se concibe como un agente educativo, un espacio flexible y estructurado que potencia la autonomía y la cooperación.

En la evaluación, se han diseñado instrumentos iniciales, procesuales y finales para valorar la evolución de la autorregulación motora, la atención y la participación. Entre las limitaciones destacan la escasa formación del profesorado, la resistencia al cambio y la rigidez de los espacios escolares. Aun así, se concluye que introducir el movimiento en el aula es una vía innovadora y factible que no solo beneficia al alumnado con dicho trastorno, sino también al grupo clase.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, psicomotricidad, autorregulación, pausas activas, inclusión educativa.

Abstract

Self-regulation of movement in Primary Education students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder represents a major educational challenge due to its impact on attention, behaviour and academic performance. With this purpose, a psychomotor intervention program has been designed for 2nd grade students, whose main objective is to integrate movement into classroom dynamics as an inclusive and sustainable strategy. The proposal is grounded in scientific evidence that links motor activity with executive functions, emotional regulation and learning, as well as in the regulatory framework that upholds the right to quality education.

The methodology of the intervention is structured around three pillars: active breaks, Game-Based Learning and cooperative learning. Together, these approaches foster attention, motivation and inclusion, integrating movement as a pedagogical resource within the school routine. Furthermore, the classroom is conceived as an educational agent, a flexible and structured space that enhances autonomy and cooperation among students.

For evaluation purpose, initial, formative and final instruments were designed to assess the evolution of motor self-regulation, attention and participation. Among the main limitations are the lack of teachers training, resistance to change and the rigidity of school spaces. Nevertheless, it is concluded that the introduction of movement in the classroom constitutes an innovative and feasible approach that benefits not only students with this disorder but also the entire class group.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, psychomotricity, self-regulation, active breaks, educational inclusion.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación.....	9
1.2. Problema y finalidad	11
1.3. Objetivos del TFM.....	12
1.4. Presentación de capítulos.....	13
2. Marco teórico	14
2.1. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.....	14
2.2. Psicomotricidad	19
2.3. TDAH, movimiento y psicomotricidad.....	23
3. Marco normativo español y específico de la Comunidad Autónoma de Canarias..	26
3.1. Marco normativo español	26
3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	27
4. Desarrollo de la propuesta	29
4.1. Objetivos de la intervención	29
4.2. Contextualización y destinatarios	29
4.3. Contenidos básicos.....	31
4.4. Competencias	32
4.5. Metodología.....	33
4.6. Infraestructura, recursos y materiales	35
4.7. Evaluación	38
4.8. Temporalización	40
4.9. Sesiones de trabajo	42
4.10. Fundamentación de la innovación	54
4.11. Atención a la diversidad.....	55
5. Conclusiones.....	57

6. Limitaciones y futuras líneas de intervención.....	59
6.1. Limitaciones	59
6.2. Futuras líneas de intervención	60
7. Referencias	61
8. Anexos.....	75

Índice de figuras

Figura 1.....	34
Figura 2.....	41
Figura 3.....	42

Índice de tablas

Tabla 1 16

Tabla 2 19

Tabla 3 43

Tabla 4 44

Tabla 5 45

Tabla 6 46

Tabla 7 47

Tabla 8 48

Tabla 9 49

Tabla 10 50

Tabla 11 51

Tabla 12 52

Tabla 13 53

1. Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, en adelante) es una dificultad neurobiológica que se manifiesta mediante elevada impulsividad, una necesidad constante de movimiento y dificultades para mantener la atención sostenida (Hernández, 2025). El alumnado con un diagnóstico en TDAH también presenta dificultades en las funciones ejecutivas, lo que supone problemas para responder a estímulos, planificar, organizar acciones e inhibir respuestas automáticas. En consecuencia, estas dificultades impactan negativamente tanto en su rendimiento académico como en su integración social en el aula (Mosquera-Kontong et al., 2025).

Tomando como referencia la etapa de Educación infantil, el movimiento y la expresión corporal están integrados de forma natural en las rutinas diarias. Sin embargo, al llegar a etapas posteriores, como 2º de Primaria, se espera del alumnado una mayor capacidad para mantenerse en posición sedentaria, atender durante periodos de tiempo prolongados y a adaptarse a dinámicas más directas. Esta transición, lejos de ser progresiva o gradual, suele producirse de forma abrupta al iniciar la etapa de Educación Primaria, lo que supone una dificultad añadida para el alumnado con TDAH, quienes ven limitada su capacidad de autorregulación motora en esta nueva dinámica escolar.

Ante esta realidad, el presente Trabajo Fin de Máster (TFM, en adelante) propone una intervención educativa basada en la psicomotricidad como vía para la autorregulación del movimiento en alumnado con TDAH en 2º de Primaria. El programa se plantea para ser desarrollado dentro del aula ordinaria con el propósito de incluir el movimiento de forma natural en las rutinas escolares a través de estrategias activas, cooperativas y motivadoras.

A lo largo del trabajo se fundamenta teóricamente esta propuesta comenzando con un marco teórico donde se abordan tres variables: TDAH, psicomotricidad y movimiento.

Resulta fundamental este apartado para poder seleccionar las necesidades que se desean cubrir con la intervención, sus objetivos y el desarrollo de las actividades para culminar con una evaluación de la propuesta para comprobar su eficacia.

1.1. Justificación

El TDAH supone en la actualidad uno de los trastornos neurobiológicos más comunes entre los niños y niñas, afectando aproximadamente al 7,2% de la población (Carbajo, 2022). Tomando como referencia el contexto educativo en España, la importancia de hacer frente a la diversidad y fomentar una respuesta educativa adaptada e inclusiva, se encuentra recogida en la legislación vigente. De esta manera, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en Educación (LOMLOE, en adelante) indica que la educación de los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE, en adelante) debe basarse en los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Asimismo, en el caso de la etapa de Educación Primaria, indica que es necesario fomentar la inclusión educativa mediante adaptaciones curriculares, flexibilidad, accesibilidad, programas de refuerzo, etc., para garantizar la participación, eliminar las barreras en su proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar su integración. Relacionado con la importancia de la psicomotricidad, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, establece que la psicomotricidad es uno de los elementos esenciales para el desarrollo de niños y las niñas. Por lo que las prácticas motrices son esenciales para el correcto desarrollo de los aspectos físicos, mentales, emocionales y sociales.

Desde una visión investigadora, diferentes estudios realizados por autores como Montalván et al. (2025) y Cabala (2024) subrayan que la intervención psicomotora es

esencial para afrontar las dificultades en los estudiantes con TDAH. Esta facilita la regulación motora, la atención, la concentración, las habilidades sociales y ayuda a hacer un mejor control de la hiperactividad y la impulsividad. Además, de acuerdo con Ferreira et al. (2023), el movimiento y la motricidad están vinculados a funciones superiores y la relación existente entre movimiento, pensamiento y aprendizaje es fundamental para el correcto desarrollo de niños y niñas de 6-12 años.

La importancia de incorporar el movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es una idea novedosa, ya que en la antigua Grecia Aristóteles impartía enseñanza mientras caminaba con sus discípulos por los jardines del Liceo. Esto dio origen y denominación a su escuela como “peripatética”, siendo “peripatein” caminar en griego. La metodología utilizada favorecía la importancia del movimiento ya que facilitaba la capacidad de pensamiento y de comprensión (Garrido-Pérez, 2025). Esta referencia histórica afianza la importancia del movimiento físico para facilitar el aprendizaje, siendo una idea que también justifica la introducción de actividades psicomotoras para estudiantes con TDAH que incluyan el movimiento para favorecer la autorregulación.

Por otro lado, este trabajo también se fundamenta en su alineación con los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030:

- ODS 3. Salud y Bienestar, donde se ve reflejado en la importancia de promover una mejor salud mental y física mediante intervenciones y estrategias adaptadas a las necesidades específicas de niños y niñas con TDAH.
- ODS 4. Educación de Calidad, defiende el derecho de todos niños y niñas a tener un acceso inclusivo y equitativo a la educación, avalando su desarrollo integral.
- ODS 10. Reducción de las Desigualdades, relacionado con la sostenibilidad ambiental y el bienestar general, evidencia la importancia de ofrecer entornos educativos

inclusivos, facilitando la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad (Organización de las Naciones Unidas, s.f.).

1.2. Problema y finalidad

El TDAH se caracteriza por la inatención, hiperactividad e impulsividad influyendo en diferentes aspectos de la vida en niños y niñas: el académico, el social y el laboral. Es por ello que se considera esencial la intervención adecuada y adaptada a las necesidades para poder mejorar su calidad de vida (Andrade, 2024). Tomando como referencia a estudiantes de 2º de Educación Primaria, en esta etapa escolar se consigue el afianzamiento de procesos básicos como la lectoescritura, la regulación, la cooperación, etc., por lo que la existencia de dificultades motrices y en el control del movimiento, suponen una barrera para la inclusión y el desarrollo integral (Montalván et al., 2025).

Tras un análisis de necesidades basado en una revisión bibliográfica, se evidencia la escasez de programas que estén dirigidos a mejorar el control del movimiento través de la psicomotricidad, sobre todo vinculados y adaptados a estudiantes con TDAH. Tomando como referencia el estudio realizado por Chultes et al. (2024), destaca la relevancia de las intervenciones motrices en estudiantes con este trastorno, evidenciando la importancia de prestar mayor atención a los aspectos motores. Además indica que, aunque las intervenciones más comunes son las farmacológicas, cognitivo-conductuales y educativas (psicosociales), el desarrollo motor sigue siendo un aspecto menos abordado a pesar de su importancia.

En otro estudio, Rocha et al. (2021) trabajaron con una muestra de doce niños y niñas de entre 5 y 11 años con TDAH, con el propósito de analizar las estrategias pedagógicas en el ámbito de la educación física que pudieran potenciar su desarrollo motor y cognitivo. De esta manera, los resultados evidenciaron que el alumnado participante presentaba un desarrollo motor por debajo de su edad cronológica y que la aplicación de

actividades físicas y motrices específicamente diseñadas pueden favorecer la mejora en sus habilidades motoras, contribuyendo a la corrección y ajuste de sus patrones de movimiento. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de diseñar una intervención que aborde el control del movimiento en estudiantes con TDAH dado el escaso número de programas psicomotrices adaptados a sus necesidades, ya que pueden ser clave para mejorar su desarrollo motor y desempeño global dentro del aula.

A pesar de que los centros educativos toman en consideración medidas para favorecer la inclusión y la atención a la diversidad, estas resultan ser insuficientes para hacer frente de forma directa el control del movimiento para estudiantes con este diagnóstico. La poca intervención en este aspecto se traduce en dificultades vinculadas al cumplimiento de normas, el trabajo en grupo, habilidades sociales y emocionales, concentración y atención, afectando por consiguiente a su rendimiento escolar (Marchan y Mera, 2020).

De esta manera, esta propuesta de programa de intervención pretende cubrir una laguna detectada en la práctica actual: la falta de recursos que incluyan la psicomotricidad como estrategia para hacer frente a las dificultades relacionadas con el TDAH en cuanto al control del movimiento. Además, se busca conseguir una educación de calidad, inclusiva y equitativa a través de propuestas que faciliten el bienestar social, físico, cognitivo y emocional de los niños y niñas, tomando como base las exigencias vinculadas a la educación recogidas en la normativa vigente.

1.3. Objetivos del TFM

A continuación, se presentan los objetivos que guiarán el desarrollo del presente TFM. Estos han sido definidos en coherencia con la normativa vigente y tomando como referencia los aspectos expuestos previamente en la justificación del presente trabajo.

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta de intervención para mejorar la autorregulación del movimiento en el alumnado de 2º de Primaria con TDAH través de una estrategia metodológica basada en la psicomotricidad integrada en el contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Analizar los fundamentos teóricos vinculados al TDAH y el desarrollo del control del movimiento a través de la psicomotricidad.
- Identificar los beneficios y elementos fundamentales de la psicomotricidad como herramienta para el control del movimiento.
- Fundamentar y estructurar las acciones que compondrán la propuesta de intervención para mejorar el control del movimiento en estudiantes de 2º de primaria con TDAH a través de la psicomotricidad.

1.4. Presentación de capítulos

El presente trabajo se estructura en ocho capítulos. El capítulo 1 expone la introducción, con la justificación, el problema, los objetivos y la organización del TFM. El capítulo 2 desarrolla el marco teórico analizando el TDAH, la psicomotricidad y su relación con el movimiento y el aprendizaje. El capítulo 3 recoge el marco normativo internacional, nacional y de la Comunidad Autónoma de Canarias.

El capítulo 4 constituye el núcleo del trabajo, donde se detalla la propuesta de intervención: objetivos, destinatarios, contenidos, competencias, metodologías, recursos, evaluación, temporalización, sesiones, innovación y medidas de atención a la diversidad. El capítulo 5 recoge las principales conclusiones obtenidas y el capítulo 6 señala las limitaciones del programa y futuras líneas de intervención. El capítulo 7 presenta la bibliografía utilizada y, finalmente, el capítulo 8 reúne los anexos que complementan la propuesta.

2. Marco teórico

2.1. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que tiene una base neurobiológica, es decir, existen diferencias en la estructuración y funcionalidad del cerebro de las personas diagnosticadas con este tipo de trastorno. De esta manera, las personas con TDAH presentan alteraciones en ciertas áreas del cerebro como la región prefrontal, los ganglios basales y el cerebelo. Estas diferencias estructurales podrían estar relacionadas con alteraciones en la conectividad funcional entre las diferentes áreas del cerebro y no necesariamente con disfunciones en la actividad de los neurotransmisores (Escofet et al., 2022). Sin embargo, aunque también tiene un origen multifactorial ya que se encuentra influenciado, por ejemplo, por factores ambientales, es la genética su origen principal. Presenta una alta heredabilidad y se muestra de forma diferente entre personas, de tal manera que puede ir desde cuadros leves hasta otros que pueden resultar graves (Carrasco-Chaparro, 2022).

El TDAH afecta aproximadamente al 7,2% de la población, es decir, en un aula podría existir al menos dos estudiantes con este diagnóstico (Carbajo, 2022). No supone por sí solo el reconocimiento de una discapacidad, pero puede influenciar gravemente en el funcionamiento de la persona en el entorno educativo, laboral, en sus relaciones interpersonales, a nivel familiar y en su desarrollo integral. El trastorno suele diagnosticarse durante la infancia debido a comportamientos que no se ajustan al desarrollo esperado como: dificultades para mantener la atención y concentración, la impulsividad, el exceso de movimiento y dificultades para el control de la conducta. Sin embargo, en la actualidad se consideran otros desafíos más amplios relacionados también con la autorregulación de la motivación y las emociones, aunque estas no se encuentran incluidas entre los criterios diagnósticos (Servera, 2020).

El TDAH no puede entenderse únicamente como un trastorno atencional sino como un conjunto de alteraciones que involucran tanto a las funciones ejecutivas como el control motor. Estas son un conjunto de procesos destinados a la regulación consciente del pensamiento, las acciones y las emociones entre las que se incluyen: memoria de trabajo, control inhibitorio, la atención, flexibilidad cognitiva, la planificación y la organización. Estas funciones son esenciales para la autorregulación y la gestión eficiente de diferentes actividades cognitivas y comportamentales (Aravena et al., 2025).

Dentro de este marco también es necesario considerar los procesos metacognitivos, entendidos como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y la conducta. En el caso del alumnado con TDAH, la metacognición se ve afectada dificultando que los estudiantes anticipen, monitoricen y evalúen sus acciones, lo que influye directamente en su aprendizaje y en la gestión de su comportamiento dentro del aula (Van Loon y Roebbers, 2024).

Estudios recientes avalan la eficacia de intervenciones centradas en este ámbito. Zheng et al. (2021) demostraron que una intervención centrada en la regulación metacognitiva (planificación, monitoreo y evaluación) aplicada en estudiantes de Educación Primaria con TDAH mejoró significativamente su desarrollo metacognitivo, su motivación hacia el aprendizaje y su rendimiento escolar. En esta línea, el fomento de rutinas de autoevaluación y reflexión guiada resulta una vía para generar estrategias compensatorias sostenibles, fortaleciendo la autorregulación y favoreciendo la transferencia de lo aprendido a distintos contextos académicos y sociales.

En definitiva, los procesos metacognitivos y las rutinas de autoevaluación contribuyen a que el alumnado con TDAH tome conciencia de su propio comportamiento y desarrolle estrategias que refuercen su autorregulación. Sin embargo, estas capacidades cognitivas no pueden entenderse de manera aislada ya que se encuentran vinculadas con

otros procesos ejecutivos fundamentales como el control inhibitorio, cuya alteración afecta directamente en la regulación motora y conductual.

El control inhibitorio, entendido como la capacidad de suprimir respuestas impulsivas e inadecuadas para dar lugar a conductas más adaptadas al contexto, se encuentra frecuentemente alterado en niños y niñas con TDAH, lo que influye directamente en su autorregulación motora y conductual (Gómez, 2022). Esta dificultad no solo responde a procesos vinculados a las funciones ejecutivas sino también con alteraciones en el cerebelo, estructura tradicionalmente relacionada con el control motor y el equilibrio.

Diferentes investigaciones, Estévez et al. (2020), Rudolph et al. (2023) y Cundari et al. (2024), mencionan que estas alteraciones cerebelosas afectan no solo al control motor sino también a procesos cognitivos complejos como la atención, el lenguaje, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, entre otros. Estas manifestaciones no son homogéneas en todo el alumnado, sino que varían en función de la sintomatología predominante. En este sentido, se distinguen tres subtipos de TDAH: predominio hiperactivo-impulsivo, predominio inatento y predominio combinado: hiperactivo-impulsivo e inatento (Instituto Nacional de la Salud Mental, s.f.).

En cuanto a su diagnóstico, el niño o la niña debe manifestar síntomas durante seis meses o más y en un grado superior al que suelen mostrar los de su misma edad. A continuación, en la Tabla 1, se presentan los síntomas que se pueden presentar en el aula vinculados a la inatención, la hiperactividad y la impulsividad:

Tabla 1

Criterios para el diagnóstico del TDAH

Inatención	Se distraen con facilidad, pasan por alto detalles y cambian de actividad con frecuencia.
	Tienen dificultad para concentrarse en una sola cosa.
	Tienden a aburrirse en pocos minutos, salvo si realizan algo que les

	guste.
	Les resulta complicado planificar, organizar y acabar una tarea, así como aprender nuevos contenidos.
	Tienen problemas para finalizar o entregar las tareas y suelen extraviar materiales necesarios.
	Dan la impresión de que no están atentos cuando se les habla directamente.
	Se confunden con facilidad y su ritmo de trabajo es más lento.
	Procesan la información más despacio y cometen errores que otros niños de su edad no suelen presentar
	Les resulta difícil seguir instrucciones, especialmente si son complejas o largas.
Hiperactividad	Muestran una gran inquietud y no permanecen sentados, se mueven constantemente en su silla.
	Hablan de forma ininterrumpida, sin pausas.
	Se desplazan de un lado al otro, manipulando o jugueteando con todo lo que tienen a mano.
	Les cuesta permanecer sentados y tranquilos durante las comidas, las clases, etc.
	Encuentran muy complicado llevar a cabo actividades que requieran serenidad y calma.
Impulsividad	Expresan comentarios fuera de lugar, exhiben sus emociones sin filtro y actúan sin ponderar las consecuencias.
	Les resulta complicado esperar por lo que desean o respetar su turno durante los juegos.
	Manifiestan una impaciencia notable.
	Suelen interrumpir con frecuencia tanto conversaciones como las actividades de los demás.

Nota. Elaboración propia a partir del DSM-5TR (APA, 2022)

En consecuencia, el estudiantado con este diagnóstico presenta dificultades no solo para desenvolverse en el aula sino también en las tareas a realizar, esto genera múltiples retos tanto para ellos como para el profesorado, especialmente al intentar implementar una metodología de enseñanza que sea realmente eficaz (Hernández, 2025). Por ello es importante el uso de estrategias en el aula que permitan la inclusión de estudiantes con TDAH, como pueden ser: la integración de tecnología, el ajuste del proceso enseñanza-aprendizaje, la comunicación e interacción constante entre estudiantes y docentes,

ambiente de aprendizaje basado en la rutina y en una estructura clara y específica, etc. Estas ideas de estrategias no solo buscan que los estudiantes con este diagnóstico puedan ser incluidos sino también mejorar sus resultados académicos y la relación que mantienen con sus compañeros y compañeras (Sotomayor et al., 2024).

Para aplicar estrategias eficaces en el aula y atender la diversidad del alumnado con TDAH, el profesorado necesita una formación específica que le permita comprender las dificultades de estos estudiantes e implementar adaptaciones adecuadas. Sin embargo, el estudio realizado por Guzmán et al. (2022) evidencia que gran parte del profesorado carece de esta preparación y del apoyo de equipos especializados. De forma complementaria, Martínez et al. (2023) identificaron que menos del 50% del profesorado español posee conocimientos suficientes sobre TDAH y persisten concepciones erróneas sobre este trastorno, lo que confirma una necesidad de formación y sensibilización en este ámbito.

El TDAH puede presentar comorbilidad con otros trastornos, suponiendo una mayor complejidad y dificultad (Escofet et al., 2022). En consecuencia, la detección de este trastorno puede resultar complicada debido a esa comorbilidad, afectando al correcto diagnóstico y a la atención adecuada de niños y niñas, pudiendo obtener un impacto negativo en su rendimiento académico. Es por ello que, por un lado, es esencial obtener un diagnóstico correcto y completo para poder manejar efectivamente el TDAH y sus comorbilidades. Por otro lado, tras obtener el diagnóstico, resulta fundamental la correcta implicación de la familia y comunidad educativa para poder intervenir de manera adecuada y hacer frente a las dificultades que presente el niño o niña en su día a día (Compean, 2023).

A continuación, en la Tabla 2, se presentan las comorbilidades más frecuentes relacionadas con el TDAH:

Tabla 2*Comorbilidades del TDAH*

Trastornos neurológicos	Trastornos del Aprendizaje: Dislexia, Disortografía, Discalculia y Trastorno del aprendizaje no verbal (TANV)
	Trastornos de la comunicación
	Trastorno del desarrollo de la coordinación motora
	Tics / Síndrome de Tourette
	Trastorno del Espectro Autista
	Discapacidad intelectual
	Trastorno del sueño
Trastornos psiquiátricos	Trastornos de conducta
	Trastorno negativista desafiante
	Trastornos del estado de ánimo: Depresión y ansiedad.
	Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC)
	Otros: Abuso de sustancias y conductas de riesgo

Nota. Elaboración propia a partir de Escofet et al. (2022)

2.2. Psicomotricidad

Tomando como referencia la definición 2 y 3 de psicomotricidad que indica la Real Academia Española, esta se entiende como la integración entre las capacidades motoras y psíquicas. Asimismo, como una serie de métodos que facilitan la coordinación entre el movimiento corporal y los procesos mentales ya que la psicomotricidad es una técnica que trata de favorecer el control del movimiento corporal, la vinculación y la comunicación con el entorno (León et al., 2021).

La psicomotricidad se divide entre habilidades motoras finas y gruesas. En cuanto a la motricidad fina, son aquellas habilidades relacionadas con la exactitud en los movimientos, acciones vinculadas a la coordinación viso-motora y control grafo-motor (Imbernón-Giménez et al., 2020). Es decir, son pequeños movimientos que requieren de mucha precisión y que involucran la participación de las manos, los dedos y los ojos. Permite realizar diversas actividades como pueden ser: coger objetos, la escritura, recortar, abrochar botones, etc., son acciones fundamentales para las actividades diarias y se

encuentran estrechamente vinculadas a lo académico (Guanoluisa et al., 2024). En relación con la motricidad gruesa, implica habilidades motrices más complejas donde es necesario el uso de los músculos principales del cuerpo como los de los brazos, las piernas y el torso (Imbernón-Giménez, 2020). Esta habilidad permite que niños y niñas puedan conseguir una autonomía en acciones como andar, correr, brincar, etc. Son esenciales para lograr un mayor control del equilibrio, coordinación y dominio del cuerpo, siendo fundamental también para el desarrollo de la motricidad fina (Chicaiza et al., 2025).

Las concepciones vinculadas al cuerpo en psicomotricidad han ido evolucionando con el paso del tiempo, evidenciando modificaciones en la visión y prioridades de la propia disciplina. Es por ello que en la psicomotricidad no existe una única concepción del cuerpo, sino diversas perspectivas que se configuran en función de los contextos sociales e históricos (Pellegrino, 2024). Actualmente se tiene una visión más integral y contextualizada de la psicomotricidad en comparación con ideas tradicionales, favoreciendo los avances en su importancia y concepto hacia una perspectiva constructivista. De esta manera, favorece una visión de la práctica psicomotora donde predomina una mayor flexibilidad y diversidad que permite la correcta adaptación a las necesidades reales y actuales de las personas (Hernández, 2023).

En esta línea resulta imprescindible considerar el espacio educativo como un elemento que no se puede separar de la práctica psicomotriz. El entorno escolar tradicional, con aulas organizadas mediante mobiliario rígido, mesas y sillas fijas, responde a un modelo pedagógico centrado en la quietud y dificulta la introducción de dinámicas que incluyan el movimiento. Sin embargo, la psicomotricidad concibe el espacio como un recurso educativo en sí mismo: un lugar que puede favorecer o limitar la interacción corporal, la exploración y la autorregulación motriz.

Investigaciones como las realizadas por Larose et al. (2024) y Sánchez-López et al. (2025) destacan que los espacios de aprendizajes flexibles, con mobiliario móvil y zonas despejadas, fomentan la inclusión de pausas activas, mejoran el bienestar del alumnado y promueven una mayor implicación en el aprendizaje. Aunque los centros educativos no siempre disponen de este tipo de aulas, es posible realizar adaptaciones sencillas, como reorganizar temporalmente las mesas, utilizar pasillos o espacios exteriores, que permitan incluir el movimiento en la rutina escolar (Bluteau et al., 2022).

En consonancia con este enfoque, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), subrayan que la Atención y la Educación en la Primera Infancia (AEPI), que comprende el periodo desde el nacimiento hasta los ocho años, resulta decisiva para el desarrollo cerebral y el bienestar integral ya que una atención adecuada en esta etapa favorece la salud, el aprendizaje y el desarrollo socioemocional (UNESCO, 2024).

En este sentido, la psicomotricidad en la primera infancia es esencial puesto que contribuye al desarrollo integral de niños y niñas a través del movimiento. Su importancia no se limita a la etapa de Educación Infantil, sino que se extiende a la Educación Primaria influyendo positivamente en los ámbitos motor, cognitivo, emocional y social (Basilio y Yagual, 2023). De esta manera la correcta estimulación de la motricidad fina y gruesa favorecen la capacidad de interpretar emociones, coordinar movimientos y controlar la postura, aspectos clave para el aprendizaje y la autonomía. (Quispe, 2021).

Para esa correcta atención y educación en la primera infancia a través de la psicomotricidad, es esencial la inclusión de actividades lúdicas que requieran del control del ritmo a nivel corporal como puede ser, por ejemplo, el baile o el ritmo musical, contribuyendo a la mejora de la percepción, el control de la postura, etc. (Lay-León, 2022). Todas estas actividades que facilitan el movimiento favorecen la integración a nivel

sensorial, las habilidades motoras, la expresión a través del cuerpo, el pensamiento, la estructuración del sistema nervioso, facilitan la autonomía, la exploración y el aprendizaje, siendo esenciales en esta primera infancia (Villar-Cavieres et al., 2023).

La psicomotricidad forma parte del día a día de niños y niñas y su correcta estimulación favorece la calidad de vida en la infancia y a lo largo de toda la vida (Lay-León, 2022). La falta de estimulación temprana puede repercutir en el equilibrio, la coordinación y la movilidad, afectando también al bienestar social, emocional y a la autoestima (Erazo-Verdezoto et al., 2024). Estas carencias generan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como problemas grafo-motores o de coordinación visoespacial que influyen directamente en la escritura (López y Galliccio, 2025). Asimismo, pueden aparecer limitaciones en la percepción espacio-temporal, la confianza personal, las relaciones interpersonales y la gestión emocional (Basilio y Yagual, 2023).

Es esencial no solo en la etapa de Educación Infantil, sino también su continuidad en la Educación Primaria. A partir de los 5-6 años, concretamente en el primer curso de Primaria, los niños y niñas comienzan a realizar actividades como, por ejemplo, las vinculadas a la escritura, lectura, etc., por lo que la continuidad en el desarrollo de las habilidades finas y gruesas es fundamental para ello. En consecuencia, las dificultades en estas habilidades están estrechamente relacionadas con dificultades específicas como puede ser la disgrafía, afectando al rendimiento académico (Gómez, 2022).

Tomando como referencia las NEAE, la psicomotricidad tiene un impacto esencial ya que permite tener en cuenta aspectos vinculados a lo físico, a lo cognitivo y a lo emocional, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado (León et al., 2023). Además, el escaso control motor y en habilidades psicomotoras permite la identificación de dificultades, lo que tiene una gran implicación en determinados trastornos del neurodesarrollo y del aprendizaje (René, 2023). Es por ello que la psicomotricidad puede

ser una gran opción para hacer frente a las NEAE ya que facilita el desarrollo integral, favorece habilidades vinculadas a lo cognitivo, social, emocional y motor, ayudando a la integración de niños y niñas en el entorno educativo (Cárdenas-Tenecora y Sebala-Espín, 2022).

2.3. TDAH, movimiento y psicomotricidad

La puesta en práctica de actividades motoras puede contribuir a un mayor control del movimiento y ayuda a gestionar los comportamientos propios de la hiperactividad e impulsividad en este tipo de trastornos (Hernández-Beltrán et al., 2022). Las dificultades que afrontan los niños y las niñas con TDAH para controlar el movimiento suponen un impacto en su conducta y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, existe relación entre las dificultades motoras y el déficit de atención lo que podría enfatizar conductas impulsivas afectando significativamente a la concentración y a la realización de tareas y, por consiguiente, al rendimiento académico (Novo y Campelo, 2020).

En este sentido, tanto el movimiento como la capacidad de permanecer en quietud son esenciales para el neurodesarrollo. Mientras el movimiento favorece la maduración de las funciones ejecutivas y la regulación emocional, la quietud permite consolidar la atención y el control inhibitorio. La alternancia entre ambos resulta esencial para un desarrollo equilibrado, especialmente en el alumnado con TDAH. Capio et al. (2021) evidencian que la competencia motriz temprana está vinculada al desarrollo cognitivo y social, afianzando la importancia del movimiento en el aprendizaje y en la autorregulación.

En este sentido, no solo el movimiento, sino también las pausas y la capacidad de “parar” voluntariamente adquieren un papel central en la psicomotricidad y en la autorregulación del alumnado con TDAH. Estas pausas permiten consolidar lo aprendido, facilitar transiciones cognitivas y regular la atención y el comportamiento. Estudios recientes han demostrado que la implementación de breves descansos activos mejora el

control conductual en el aula y favorece funciones ejecutivas como la atención sostenida, la inhibición y la precisión (Infantes-Panigaua, 2021).

En paralelo, revisiones sobre descansos activos incluyen mejoras en el comportamiento en clase y funciones ejecutivas generales (Reyes-Amigo et al., 2025). Así, aprender a detenerse intencionalmente se convierte en una estrategia indispensable para el alumnado con TDAH, promoviendo una autorregulación motora y conducta más efectiva y facilitando un aprendizaje activo y significativo.

Asimismo, Pellegrino et al. (2023) destacan la relación del movimiento con la estructura emocional y neurobiológica, confirmando la necesidad de integrar dinámicas que alternen movimiento y calma para favorecer el equilibrio entre regulación emocional y funciones ejecutivas. De manera complementarios, Eguia et al. (2025) muestran cómo las estrategias de aprendizaje motor mejoran la autorregulación y la adaptación escolar en niños y niñas con trastornos del neurodesarrollo.

En este contexto, la psicomotricidad se configura como una técnica que integra cuerpo, entorno y aprendizaje, potenciando habilidades sociales, emocionales y educativas (Serrabona, 2023). Esta práctica facilita el control de impulsos, la concentración en tareas específicas, la regulación postural mediante dinámicas de movimiento y pausa (Escuela Internacional de Psicomotricidad, 2021). Además, la aplicación de actividades de control motor facilita la mejora de la motricidad, la adaptación socioeducativa y el rendimiento escolar, en especial en asignaturas que requieren altos niveles de atención y organización (Scoot et al., 2024).

Diversos estudios han demostrado que la psicomotricidad y las actividades físicas resultan eficaces para mejorar la motricidad y la regulación en el alumnado con TDAH. Marchan y Mera (2020) observaron en un grupo de 22 estudiantes de entre 7 y 15 años que, tras un programa de intervención con ejercicios específicos, los participantes

mejoraron en coordinación, equilibrio y control motor, superando la lentitud y la falta de coordinación inicial. De manera similar, Cabala (2024) aplicó un programa de actividades físicas y lúdicas en niños y niñas de entre 6 y 8 años, encontrando avances significativos no solo en el control motor, sino también en la atención, memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional, junto con la reducción de conductas hiperactivas.

En la misma línea, Kambas et al. (2024) aplicaron una terapia psicomotriz grupal durante 27 semanas con niños y niñas en edad preescolar con y sin TDAH, observando mejoras en la competencia motora y las habilidades socioemocionales en ambos grupos. En definitiva, estos resultados respaldan la eficacia de dinámicas psicomotoras, lúdicas y colaborativas como una herramienta que fomenta el desarrollo integral del alumnado con TDAH ya que potencian tanto las habilidades motoras como la autorregulación conductual y socioemocional.

3. Marco normativo español y específico de la Comunidad Autónoma de Canarias

3.1. Marco normativo español

El presente trabajo se enmarca en una base legal de carácter internacional y nacional que respalda el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado. En el marco internacional, destacan tres referencias clave. La Convención sobre los Derechos del niño (1989), firmada por España el 26 de enero de 1990, establece en sus artículos 28 y 29 la obligación de garantizar la igualdad de acceso a la educación, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado y el respeto a los derechos humanos. A su vez, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), firmada por España el 30 de marzo de 2007, señala en su artículo 24 la necesidad de asegurar una educación inclusiva y sin discriminación, adaptada a las necesidades individuales y con el apoyo de las familias.

De igual forma, la propuesta se vincula a los ODS de la Agenda 2030, a los que España se adhirió el 25 de septiembre de 2015. En particular, como ya se citó con anterioridad, con el ODS 4: Educación de Calidad, orientado a garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa, el ODS 3: Salud y Bienestar, centrado en promover estilos de vida saludables y bienestar físico, emocional y social, y el ODS 10: Reducción de las Desigualdades, que subraya la importancia de construir entornos educativos inclusivos que aseguran igualdad de oportunidades y atención a la diversidad.

En el ámbito nacional, la Constitución Española (1978) reconoce en su artículo 27 el derecho universal a la educación, incluyéndolo dentro del capítulo de los derechos fundamentales de la ciudadanía. Este hecho le otorga la máxima protección jurídica, lo que implica que el Estado tiene la obligación de garantizar su cumplimiento y asegurar la igualdad de acceso para todo el alumnado. Además, en su artículo 49 indica que las

personas con discapacidad deben ejercer sus derechos en igualdad de condiciones, promoviendo su autonomía, protección y plena inclusión en entornos accesibles.

Junto a ello, la LOMLOE consolida la atención al alumnado con NEAE, entre ellos los estudiantes con TDAH, fomentando metodologías inclusivas y activas que garanticen la equidad educativa. En sus artículos 28 y 71 (apartados 1 y 2), se refuerza la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje y asegurar recursos adecuados para favorecer su desarrollo integral. En cuanto a la Educación Primaria, el artículo 21 resalta la importancia de intervenciones individualizadas, prevención de dificultades y metodologías que potencien la participación, autonomía, creatividad y habilidades cognitivas y motrices.

3.2. Marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Canarias

En el marco específico de la Comunidad Autónoma de Canarias, la legislación educativa refleja un firme compromiso con la inclusión y la atención a la diversidad. La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, en su artículo 41 subraya la importancia del apoyo educativo a estudiantes con NEAE para potenciar su desarrollo y capacidades. El artículo 42 refuerza la necesidad de promover una escuela inclusiva y eliminar barreras de acceso, mientras que en el artículo 44 hace hincapié en la obligación de realizar adaptaciones curriculares y organizativas.

El Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, en los artículos 4, 5, 7 y 8, fomenta una inclusión real, facilitando que todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, tengan acceso a un currículum común en contextos adaptados. Se hace énfasis en una atención a la diversidad basada en: eliminar las posibles barreras, hacer uso de metodologías adecuadas e implicar a las familias.

Y a su vez, el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de

Canarias, destaca que la enseñanza está orientada a promover una educación inclusiva que valore y respete la diversidad. Hace especial énfasis en la importancia de adoptar una visión inclusiva que utilice las tecnologías digitales educativas para favorecer un aprendizaje accesible y significativo para todo el alumnado. Por lo tanto, establece como prioridad la atención a la diversidad mediante enfoques pedagógicos inclusivos y estratégicos.

Es por ello por lo que el marco legal internacional, nacional y autonómico respaldan y legitiman la propuesta de intervención psicomotriz como una opción para fomentar la inclusión, el desarrollo integral, la adaptación a las necesidades y la mejora del rendimiento educativo de niños y niñas con TDAH.

4. Desarrollo de la propuesta

4.1. Objetivos de la intervención

Los objetivos han sido formulados de manera coherente con lo indicado anteriormente, en sintonía con la normativa educativa actual y vinculada de forma clara con los elementos abordados tanto en el marco teórico como en la justificación:

Objetivo general:

- Fomentar la autorregulación del movimiento en el alumnado de 2º de Primaria con TDAH a través de una propuesta metodológica basada en la psicomotricidad integrada en el contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Integrar actividades psicomotrices dentro del horario escolar que promuevan el desarrollo de la autorregulación del movimiento.
- Diseñar rutinas diarias que incluyan pausas activas y actividades en movimiento para mejorar la atención y concentración del alumnado.
- Fomentar la participación cooperativa del alumnado a través de estrategias de aprendizaje basadas en el juego motor, el trabajo individual y en grupo.
- Facilitar un entorno estructurado y predecible que contribuya la seguridad emocional y el control de impulsos.
- Evaluar el impacto de la propuesta en el comportamiento, la participación y la autorregulación del alumnado.

4.2. Contextualización y destinatarios

4.2.1. Contextualización

El programa de intervención se desarrollará en un centro educativo ubicado en La Perdoma, un barrio del municipio de La Orotava, al norte de Tenerife. Se trata de un

entorno con diversidad sociocultural y diferentes niveles socioeconómicos, que dispone de servicios públicos básicos como un centro de salud, auditorio y comercios.

El colegio seleccionado es uno de los dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria existentes en el pueblo. Actualmente cuenta con dos edificios y un grupo por curso, con aulas equipadas con acceso a internet y pantallas digitales. El edificio de Educación Primaria se organiza en dos plantas: la primera se ubican seis aulas, aula de música, sala de informática, almacén y aseos. Mientras que en la segunda se encuentran la conserjería, dirección, jefatura de estudios, sala de profesores, unidad de orientación, dos aulas adicionales, gimnasio, comedor, sala de audiovisuales y biblioteca.

En cuanto a los espacios exteriores, el centro dispone de un huerto escolar, una pequeña granja, zonas con jardines y tres patios, dos de ellos al aire libre, siendo uno de uso exclusivo para Educación Infantil.

4.2.2. Destinatarios

La propuesta de intervención para la autorregulación del movimiento a través de una metodología basada en la psicomotricidad está diseñada para el alumnado de 2º de Primaria con TDAH de dicho colegio. El grupo está formado por 22 estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y 8 años y se identifican tres estudiantes con un diagnóstico en TDAH. El alumnado en cuestión muestra dificultades en la autorregulación motora, emocional y atencional, con necesidad constante de movimiento, impulsividad en dinámicas grupales y baja concentración en tareas prolongadas, lo que genera inquietud motriz. Aunque su rendimiento académico ha sido variable durante el curso anterior, destacan cuando participan en actividades dinámicas, cooperativas y estructuradas, mostrando creatividad, motivación y buena respuesta a apoyos visuales.

Aunque el objetivo principal es el alumnado con TDAH, la intervención está diseñada con un enfoque inclusivo que beneficiará al grupo completo. Se busca favorecer la participación, la cohesión y el respeto a la diversidad, creando un entorno de aprendizaje

activo en el aula ordinaria que contribuya al bienestar común y a la mejora de la autorregulación del movimiento.

4.3. Contenidos básicos

Los contenidos básicos del programa se han organizado en torno a tres ejes esenciales: el desarrollo psicomotor, la autorregulación motora y la interacción cooperativa en entornos de aprendizaje. Estos contenidos han sido diseñados con el objetivo de ser integrados en el aula de manera transversal, facilitando así la inclusión de actividades en movimiento como herramienta pedagógica diaria. Para simplificar su identificación y uso en las actividades propuestas cada contenido ha sido codificado, lo que permite referirse a ellos de forma clara y ágil en el diseño y explicación de las sesiones. A continuación, se indican los contenidos básicos a aplicar:

- **Psicomotricidad funcional (PF):**
 - PF1. Control postural y equilibrio en diversas situaciones.
 - PF2. Coordinación dinámica general.
 - PF3. Coordinación ojo-mano a través de juegos y ejercicios de manipulación.
 - PF4. Desarrollo del esquema corporal y conciencia en sí mismo.
 - PF5. Orientación espacial y temporal.
 - PF6. Actividades de relajación y respiración.
- **Autorregulación y gestión del movimiento (AM):**
 - AM1. Identificación de señales corporales vinculadas a la activación motora.
 - AM2. Aprendizaje de estrategias de autorregulación del cuerpo.
 - AM3. Alternancia entre estados de activación y calma mediante el movimiento.
 - AM4. Creación de rutinas que anticipen momentos de concentración y descarga física.
 - AM5. Uso del cuerpo como vía de canalización corporal.

- **Interacción social y aprendizaje cooperativo (IC):**
 - IC1. Respeto de turnos, normas de clase y escucha activa.
 - IC2. Resolución de conflictos a través del diálogo y el movimiento guiado.
 - IC3. Participación en dinámicas de trabajo en equipo.
 - IC4. Expresión de emociones y vivencias a través del juego corporal.

4.4. Competencias

El desarrollo de la presente propuesta se alinea con diferentes competencias clave recogidas en la LOMLOE para la etapa de Educación Primaria tomando como referencia a aquellas que, desde un enfoque psicopedagógico y psicomotor, favorecen el desarrollo integral del alumnado con TDAH. Estas competencias se abordarán a través de actividades dinámicas, cooperativas y vivenciales, vinculadas a promover la autorregulación motora dentro del aula.

Asimismo, se han tenido en cuenta las competencias recogidas en el Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, cuyas orientaciones se adecuan y complementan a las indicadas en la LOMLOE, reforzando la coherencia de la propuesta en el marco autonómico. Para facilitar su referencia en el diseño de las actividades, a cada competencia se le ha asignado un código identificativo que permitirá reconocer de forma ágil cuáles se trabajan en cada sesión. A continuación, se indican las principales competencias que se trabajarán:

- **C1. Educación emocional y en valores:** facilitará que el alumnado identifique y gestione sus emociones a través del juego, desarrollando la empatía, la cooperación, la gestión de problemas, el respeto de las normas y el control de la impulsividad. Las rutinas de autorregulación contribuyen a su bienestar, autocontrol y habilidades sociales.

- **C2. Educación para la salud, el desarrollo sostenible y el consumo responsable:** promueve hábitos de vida saludable a través de actividades físicas que se realizarán a diario mediante los descansos activos y las dinámicas psicomotoras. De esta manera, se integra el movimiento en el aula y se fomenta el equilibrio entre cuerpo, mente y entorno para un desarrollo pleno y sostenible en el tiempo.
- **C3. Educación en autonomía y aprendizaje a lo largo de la vida:** impulsa la capacidad del alumnado para aprender a conocerse a sí mismo y autorregularse, potenciando así su autonomía personal. Se fomenta la toma de decisiones y la reflexión sobre el comportamiento, aspectos directamente vinculados a los procesos metacognitivos, favoreciendo aprendizajes sostenibles y transferibles a otros contextos.
- **C4. Fomento de la creatividad y del espíritu científico:** fomenta la exploración y la experiencia a través del cuerpo en el movimiento, estimulando la curiosidad, la observación y la creatividad en entornos de juego motor.
- **C5. Competencias instrumentales básicas:** el movimiento sirve como medio para reforzar aprendizajes vinculados a habilidades básicas relacionadas con la comunicación lingüística y la competencia matemática desde una perspectiva práctica y sensorial.
- **C6. Comprensión lectora, expresión oral y escrita:** se trabaja de forma transversal median dinámicas cooperativas que favorecen la comunicación, la escucha activa y la verbalización de experiencias corporales y emocionales.

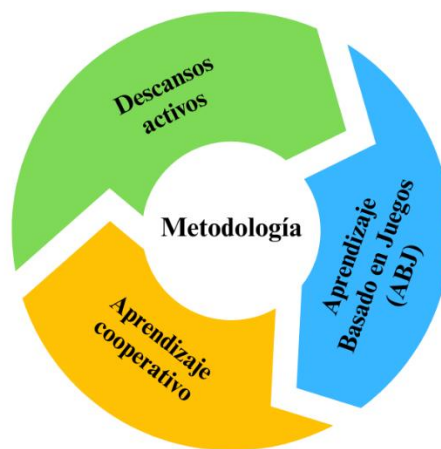
4.5. Metodología

La presente propuesta metodológica tiene como finalidad fomentar la autorregulación del movimiento en estudiantes con TDAH en el ámbito educativo. Para lograrlo, resulta esencial implementar metodologías y actividades que incluyan

componentes motores, entendiendo el movimiento no como un añadido puntual en el horario, sino como un recurso pedagógico estructural que transforma la dinámica del aula. De esta manera, se plantea un cambio de paradigma en el que el movimiento se integra al mismo nivel que otras herramientas didácticas, favoreciendo tanto al alumnado con TDAH como al grupo clase en su conjunto.

Figura 1

Pilares metodológicos de la intervención



Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 1, la metodología de esta intervención se organiza en torno a tres pilares interrelacionados que permiten ofrecer una visión panorámica del proyecto y garantizan la coherencia entre los objetivos, las actividades y los resultados esperados:

- **Descansos activos:** pausas breves de 10 minutos que se incluyen dentro del horario escolar y combinan actividades psicomotrices, dinámicas rítmicas o ejercicios de respiración. Estas prácticas favorecen la atención, el autocontrol del movimiento y la disposición para el aprendizaje (Contreras et al., 2020 y Méndez Giménez y Pallasá-Manteca, 2023).
- **Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ):** metodología que aprovecha el componente lúdico como motor de aprendizaje. A través de dinámicas atractivas y motivadoras, el

alumnado mejora la atención, el aprendizaje significativo, la motivación y la colaboración dentro del aula (Fundación Bosco Global, 2021).

- **Aprendizaje cooperativo:** estrategias de organización del alumnado en pequeños grupos donde se fomenta la interacción, corresponsabilidad y el apoyo mutuo. Esta metodología fortalece la inclusión y la participación de todo el grupo, especialmente el alumnado con TDAH (Solís et al., 2022).

En conjunto, estos tres pilares configuran una propuesta metodológica integral, que entiende el movimiento como parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un elemento añadido. Este enfoque permite mejorar la atención, el control inhibitorio, la motivación y el rendimiento académico del alumnado con TDAH a la vez que favorece su inclusión y su bienestar socioemocional.

4.6. Infraestructura, recursos y materiales

Para poder llevar a la práctica la propuesta de intervención planteada, es elemental tener en cuenta tanto la infraestructura disponible como los recursos materiales, humanos y organizativos que permitirán su desarrollo efectivo dentro de un aula ordinaria de 2º de Educación Primaria.

4.6.1. Organización óptima del aula para incluir el movimiento

El aula donde se llevaría a cabo esta intervención debe concebirse como un espacio flexible, versátil y adaptado a las necesidades de autorregulación física del alumnado. Para ello, se propone contar con mobiliario móvil y ligero (mesas y sillas con ruedas y apilables) que permita reorganizar el espacio con facilidad. El aula incluiría zonas diferenciadas: un área de trabajo académico, una zona central despejada para realizar pausas activas y un rincón de calma con cojines, alfombras o pelotas sensoriales. Además, se incorporarían estanterías bajas con materiales accesibles que fomenten la autonomía,

junto con un ambiente estructurado visualmente mediante carteles, relojes visuales y pictogramas que guíen las rutinas diarias.

Un entorno físico de estas características no solo favorece la movilidad, sino que también fomenta el desarrollo de la autonomía, la atención y la autorregulación emocional del alumnado. El espacio, entendido como agente educativo, actúa como mediador pedagógico que orienta las interacciones, estructura la dinámica del aula y facilita el aprendizaje autónomo y cooperativo.

De este modo, el aula no se concibe únicamente como un lugar físico donde transcurre la enseñanza, sino como un recurso educativo vivo que apoya la autorregulación, la inclusión y el bienestar del alumnado. Esta perspectiva enfatiza que el ambiente físico, al ser adaptable y pensado desde un enfoque inclusivo, favorece la creación de contextos que apoyan la participación y la inclusión del alumnado (Angulo, 2024). Para una mejor comprensión de esta propuesta, en el [anexo 1](#) se incluye una imagen representativa del aula óptima diseñada para introducir el movimiento.

4.6.2. Adaptación a la realidad en el aula

Conscientes de que la mayoría de las aulas de los centros públicos españoles no disponen del mobiliario descrito anteriormente, la propuesta contempla la adaptación realista y viable a las condiciones actuales. Se recomienda organizar las mesas en cuadrado, “L”, “U” o en grupos cooperativos de 4-6 estudiantes, liberando el centro, el fondo o un lateral del aula como zona de movimiento. En caso contrario, las pausas activas podrán realizarse junto a la mesa en último término.

Asimismo, se prevé el uso de espacios exteriores. El patio cubierto puede usarse para juegos psicomotores estructurados o el jardín escolar para actividades de regulación emocional, estiramientos o ejercicios de respiración consciente, entre otros. Estos espacios

naturales no solo enriquecen la intervención, sino que también enriquecen la autorregulación emocional y contribuyen a mejorar la atención sostenida.

4.6.3. Recursos humanos necesarios

El desarrollo de esta propuesta requiere de una colaboración coordinada entre distintos profesionales del centro educativo. El/la docente o tutor/a del grupo, siendo figura clave para la implementación de las pausas activas e integración de la rutina a diario. El/la Orientador/a o maestro/a de Pedagogía Terapéutica, realizarán el seguimiento del alumnado con TDAH, orientación familiar y coordinación con profesores y profesoras. Finalmente, el equipo docente que facilitará el uso de espacios exteriores y horarios.

4.6.4. Recursos materiales

Los materiales necesarios para llevar a cabo esta intervención son básicos, accesibles y de bajo coste, clasificándose de la siguiente manera:

- Material psicomotor básico: aros, cuerdas, pelotas, pañuelos, globos y dados.
- Material sensorial y de autorregulación: colchonetas o esterillas y plumas.
- Recursos visuales: tarjetas con dibujos de animales y posturas de yoga, normas y cartulinas de colores.
- Material TIC: pantalla digital, altavoz y listas de reproducción.

Para una mayor visualización, en el [anexo 2](#) se incluye una tabla con las imágenes de cada uno de los recursos materiales.

4.6.4. Recursos económicos

La intervención planteada no requiere de una inversión elevada ya que muchos de los materiales se encontrarán disponibles en el centro educativo. En el caso de contar con presupuesto, se priorizaría la compra de esterillas para las actividades específicas de yoga y/o Pranayamas.

4.7. Evaluación

La evaluación de esta propuesta se plantea como un proceso sistemático, flexible y adaptado a las necesidades de las características del grupo, con especial atención al alumnado con TDAH. No se contempla el uso de pruebas estandarizadas dado que las actividades planificadas son de tipo práctico, psicomotor y cooperativo. En su lugar, se han elaborado instrumentos observacionales y participativos que permitirán valorar los cambios en la autorregulación motora, la atención, la conciencia corporal y la participación. De esta manera, la evaluación se organiza en tres momentos clave:

Evaluación inicial o diagnóstica

Se llevará a cabo antes del inicio de la intervención, al comienzo del primer trimestre. Su finalidad es detectar las necesidades individuales y grupales en relación con la autorregulación motriz, el comportamiento en el aula, la atención sostenida, la relación con los compañeros/a y el uso funcional del movimiento. Asimismo, disponer de una línea base que permita comparar los progresos posteriores. Dado que no serán usadas pruebas estandarizadas, se aplicarán los siguientes instrumentos de elaboración propia: entrevista inicial semiestructurada y ficha de observación inicial por parte del/la tutor/a ([anexo 3](#) y [anexo 4](#)) para conocer la percepción general del grupo identificando al alumnado con mayor desregulación motriz, atención dispersa o problemas de autorregulación emocional y cuestionario breve a las familias ([anexo 5](#)) sobre hábitos de movimiento, atención en casa, rutinas y relación con el entorno.

Evaluación procesual o formativa

Se desarrollará a lo largo de toda la intervención, de forma continua, interna y adaptada a cada sesión. Debido a que el programa plantea 22 descansos activos semanales que se irán repitiendo e incorporando variantes a lo largo del curso y a la cantidad de estudiantes en el aula, en cada pausa activa se seleccionarán 2-3 estudiantes distintos que

serán evaluados en cada sesión (rotativos), de tal manera que todo el alumnado será evaluado de manera equitativa a lo largo de los semestres.

Durante esta evaluación, se utilizarán los siguientes instrumentos dependiendo de la actividad a evaluar: rúbricas de observación directa ([anexo 6](#)) con criterios como participación y compromiso, autorregulación del movimiento, conciencia corporal y expresión, adaptación a la dinámica propuesta, cumplimiento de normas y comportamiento cooperativo. También, tickets de salida ([anexos 7-10](#)), con breves preguntas que invitan a la reflexión sobre cómo se sintieron, qué aprendieron, cómo ha sido su participación, etc., y autoevaluación con pegatinas de caras de colores ([anexo 11](#)), permitiendo que el alumnado identifique su estado emocional y motriz tras cada sesión. Estas pegatinas las irán incluyendo en un cuaderno de autoevaluación que dispondrá cada estudiante.

Evaluación final o sumativa

Se realizará al final del curso escolar, tras haber finalizado los descansos activos a lo largo del año. Tendrá como objetivo valorar el impacto global de la intervención sobre el grupo clase, detectar mejoras individuales en la autorregulación, la atención, la integración grupal y la autonomía corporal y recoger información para posibles propuestas futuras.

Los instrumentos que se utilizarán serán: rúbrica de evolución final del alumnado ([anexo 12](#)), una versión más genérica que recogerá el grado de mejora con respecto a los indicadores iniciales, entrevista final semiestructurada al tutor/a ([anexo 13](#)) que permitirá contrastar la percepción final del/la docente con los registros observados y comparación entre los registros de observación inicial y final. Asimismo, se incluirá una evaluación del profesorado que recogerá dos dimensiones: la disposición del alumnado al aprendizaje tras la inclusión de los descansos activos y la percepción del propio docente sobre el impacto

de las pausas activas en su práctica pedagógica, la gestión del aula y en su propio estado emocional y organizativo ([anexo 14](#)).

Finalmente, el alumnado realizará una última autoevaluación donde se recogerá con pegatinas y reflexiones gráficas su percepción de progreso en aspectos como la autorregulación motora, la atención y la participación cooperativa. Esta autoevaluación permitirá contrastar la visión docente con la percepción del propio alumnado, favoreciendo procesos metacognitivos de reflexión sobre el propio aprendizaje y control del movimiento ([anexo 15](#)).

4.8. Temporalización

La intervención propuesta se desarrolla a lo largo de un curso académico completo (septiembre-junio), estructurándose en tres ciclos de pausas activas que se corresponden con los tres trimestres escolares. Cada ciclo mantiene la regularidad de los descansos, 22 por semana, 4-5 descansos por día, pero varía en la progresión de la dificultad psicomotriz, avanzando de actividades más básicas en el primer semestre, hacia dinámicas de nivel medio en el segundo hasta llegar a nivel más complejo en el tercero.

- 1.^{er} ciclo (septiembre-diciembre) se trabajarán rutinas iniciales y psicomotricidad básica (equilibrio, control postural, coordinación general).
- 2.^o ciclo (enero-marzo) se consolidan las rutinas y se incorporan actividades de autorregulación más elaboradas (coordinación ojo-mano, orientación espacial, alternancia calma-activación).
- 3.^{er} ciclo (abril-junio) se introducen dinámicas más complejas y cooperativas, integrando secuencias rítmicas y ejercicios de relajación.

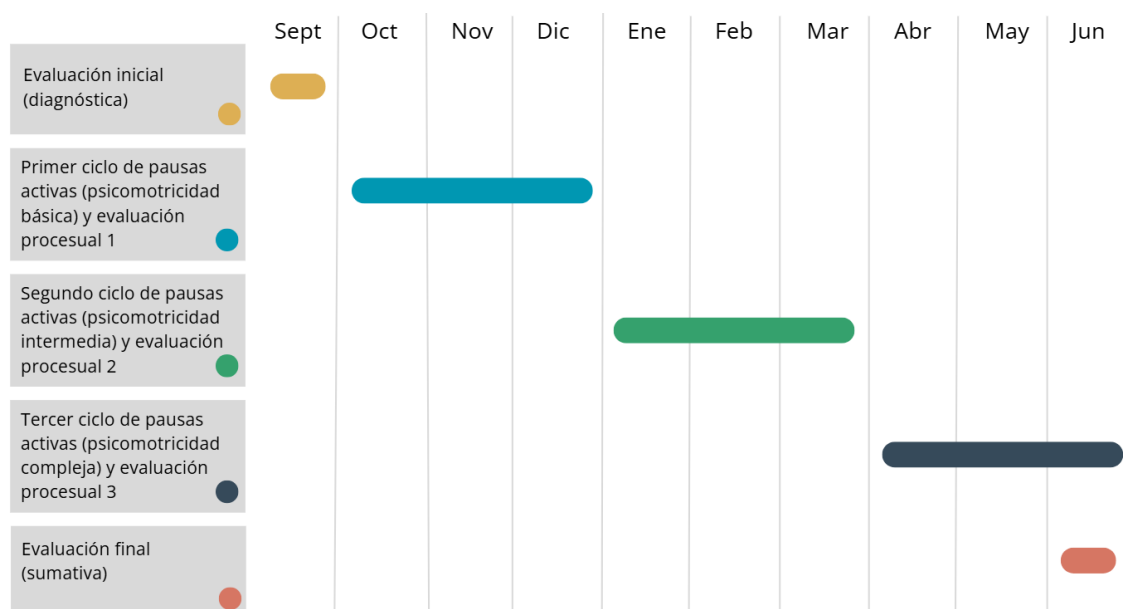
Además, muchos de los descansos activos estarán diseñados para vincularse de manera directa con los contenidos de las asignaturas del curso, de modo que el movimiento

no se perciba como un corte en el aprendizaje, sino como una estrategia pedagógica que refuerza lo trabajado favoreciendo la autorregulación psicomotriz.

Las pausas activas se completan con metodologías activas como el juego motor y el aprendizaje cooperativo, lo que supone un cambio en la dinámica del aula: el movimiento se integra como recurso pedagógico para fomentar la autorregulación, la inclusión y la adquisición de estrategias compensatorias sostenibles. A continuación, en la Figura 2, se presenta un diagrama de Gantt con la propuesta completa:

Figura 2

Diagrama de Gantt curso completo



Nota. Elaboración propia.

Tras la planificación global que abarca todo el curso escolar, la propuesta se centra a efectos prácticos en una semana concreta: la sexta semana del segundo semestre. Esta elección permite mostrar cómo se materializan las rutinas de autorregulación ya consolidadas y ejemplificar de manera operativa la intervención.

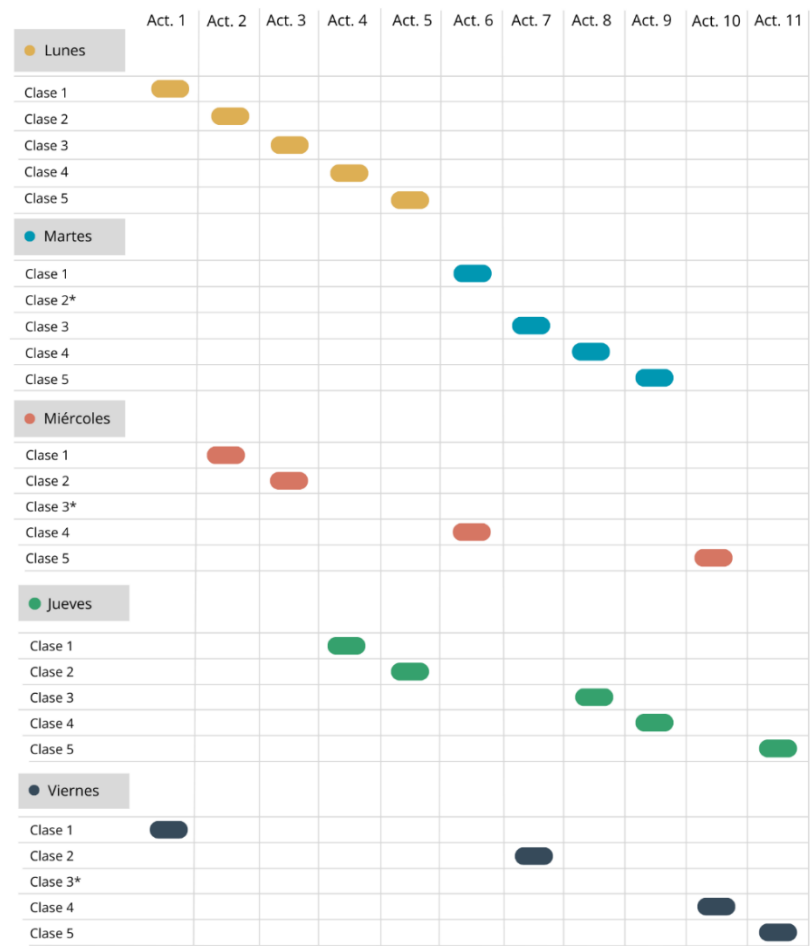
Durante la semana se aplican entre cuatro y cinco descansos activos diarios, en función de la distribución horaria de las asignaturas, excluyendo el recreo y las sesiones de Educación Física. En total, se realizan 22 pausas activas de 10 minutos, siempre situadas a

la mitad de cada hora lectiva. Su papel no es interrumpir el aprendizaje, sino actuar como transiciones motrices que favorecen la atención y la predisposición hacia la siguiente tarea, integrando el movimiento como parte natural de la dinámica de la clase.

La representación semanal mediante un segundo diagrama de Gantt, recogido en la Figura 3, organiza las pausas activas por días, clases y actividades, mostrando tanto la variedad como la repetición de algunas de las dinámicas para reforzar rutinas y consolidar estrategias de autorregulación.

Figura 3

Diagrama de Gantt semana seleccionada



*Educación Física: no hay descanso activo

Nota. Elaboración propia.

4.9. Sesiones de trabajo

Las actividades han sido diseñadas para ser breves (10 minutos), dinámicas, estructuradas y fácilmente integrables en el horario lectivo. Cada una de las actividades

responde a un objetivo específico, trabaja competencias clave vinculadas al desarrollo emocional, motor, social y cognitivo y se alinea con una metodología basada en el juego y trabajo cooperativo.

A continuación, desde la Tabla 3 hasta la 13, se presentan once propuestas planificadas para la semana indicada:

Tabla 3

Actividad 1: Semáforo corporal

Objetivo específico	Diseñar rutinas diarias que incluyan pausas activas y actividades en movimiento para la mejora de la atención y la concentración del alumnado
Objetivo operativo	Responder de forma inmediata y adecuada a estímulos visuales (colores) que indican diferentes tipos de movimiento, favoreciendo la atención sostenida y el control de impulsos
Contenidos	AM3, AM1, AM5
Competencias	C1, C2, C3, C6
Recursos	Cartulinas (verde, amarilla, roja), música animada, espacio despejado (zona exterior), reloj o cronómetro
Duración	10 minutos
Evaluación	Autoevaluación con pegatinas de caritas (verde = me autorregulé bien, amarillo = a veces y rojo = me costó mucho)
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente comienza la actividad explicando que va a mostrar tres colores de cartulinas. Cuando muestre la verde el alumnado debe activarse intensamente, con la amarilla deben bajar el ritmo y con la roja deben detenerse de inmediato, respirar y observar su cuerpo en calma.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): tras la explicación, comienza la actividad, se reproduce música rítmica mientras el/la docente enseña las cartulinas. Se alternarán los colores cada 20-30 segundos, acelerando o ralentizando la frecuencia según el nivel de implicación del grupo. Una vez realizadas 2-3 rondas, se propone que un alumno/a tome el rol de “señalador del semáforo” y guíe la clase una ronda más. Por último, de pie colocan la mano en su pecho y otra en el abdomen y se realizan las siguientes preguntas: ¿Cuándo notaste tu cuerpo más activo?, ¿Cuándo te costó detenerte?, ¿Cómo te sientes ahora?</p> <p>Cierre final (2 minutos): se entregan pegatinas de caritas con colores para registrar cómo se autorregularon durante la actividad.</p>

Tabla 4*Actividad 2: Animales en acción*

Objetivo específico	Integrar actividades psicomotrices dentro del horario escolar que promuevan el desarrollo de la autorregulación del movimiento
Objetivo operativo	Reproducir de manera consciente y creativa los desplazamientos de distintos animales, alternando movimientos energéticos y calmados, para canalizar la activación motora del alumnado
Contenidos	PF2, PF4, AM3, AM5, IC4
Competencias	C1, C4, C3, C6
Recursos	Espacio despejado dentro del aula
Duración	10 minutos
Evaluación	Observación directa: participación y compromiso, autorregulación del movimiento, conciencia corporal y expresión, adaptación a la dinámica y cumplimiento de normas y comportamiento cooperativo
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente explica la actividad como un “viaje al reino animal” indicando que los animales se mueven de manera distinta: algunos con energía (canguros), otros en calma (serpiente), etc.</p> <p>Desarrollo (5 minutos): el alumnado debe imitar los movimientos del animal indicado, por ejemplo: rana, elefante, serpiente, canguro, gato, pájaro... Mientras el alumnado imita a cada animal se realizan algunas preguntas: ¿cómo se siente tu cuerpo moviéndose así? ¿Te sientes cansando o te ayuda a calmarte? ¿Qué partes de tu cuerpo usas más?</p> <p>Cierre final (2 minutos): a modo de reflexión final, se realizan las siguientes preguntas al alumnado: ¿Qué animal te gustó más imitar? ¿Te sentiste más tranquilo/a tras finalizar el juego?</p>

Tabla 5*Actividad 3: Congelados musicales*

Objetivo específico	Facilitar un entorno estructurado y predecible que contribuya la seguridad emocional y el control de impulsos.
Objetivo operativo	Responder de forma inmediata a un estímulo auditivo (música) deteniendo el movimiento corporal de manera voluntaria, manteniendo el equilibrio y el autocontrol
Contenidos	PF1, AM1, AM3, IC4
Competencias	C1, C2, C3, C6
Recursos	Altavoz, lista con distintos estilos y ritmos musicales, espacio libre en el aula o patio cubierto
Duración	10 minutos
Evaluación	Ticket de salida
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente explica la actividad, un juego donde el cuerpo se mueve cuando hay música y se detiene cuando deja de sonar. Se recuerda que deben controlar el cuerpo de forma divertida, sin chocar con nadie y que detenerse es tan importante como moverse. Se establecen normas claras como: respetar el espacio del otro y parar en cuanto la música se detiene.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): se reproduce música alegre y rítmica, los estudiantes se desplazan libremente por el espacio, cuando la música se para deben quedarse parados como si fueran “estatuas”. Se realiza una pausa de 3-5 segundos, se vuelve a poner la música y se introducen variantes: congelarse como un animal, congelarse con una emoción, congelarse con una pose de equilibrio, etc.</p> <p>Cierre final (2 minutos): se realiza una breve reflexión con preguntas guiadas: ¿cómo notaste tu cuerpo cuando te detenías? ¿fue fácil o difícil parar de golpe? Se le da al alumnado seleccionado el ticket de salida.</p>

Tabla 6*Actividad 4: Espejo corporal*

Objetivo específico	Fomentar la participación cooperativa del alumnado a través de estrategias de aprendizaje basadas en el juego motor, el trabajo individual y en grupo.
Objetivo operativo	Imitar movimientos corporales de un compañero/a con atención y control motor, alternando roles de líder y seguidor
Contenidos	PF4, PF3, AM1, IC3, IC2, IC4
Competencias	C1, C3, C4, C6
Recursos	Espacio despejado (aula o exterior), altavoz
Duración	10 minutos
Evaluación	Autoevaluación con pegatinas de caritas (verde = he trabajado muy bien, he respetado a mi compañero/a, amarillo = lo he intentado, aunque a veces me costó concentrarme o seguí movimientos tarde y rojo = me costó mucho hacer la actividad, no logré seguir los movimientos)
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente explica que deben organizarse por parejas y uno será el “modelo” y el otro el “espejo”. El modelo realiza movimientos lentos y suaves que el espejo debe imitar con precisión, sin hablar. Se hace una pequeña demostración para entender el juego y se recalca la importancia del respeto y la atención.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): cada pareja se coloca frente a frente, durante 1 minuto un alumno/a dirige los movimientos indicados por el/la docente y su compañero/a imita. Luego se cambian los roles, repitiendo varias veces e introduciendo variables: solo brazos, movimientos sentados, imitación de emociones, etc.</p> <p>Cierre (2 minutos): se guía una breve reflexión sobre el rol que les gustó más y qué le ayudó a concentrarse. Se reparten las pegatinas de autoevaluación.</p>

Tabla 7*Actividad 5: Multiplicaciones en movimiento*

Objetivo específico	Integrar actividades psicomotrices dentro del horario escolar que promuevan el desarrollo de la autorregulación del movimiento
Objetivo operativo	Resolver multiplicaciones sencillas de manera dinámica a través de desplazamientos corporales, manteniendo la concentración y el respeto por turnos
Contenidos	PF1, PF2, AM5, IC1, IC2
Competencias	C1, C2, C3, C4, C5, C6
Recursos	Operaciones matemáticas en la pizarra digital, aros, dados
Duración	10 minutos
Evaluación	Ticket de salida
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente indica que repasarán las talas jugando con movimiento. Recuerda las normas de movimiento y de respeto.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): se organizan en grupos de 4-5 estudiantes y uno/a lanza el dado. El número que salga será el primer factor de la multiplicación (por ejemplo, 4). Luego, al desplazarse por los aros hasta llegar al final descubrirán el segundo factor tirando el dado de nuevo (por ejemplo, 4 x 6). El/la estudiante debe decir en voz alta el resultado antes de volver al grupo. El siguiente compañero/a repite la dinámica con otra multiplicación.</p> <p>Cierre (2 minutos): se guía una pequeña reflexión con preguntas: ¿qué tabla te resultó más fácil? ¿El movimiento te ayudó a recordar mejor las multiplicaciones? Se le da al alumnado seleccionado el ticket de salida.</p>

Tabla 8*Actividad 6: Paradas respiratorias*

Objetivo específico	Diseñar rutinas diarias que incluyan pausas activas y actividades en movimiento para mejorar la atención y concentración del alumnado
Objetivo operativo	Aplicar estrategias de respiración consciente basada en pranayamas para reducir la activación corporal y mejorar la concentración, integrándolas como parte de la rutina diaria
Contenidos	PF6, AM1, AM4, IC4
Competencias	C1, C2, C3, C5
Recursos	Plumas, tarjetas con dibujos de animales, esterillas
Duración	10 minutos
Evaluación	Autoevaluación con pegatinas de caritas (verde = me relajé, amarillo = un poco y rojo = no pude concentrarme)
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente introduce la actividad indicando que van a practicar respiraciones “mágicas” que ayudan a que el cuerpo se relaje y la mente se concentre, mientras sostienen una pluma. Se presentan los tres tipos de respiraciones con imágenes y nombres y se realizan ejemplos de cada uno de ellos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Respiración del león: exhalar fuerte con la boca abierta.• Respiración de abeja: inhalar por nariz y exhalar zumbando• Respiración de la flor: imaginar una flor, inhalar lentamente y exhalar suave. <p>Desarrollo (6 minutos): el alumnado se sienta en el suelo y se realiza la primera ronda de respiraciones imitando el animal que se indica. Se guía con voz suave, por ejemplo: “inhala por la nariz, exhala como una abeja”. Mientras realizan las respiraciones sostienen la pluma y visualizar el movimiento del aire. Se invita en la última ronda que cierren sus ojos para concentrarse en su cuerpo.</p> <p>Cierre (2 minutos): se pide al alumnado que indique cómo se ha sentido ahora comparado con antes del inicio de la actividad. Se reparten las pegatinas de autoevaluación.</p>

Tabla 9*Actividad 7: Yogaventura. Del árbol al cielo*

Objetivo específico	Integrar actividades psicomotrices dentro del horario escolar que promuevan el desarrollo de la autorregulación del movimiento
Objetivo operativo	Ejecutar una secuencia sencilla de posturas de yoga que favorezca el control corporal, el equilibrio, la concentración y la relación
Contenidos	PF1, PF4, AM3, AM5
Competencias	C1, C2, C3, C4, C5, C6
Recursos	Espacio libre, láminas o tarjetas con posturas infantiles de yoga, esterillas, altavoz, música suave
Duración	10 minutos
Evaluación	Autoevaluación con pegatinas de caritas (verde = me sentí bien, amarillo = tuve momentos con poca concentración, rojo = no pude concentrarme ni terminar)
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente explica que van a hacer “una pequeña historia con posturas de yoga”. Se presenta con apoyo visual una secuencia de 4-5 posturas con nombres conocidos para el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none">• El árbol: equilibrio sobre una pierna• El gato: postura a cuatro patas, arqueando la espalda• La montaña: de pie, firmes y con los brazos al cielo• La mariposa: sentados, con las plantas de los pies juntas y aleteando con las piernas. <p>Desarrollo (6 minutos): con música suave de fondo el alumnado realiza cada postura durante 30 segundos guiados por la voz de la/el docente: “ahora somos mariposas suaves que mueven sus alas...” Se anima a mantener la postura sin hablar, controlando la respiración.</p> <p>Cierre (2 minutos): se termina con la postura de “descanso”, tumbados en el suelo. Se reparten las pegatinas de autoevaluación.</p>

Tabla 10*Actividad 8: Caminando con las sílabas*

Objetivo específico	Fomentar la participación cooperativa del alumnado a través de estrategias de aprendizaje basadas en el juego motor, el trabajo individual y en grupo
Objetivo operativo	Practicar palabras con za, zo, zu, ce, ci mediante movimientos corporales asociados, integrando la memoria ortográfica con el aprendizaje activo
Contenidos	PF1, PF2, AM1, AM2, AM3, IC1, IC3
Competencias	C1, C2, C3, C6
Recursos	Pantalla digital con diapositivas con palabras y sílabas, espacio despejado
Duración	10 minutos
Evaluación	Observación directa: participación y compromiso, autorregulación del movimiento, conciencia corporal y expresión, adaptación a la dinámica y cumplimiento de normas y comportamiento cooperativo
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente explica que cada sílaba tendrá un movimiento asociado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Za: saltar diciendo la palabra. • Zo: caminar en círculo repitiendo la palabra. • Zu: palmada en el aire con cada sílaba. • Ce: equilibrio sobre un pie mientras se dice la palabra. • Ci: hacer la estatua y repetir la palabra en silencio (mover labios). <p>Desarrollo (6 minutos): el/la docente va mostrando las diapositivas en la pantalla con sílaba y una palabra escrita (ej.: zapato). El grupo lee en voz alta la palabra y luego hace el movimiento correspondiente. Se repite con varias diapositivas y los movimientos se van encadenando en una pequeña secuencia motriz.</p> <p>Cierre (2 minutos): se realiza una reflexión guiada con preguntas como: ¿qué movimiento te ayudó más a recordar la palabra?, ¿qué sílaba fue más fácil/difícil?</p>

Tabla 11*Actividad 9: El cuento que se siente*

Objetivo específico	Facilitar un entorno estructurado y predecible que contribuya la seguridad emocional y el control de impulsos.
Objetivo operativo	Guiar al alumnado en la realización de masajes suaves sobre la espalda de un compañero/a, siguiendo la narración oral para promover el contacto consciente, la calma y la empatía
Contenidos	PF4, PF6, IC1, IC2, IC4,
Competencias	C1, C2, C3, C4, C6
Recursos	Patio, texto guiado (cuento)
Duración	10 minutos
Evaluación	Ticket de salida
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente presenta la actividad explicando que harán “masajes con cuentos” para ayudar a relajar el cuerpo y mente. Se forman parejas y se repasan las normas básicas de respeto: no hacer daño, usar movimientos suaves, etc. Se sientan en fila, uno/a detrás del otro/a, quién está delante recibe y quién está detrás realiza.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): se narra la historia breve como “El paseo por la naturaleza”, donde se incluyen elementos como las gotas de lluvia, rayos de sol, viento suave, etc. Cada parte de la historia se representa con un tipo de movimiento en la espalda: toque con los dedos, fricciones con las palmas, círculos lentos, etc. El/la docente guía con frases como: “El sol calienta la espalda con las manos abiertas”, “ahora cae lluvia suave con las yemas de los dedos...”. A mitad de la historia se alternan las parejas.</p> <p>Cierre (2 minutos): se realiza una breve reflexión: ¿Qué parte de la historia te hizo sentir más relajado/a? ¿Cómo te sientes después de la actividad? ¿Fuiste cuidadoso/a con tu compañero/a? Se reparte el ticket de salida.</p>

Tabla 12*Actividad 10: Mi danza secreta*

Objetivo específico	Diseñar rutinas diarias que incluyan pausas activas y actividades en movimiento para mejorar la atención y concentración del alumnado
Objetivo operativo	Crear y ejecutar una pequeña secuencia de movimientos favoreciendo la coordinación corporal, la expresión individual y la canalización de energía
Contenidos	PF2, PF4, AM3, AM5,
Competencias	C1, C2, C3, C4, C5, C6
Recursos	Altavoz, música, espacio libre
Duración	10 minutos
Evaluación	Autoevaluación con pegatinas de caritas (verde = me sentí bien, amarillo = me costó un poco soltarme, rojo = me sentí incómodo, no me atreví a moverme)
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente explica que cada estudiante va a crear su propia “danza secreta”, una secuencia de 3 movimientos que solo la persona conoce. Se muestran ejemplos sencillos (salto, giro y brazos abiertos) y se les anima a inventar su propia combinación. Se recuerda que es una danza silenciosa, personal y expresiva.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): el alumnado se mueve libremente por el espacio, sin chocar con los demás al ritmo de la música. Eligen movimientos y los repiten varias veces como una pequeña coreografía personal. Se les indica que deben de irse adaptando al ritmo de la música (lenta, rápida...). El/la docente guía con preguntas como: ¿Cómo cambia tu cuerpo cuando te mueves rápido o lento?, ¿Te ayuda moverte a concentrarte?</p> <p>Cierre (2 minutos): se sientan en el suelo con los ojos cerrados y se invita a que coloquen una mano sobre el corazón y la otra en el abdomen y respiran suavemente. Se cierra con una reflexión final oral: “Mi movimiento favorito fue...”, “Ahora me siento listo/a para...”. Se reparten las pegatinas de autoevaluación.</p>

Tabla 13*Actividad 11: Lanza y atrapa con ritmo*

Objetivo específico	Integrar actividades psicomotrices dentro del horario escolar que promuevan el desarrollo de la autorregulación del movimiento
Objetivo operativo	Desarrollar la coordinación mano-ojo y la atención sostenida mediante un juego de lanzamiento y recepción individual siguiendo un ritmo marcado
Contenidos	PF3, PF5, AM2, AM5
Competencias	C1, C2, C3, C4, C5, C6
Recursos	Pelotas, tiza
Duración	10 minutos
Evaluación	Ticket de salida
Desarrollo	<p>Introducción (2 minutos): el/la docente reparte una pelota para cada estudiante y marca una línea con tiza en el suelo del patio para que permanezcan en su sitio. Explica que van a realizar un juego rítmico de lanzar y atrapar la pelota para concentrar la energía. Se da la siguiente instrucción: “Lazamos con una mano, atrapamos con las dos, sin movernos de nuestro sitio”.</p> <p>Desarrollo (6 minutos): comienzan realizando lanzamientos simples hacia arriba y atrapadas. Luego se introduce un ritmo con palmadas, lanzar y palmear antes de atrapar, cambiar de manos, girar antes de atrapar, etc., cuando se indique. El/la docente guía con frases como: ¿Puedes hacerlo más despacio? ¿Te ayudas de la mirada para atraparlo mejor?</p> <p>Cierre (2 minutos): se invita a que se sienten en el suelo y respiren lentamente. Se les realiza las siguientes preguntas de reflexión: ¿Cómo se siente tu cuerpo ahora?, ¿Te ayudó este juego a concentrarte?, ¿Qué fue lo más difícil?</p>

4.10. Fundamentación de la innovación

Tomando como referencia la etapa de Educación Infantil, el movimiento libre, la experimentación corporal y la expresión motriz están integrados de manera natural en las rutinas diarias. Sin embargo, al llegar a etapas posteriores, como 2º de Educación Primaria, se espera del alumnado una mayor capacidad para la quietud, atender durante periodos prolongados y adaptarse a dinámicas más académicas y directivas. Esta transición abrupta genera un desajuste importante, especialmente en los niños y niñas con TDAH, quienes ven limitada su capacidad de autorregulación motora. Es por ello que esta propuesta tiene como eje principal el uso sistemático de descansos activos estructurados dentro del horario lectivo como herramienta para mejorar la autorregulación del movimiento, la atención sostenida, la participación y el clima emocional del aula.

Este programa de intervención es innovador ya que integra el movimiento como parte natural del proceso de enseñanza – aprendizaje, rompiendo con el paradigma tradicional que considera la inmovilidad como requisito de atención. Sistematiza el uso de pausas activas de 10 minutos cada hora con objetivos pedagógicos, evaluación progresiva y seguimiento individualizado. Introduce rutinas lúdicas, cooperativas y psicomotrices en el aula como vía para la autorregulación motriz y la mejora de la convivencia. Plantea una evaluación continua y no invasiva, con técnicas adaptadas como rúbricas de observación, tickets de salida y autoevaluaciones visuales, adecuados al nivel de desarrollo del alumnado. Además, presenta un enfoque centrado en el alumnado con TDAH, pero sus beneficios se extienden al grupo completo, fomentando un entorno de aprendizaje más equilibrado, inclusivo y respetuoso con los ritmos individuales.

Finalmente, se alinea directamente con varios ODS recogidos en la Agenda 2030, aportando valor a nivel educativo y social ya que se fomenta el cuidado de la salud física y mental a través del movimiento consciente y juego estructurado, fundamentales para el

bienestar integral del alumnado con TDAH (ODS 3: Salud y Bienestar). La propuesta defiende una educación accesible, inclusiva y centrada en la persona, respondiendo a la diversidad del aula mediante metodologías activas y entorno seguros (ODS 4: Educación de Calidad). Facilita la participación del alumnado con necesidades específicas brindando inclusión y reforzando la importancia de la atención a la diversidad (ODS 10: Reducción de Desigualdades).

4.11. Atención a la diversidad

La intervención diseñada en este TFM parte de una concepción metodológica inclusiva desde su origen. Sin embargo, a continuación, se indican medidas complementarias y metodológicas para asegurar que cualquier alumno o alumna pueda participar significativamente:

- **Alumnado con discapacidad visual:** adaptación de materiales (uso de texturas, elementos táctiles), apoyo visual-auditivo, adaptación del espacio (eliminando obstáculos) y participación cooperativa (se favorece el trabajo en pareja o pequeño grupo). Además, incorporación de fases de entrenamiento con guía, colocando a una persona detrás o al lado que oriente los movimientos y facilite la participación segura y autónoma del estudiante.
- **Alumnado con discapacidad auditiva:** adaptación de instrucciones (uso de apoyos visuales, pictogramas), ubicación preferente, refuerzo visual (vídeos cortos con subtítulos) y evaluación adaptada (observación directa, señales visuales o autoevaluaciones con pegatinas). En los casos de baja audición o uso de audífonos, se tendrá en cuenta el dispositivo que utilicen en clase para garantizar una correcta recepción de la información y favorecer su participación en las actividades.
- **Alumnado con discapacidad motora:** adaptación del movimiento (ejemplo, realizar los movimientos desde la silla, sin desplazamiento), apoyo en el desplazamiento,

flexibilidad temporal (se ajustan tiempos de ejecución, más tiempo si la motricidad fina o gruesa se encuentran limitadas) y material adaptado (superficies antideslizantes, pelotas blandas, etc.).

- **Alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA):** estructura predecible (refuerzo de rutina diaria con anticipadores visuales, pictogramas o agendas visuales), reducción de estímulos (espacios tranquilos), lenguaje claro y directo (instrucciones claras, sin ambigüedades, acompañadas de imágenes) y apoyo visual (paneles de secuencias y emocionales).

5. Conclusiones

El desarrollo de este TFM ha permitido reflexionar sobre la necesidad de introducir el movimiento en el aula como estrategia pedagógica clave para favorecer la autorregulación motora, la atención y el bienestar del alumnado con TDAH. A lo largo del trabajo se ha puesto de manifiesto que, aunque la propuesta no se haya aplicado en un contexto real, la fundamentación teórica y el diseño metodológico permiten visibilizar tanto las posibilidades como las limitaciones de su implementación.

En primer lugar, una de las conclusiones más relevantes se relaciona con el espacio escolar como agente educativo. Si bien se ha descrito un aula óptima equipada con mobiliario móvil, zonas diferenciadas y recursos visuales, la realidad de la mayoría de los centros (con mobiliario fijo y alto ratio) supone un desafío para la puesta en práctica de pausas activas. Esto supone que la introducción del movimiento en el aula debe adaptarse a las condiciones reales de cada centro educativo, haciendo un uso creativo tanto de los recursos disponibles como de los espacios exteriores.

En segundo lugar, se evidencia que la disposición del profesorado es un factor determinante para el éxito de la propuesta. No siempre existirá apertura hacia la introducción de pausas activas en el aula, en ocasiones puede ser percibido como más carga de trabajo o por falta de formación específica en estrategias de autorregulación. Este aspecto reafirma la importancia de la sensibilización y la capacitación docente como condición imprescindible para la consolidación de prácticas inclusivas y sostenibles.

Otra conclusión importante se vincula con la continuidad del movimiento a lo largo de la escolaridad. Mientras que en la etapa de Educación Infantil el aprendizaje se construye a través del juego, la exploración y la actividad motriz constante, al llegar a Educación Primaria se exige al alumnado una posición sedentaria y prolongada. Esta transición abrupta limita la posibilidad de autorregulación, especialmente en el caso del

alumnado con TDAH. La inclusión sistemática de pausas activas en Educación Primaria permite mantener esa coherencia educativa, evitando una ruptura entre etapas y garantizando un desarrollo armónico de las funciones ejecutivas, emocionales y motrices.

En cuanto a la factibilidad y el impacto, se concluye que la integración de descansos activos y actividades psicomotrices no solo es viable, sino que también puede generar un cambio significativo en la dinámica de las aulas. El movimiento se presenta como un recurso pedagógico transversal que contribuye en la mejora de la atención, el rendimiento académico y la regulación emocional no solo del alumnado con TDAH sino del grupo clase. Además, esta intervención no se debería limitar únicamente al alumnado de 2º de Educación Primaria, sino que podría extrapolarse a otros niveles educativos y contextos escolares, adaptando las dinámicas a la edad y a las necesidades específicas del grupo.

Desde una perspectiva más amplia, como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, la propuesta se alinea con los ODS. El ODS 3, al promover el bienestar físico y emocional a través de la autorregulación motriz; el ODS 4, al defender una educación inclusiva y de calidad que responda a las necesidades de todo el alumnado; y al ODS 10, al reducir las desigualdades mediante entornos educativos que favorecen la igualdad de oportunidades.

En definitiva, aunque no se haya podido observar resultados prácticos, este trabajo aporta una visión innovadora que concibe el movimiento no como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico transformador. Las conclusiones obtenidas invitan a seguir investigando y explorando su aplicación real en las aulas, con el fin de avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, activos y sostenibles.

6. Limitaciones y futuras líneas de intervención

6.1. Limitaciones

Una de las principales limitaciones de la propuesta es que no ha sido implementada, lo que impide contrastar su efectividad en un contexto real de aula. En este sentido, aunque investigaciones como la de Melguizo-Ibáñez et al. (2024) confirman que los descansos activos mejoran la atención en contextos educativos, sigue siendo necesario validar su implementación diaria en las aulas con alumnado diverso y en diferentes condiciones materiales.

Otra limitación se vincula con la falta de formación específica y la disposición del profesorado. Tal y como señalan Lander et al. (2024) y Arenas et al. (2024), la introducción de pausas activas puede generar resistencia, bien por desconocimiento o por considerarlas una carga adicional. Sin una formación y sensibilización adecuadas, resulta difícil garantizar su incorporación de manera sostenida en la dinámica del aula.

Asimismo, debe considerarse como limitación la idea de que la introducción de pausas activas reduzca el tiempo de enseñanza, lo que puede generar resistencia docente. Sin embargo, diferentes propuestas pedagógicas como las cuñas y/o snacks de ejercicio, que integran contenidos curriculares con movimiento en lapsos muy breves de tiempo, pueden ser una alternativa. Estas micro-pausas permiten mantener la dinámica de la clase sin restar tiempo significativo del aprendizaje. Además, favorecen la atención, la motivación y la consolidación de contenidos trabajados (Arufe, 2025).

Finalmente, la infraestructura constituye otro obstáculo ya que en muchos centros predominan espacios reducidos, mobiliario fijo o ratios elevados, lo que dificulta la reorganización necesaria para aplicar de manera efectiva estas estrategias.

6.2. Futuras líneas de intervención

Una de las líneas más prometedoras es ampliar el programa a toda la etapa de Educación Primaria, ajustando progresivamente la complejidad psicomotriz según el desarrollo del alumnado. De este modo, se garantizaría la continuidad del movimiento y autorregulación más allá de la etapa de Educación Infantil, donde el juego y la actividad corporal forman parte central del aprendizaje. En esta línea, Parker et al. (2022) subrayan que el juego y el movimiento deben mantenerse en etapas posteriores al ser clave para el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Asimismo, resulta relevante explorar la combinación de pausas activas con snacks y cuñas pedagógicas, integrando movimiento y contenidos curriculares y transformando la dinámica del aula. Esto favorecería una alternativa viable frente a la percepción de pérdida de tiempo lectivo.

Otra vía futura consiste en generar evidencias empíricas que evalúen el impacto de las pausas activas en el alumnado con TDAH. Proyectos como Break4Brain (Arenas et al., 2024) señalan que este tipo de intervenciones no solo mejoran la atención, sino también pueden influir en el rendimiento académico, lo que invita a replicar experiencias similares.

También se plantea como línea futura la necesidad de formación docente específica que capacite al profesorado en metodologías psicomotoras y estrategias de autorregulación. Una formación sólida contribuiría a vencer resistencias iniciales y garantizar la sostenibilidad de la intervención en el tiempo.

Finalmente, futuras investigaciones podrían profundizar en la relación entre descansos activos, motivación y bienestar socioemocional. Reyes-Amigo et al., (2025) destacan que esas prácticas mejoran no solo la atención, sino que contribuyen a un aprendizaje inclusivo y saludable, en sintonía con los ODS 3, 4 y 10.

7. Referencias

- Andrade, N. M. (2024). Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH): Un recorrido por las tendencias psicológicas. *Revista Científica de Psicología NUNA YACHAY*, 6(12), 91-106. <https://doi.org/10.56124/nuna-yachay.v6i12.008>
- Angulo, V. (2024). El ambiente físico de la sala de clases: Un ámbito de prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 213-226. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100213>
- American Psychological Association [APA] (2022). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5-TR). Editorial Medica Panamericana.
- Aravena, C., Román, S., Rossi, A. y Sepúlveda, A. (2025). Efecto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico de niños/as con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: una revisión sistemática. *CienciAmérica*, 14(1), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10291410>
- Arenas, D., Bodi-Torralba, M., Oliver, A., Cantallops, J., Ponseti, F. J., Palou-Sampol, P., Collado, J. A., Flórez, I., Galvez-Pol, A., Terrasa, J. L., Sitges, C., Sánchez-Azanza, V., López-Penadés, R., Adrover-Roig, D. y Muntaner-Mas, A. (2024). Effects of active breaks on educational achievement in children with and without ADHD: study protocol and rationale of the Break4Brain project. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451731>
- Arufe, V. (2025). *Educación Física. Guía completa para docentes*. Educa.
- Basilio, S. y Yagual, S. N. (2023). Estimulación psicomotriz para el desarrollo social inclusivo de los niños y niñas de 3 a 4 años. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 1-13. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.778>

- Bluteau, J., Aubenas, S. y Dufour, F. (2022). Influence of Flexible Classroom Seating on the Wellbeing and Mental Health of Upper Elementary School Students: A Gender Analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821227>
- Cabala, C. (2024). Aplicación de un programa de secuencias rítmicas corporales en escolares con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 23(1), 1-6.
<https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/5568/3463>
- Capio, K., Lee, K., Jones, R y Masters, R. (2021). Examining the Antecedent Role of Movement Proficiency in Child Development: Study Protocol. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678874>
- Carbajo, M. C. (2022). Pautas de intervención con alumnado con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. *International Journal of New Education* (9), 137-161.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8732812>
- Cárdenas-Tenecora, L. F. y Sebala-Espín, S. K. (2022). Desarrollo psicomotriz a través de adaptaciones curriculares en niños de inicial con deficiencia motriz. *Revista Killkana Sociales*, 6(2), 65-82.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8476713>
- Carrasco-Chaparro, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440-449. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v6i2.1010>
- Cevallos, C. V., Valencia, M. F., Caicedo, Y. Y. y Orrala, D. A. (2024). Metodología de enseñanza para estudiantes con dificultades en el aprendizaje. *Ciencia latina revista*

científica multidisciplinar, 8(5), 9346-9359.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14319

Chicaiza, D. L., Bayas, R. F., Pérez, I. G. y García, M. R. (2025). Educación física en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. *Esprint Investigación*, 4(1), 185-195.

<https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.104>

Chultes, L., Correia, C., Araujo, A.C., Ribeiro, V. y Goulart, J. P. (2024). Características do desenvolvimento motor em escolares com TDAH e a importância de intervenções motoras. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 29(314), 166-179.

<https://doi.org/10.46642/efd.v29i314.933>

Compean, J. N. (2023). Estrategias Innovadoras para las Practicas Docentes con Alumnos de TDAH a nivel primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1025-1042. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11716

Constitución Española [Const.]. 29 de diciembre de 1978 (España). [Constitución Española](#).

Contreras, O. R., León, M. P., Infantes-Paniagua, Á. y Prieto-Ayuso, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(95), 145-160.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27467982009>

Cundari, M., Vestberg, S., Gustafsson, P., Gorcenco, S., y Rasmussen, A. (2024).

Corrigendum: Neurocognitive and cerebellar function in ADHD, autism and spinocerebellar ataxia. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 18, 1-2.

<https://doi.org/10.3389/fnsys.2024.1462062>

Decreto 25 de 2018 [Consejería de Educación y Universidades]. Por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la

Comunidad Autónoma de Canarias. 26 de febrero de 2018.

<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

Decreto 211 de 2022 [Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 10 de noviembre de 2022.

<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>

Eguia, K., Shamay S. M., Capio, C. M. y Wong, T. (2025). Applications of Motor Learning Strategies in Children With Neurodevelopmental Disorders: A Scoping Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-16.

<https://doi.org/10.1007/s40489-025-00500-6>

Erazo-Verdezoto, M., Armijo Zurita, I., Verdugo, M., Gualpa, S. y Coronel, G. (2024). Habilidades motoras gruesas y su incidencia en el equilibrio y coordinación, una revisión sistemática. *Revista Psicología UNEMI*, 8(15), 102 –114.

<https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol8iss15.2024pp102-114p>

Escofet, C., Fernández, M.A., Torrens, C., Martín, F., Ros, G. y Machado, I. S. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *Protoc diagn ter pediatr*, 85-92. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/items/show/2079>

Escuela Internacional de Psicomotricidad (17 de diciembre de 2021). *Psicomotricidad y TDAH*. EIPS. <https://www.psicomotricidad.com/psicomotricidad-y-tdah/>

Estévez, F., Webster, F y Piedra, M. j. (2020). Cerebelo: No Sólo Función Motora. A Propósito De Un Caso. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(3), 107-113. <https://doi.org/10.46997/revecuatneuro129300107>

Ferreria, A., Barbosa, C., Flores-Castañón, M., Garrido, L. y Faúdez-Casanova, C. (2023): As competências psicomotoras e a aprendizagem escolar em crianças entre os 6 e

12 años. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y Técnicas Corporales* (48), 6-25.

<https://www.unimoron.edu.ar/static/images/upload/media/daca7418ce40c156a.pdf>

Fundación Bosco Global (2021). *Manual de aprendizaje basado en juegos: jóvenes por la transformación social a través de gamificación y aprendizaje basado en juegos*.

<https://boscoglobal.org/materiales-educativos/aprendizaje-basado-juegos/>

Garrido-Pérez, E. I. (2025). La educación al aire libre: eficaz, divertida y aconsejable.

Acción y Reflexión Educativa (50), 63- 76. <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6544>

Gómez, C. (2022). Relación entre dificultades psicomotoras, escritura y disgrafía en

alumnos de segundo y tercer año de Educación Primaria. *Mikarimin. Revista*

Científica Multidisciplinaria, 8(1), 111-122. [Vista de Relación entre dificultades](#)

[psicomotoras, escritura y disgrafía en alumnos de segundo y tercer año de](#)

[Educación Primaria | Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria](#)

Gómez, M. I. (2022). *TDAH y funciones ejecutivas. De la neurociencia al aula. Manual práctico-científico para educadores*. Pirámide.

Guanoluisa, K. N., Unda, K. M. y Cayo, L.E. (2024). Desarrollo de la psicomotricidad fina

en niños de Educación Inicial. *REPSI: Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(19),

343– 357. <https://doi.org/10.33996/repsi.v7i19.127>

Guzmán, M. M., Chocoj, M., González, C. I., Alfaro, I. M. y Ríos, A. (2022). Trastorno

por déficit de atención e hiperactividad en la escuela primaria. *Revista Sociedad del*

Conocimiento CUNZAC, 2(1), 1–8.

<https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i1.6>

Hernández, A. (2023). Una psicomotricidad para el siglo XXI. *Revista de Psicoterapia*,

34(125), 97-112. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i125.37824>

Hernández-Beltrán, V., González, V. A., Gámez, L., Luna, J. y Gamonales, J. M. (2022).

Propuesta de unidad didáctica para educación física: “la orientación deportiva como herramienta de inclusión para los alumnos con TDAH”. *E-Motion, Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 19, 60-81.

<https://doi.org/10.33776/remo.vi19.7220>

Hernández, P. F. (2025). Dificultades que enfrentan los alumnos con TDAH en las aulas.

Revista Neuronum, 11(1), 95-105. [Dificultades que enfrentan los alumnos con TDAH en las aulas - Dialnet](#)

Imbernón-Giménez, S., Díaz-Suárez, A. y Martínez-Moreno, A. (2020). Motricidad fina versus gruesa en niños y niñas de 3 a 5 años. *Journal of sport and health research*, 12(2), 228-237. [Motricidad fina versus gruesa en niños y niñas de 3 a 5 años - Dialnet](#)

Infantes-Paniagua, Á., Silva, A. F., Ramirez-Campillo, R., Sarmiento, H., González-Fernández, F. T., González-Villora, S., Clemente, F. M. (2021). Active School Breaks and Students' Attention: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Brain Science*, 11(6), 1–28. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060675>

Instituto Nacional de la Salud Mental (s.f.). *Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*. Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.

https://www.oecd.org/Downloads/adhd_booklet_spanish_cl5082.pdf

Kambas, A., Venetsanou, F., Kellaraki, D. y Karageorgopoulou, M. (2024). Group psychomotor therapy improves socio-emotional and motor competence of pre-school aged children, with and without attention deficit hyperactivity disorder.

Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 1–17.

<https://doi.org/10.1080/17432979.2025.2483278>

Lander, N., Contardo, A. M., Mazzoli, E., Lai, S., Orr, J. y Jo, S. (2024). Beyond “Brain Breaks”: A New Model for Integrating Classroom-Based Active Breaks. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 95(4), 22-30.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2308253>

Larose, D., Massie, CL., St-Aubin, A. et al. Effects of flexible learning spaces, active breaks, and active lessons on sedentary behaviors, physical activity, learning, and musculoskeletal health in school-aged children: a scoping review. *Journal of Activity, Sedentary and Sleep Behaviors*, 30, 1–15. <https://doi.org/10.1186/s44167-024-00068-2>

Lay-León, C. E. (2022). Ritmo corporal y coordinación audiomotriz. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales* (47), 34-46.

<https://www.unimoron.edu.ar/static/images/upload/media/d2c653d55b334a9aa.pdf>

León, A. M., Mora, A. L. y Tovar, L. G. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política Valores*, 9(1), 1-13.

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2861/2872>

León, C. F., Cujilema, L. P., Rocafuerte, L. J. y León-Reyes, B. B. (2023). Psicomotricidad como Herramienta Educativa en Preescolares con Necesidades Especiales. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4576-4592.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9020

Ley 6 de 2014. Canaria de Educación no Universitaria. 25 de julio de 2014. BOE nº 238.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-9901-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3 de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE nº 340.

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

López, A. y Galliccio, P. (2025). Psicomotricidad terapéutica infantil. *Ciencias Psicológicas* (1), 135-145. <https://doi.org/10.22235/cp.v19i1.4003>

Maceo, L. M., Maliza, W. I., Angulo, J.A. (2025). Estrategia de aprendizaje desde la gamificación para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *EduSol*, 25(0), 1-16.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10118256>

Marchan, M. A. y Mera, O. E. (2020). La motricidad de los estudiantes diagnosticados con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), a través de las prácticas de educación física. *Revista Cognosis* (5), 81-94.

<https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2462>

Martínez, N., Collado, J., Orts, A., Redondo, M., García, S., Torrecillas, M. y Navarro, I. (2023). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los docentes españoles/italianos y estudiantes acerca del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias: (RDCN)*, 10(1), 13-24. <https://doi.org/10.14198/DCN.24671>

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Tadeub, P., Ubago-Jiménez, J. L. y Alonso-Vargas, J. M. (2024). Los descansos activos como herramienta para mejorar la atención en el contexto educativo. Una

revisión sistemática y meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 29, 147-157.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.002>

Méndez-Giménez, A. y Pallasá-Manteca, M. (2023). Efecto de los descansos activos sobre procesos atencionales y la regulación motivacional en escolares. *Apunts Educación Física y Deportes* (151), 49-57. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.05)

Montalván, K. E., Pinzón, C. Y., Borbor, S. L., Cedeño, S. E., Tomalá, C. L. (2025): Educación y TDAH. Retos y Oportunidades para la Inclusión y el Aprendizaje. *Revista Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1561-1578. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.198>

Mosquera-Kontong, N. N., Peña-Tapia, B. S., Romero-Ibarra, P. O. y Maqueira-Caraballo, G. C. (2025). Estrategia inclusiva para la atención a estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. *Digital Publisher*, 10(3), 262-275. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3112>

Novo, A. y Campelo, M. (2020). Juego cooperativo en el aula. Inclusión del alumnado con TDAH. *EmásF: revista digital de educación física* (67), 9-27. [Juego cooperativo en el aula: Inclusión del alumnado con TDAH - Dialnet](#)

OpenAI (2025). Organización óptima del aula [imagen generada por IA a partir del siguiente prompt: “Crea la imagen de un aula donde el espacio sea flexible, versátil y adaptado a las necesidades de autorregulación física del alumnado. Las mesas y sillas deben tener ruedas y las mesas organizadas de 4 en 4 (juntas), donde puedan sentarse 4 niños y niñas (2 frente a 2). El aula debe incluir zonas diferenciadas: un área de trabajo académico (sillas y mesas con ruedas), una zona central despejada para realizar pausas activas y un rincón de calma con cojines y alfombra. Además, debe haber estanterías con solo dos estantes y en la pared debe haber carteles,

relojes visuales y pictogramas que guíen las rutinas diarias. Debe aparecer también una pizarra digital en la pared”]. ChatGPT (versión del 29 de agosto de 2025).

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo.*

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización de las Naciones Unidas (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, United Nations, Treaty Series.

<https://www.refworld.org/es/leg/trat/agonu/1989/es/18815>

Organización de las Naciones Unidas (12 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crpd_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (13 de septiembre de 2024). *La atención y educación de la primera infancia*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know?hub=70242>

Ortega, D. A., Sánchez, A. C., Leguizamón, M. T., Rodríguez, E. A., Rodríguez, G., Hurtado, A. N., Peña, M. C. y Bolaño, M. P. (2024). Riesgo cardiovascular y farmacoterapia en pediátricos por desorden de déficit de atención por hiperactividad. *Horizonte médico*, 24(2), 1-8.

<https://doi.org/10.24265/horizmed.2024.v24n2.14>

Parker, R., Stjerne, B. y Berry, A. (2022). Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice. *Frontiers in Education*, 7, 1-12.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>

Pellegrino, M. R. (2024). El concepto de cuerpo desde la perspectiva de la psicomotricidad.

Revista de Investigación Cuerpo, Cultura y Movimiento, 15(1), 211-225.

<https://doi.org/10.15332/2422474X.10651>

Pellegrino, M. R., Ben-Soussan T. D., Paoletti, P. (2023). A Scoping Review on

Movement, Neurobiology and Functional Deficits in Dyslexia: Suggestions for a

Three-Fold Integrated Perspective. *International Journal of Environmental*

Research and Public Health, 20(4), 1 – 31. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043315>

Quispe, F. (2021). Estrategias lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en niños de una institución educativa inicial. *Revista Educación*, 19(19), 78-95.

<https://orcid.org/0000-0002-1466-5252>

Real Academia Española (s.f.). Psicopedagogía. *En Diccionario de la lengua española*.

Recuperado el 23 de abril de 2025, de <https://dle.rae.es/psicomotricidad>

Real decreto 157 de 2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que

se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 1

de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

René, H. A. (2023). Psicomotricidad en niños de etapa escolar. *Revista Académica*

CUNZAC, 6(1), 15-22. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v6i1.88>

Reyes-Amigo, T., Salinas-Gallardo, G., Mendoza, E., Ovalle-Fernández, C., Ibarra-Mora,

J., Gómez-Álvarez, N., Carrasco-Beltrán, H., Páez-Herrera, J., Hurtado-Almonacid,

J., Yañez-Sepúlveda, R., Zapata-Lamana, R., Sepúlveda-Figueroa, F., Olivares-

Arancibia, J. y Mota, J. (2025). Effectiveness of school-based active breaks on

classroom behavior, executive functions and physical fitness in children and

adolescent: a systematic review. *Frontiers in Public Health*, 13, 1-16.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1469998>

- Rocha, L., Guimaraes, E. y Bloemer, C. (2021). A prática pedagógica em educação física para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Revista Educação Especial em Debate*, 6(11), 149-169.
<https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/33978/25106>
- Rodríguez, D. A. y Gamboa, S. J. (2024). Potenciación de la Atención en Estudiantes con TDAH a través de Metodologías Activas e Inclusiva. *Sapiens Revista Científica*, 1(1), 44-60. <https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens/article/view/4/10>
- Rudolph, S., Badura, A., Lutz, S., Pathak, S. S., Thieme, A., Verpeut, J. L., Wagner, M. J., Yang, Y. M., y Fioravante, D. (2023). Cognitive-Affective Functions of the Cerebellum. *The Journal of Neuroscience*, 43(45), 7554-7564.
<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1451-23.2023>
- Sánchez, J., Morillo, T. C., Llorca, M. y González, R. (2020). La intervención desde la psicomotricidad relacional en la nueva realidad que nos deja esta pandemia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* (45), 94-101.
<https://www.unimoron.edu.ar/static/images/upload/media/d846beddede02ecdf.pdf>
- Sánchez, M., García, L. M. y Ruiz, A. (2020). *Fichas de descansos activos para Educación Infantil y Primaria. Guía para el profesorado*.
<https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/da6853c0-4a36-47d9-8d24-1df1af06c569/content>
- Sánchez-López, M., Violero-Mellado, J., Martínez-Vizcaíno, V., Laukkanen, A., Sääkslahti, A. y Visier-Alfonso, M. E. (2025). Impact and perceptions of Active Learning Classrooms on reducing sedentary behaviour and improving physical and mental health and academic indicators in children and adolescents: A scoping review. *PlosOne*, 20(2), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317973>

- Scott, H., Shoulberg, E. K., Dennis, M., Krasner, A., Smith, A. L., Hoza, B. (2024). Associations of ADHD-Risk and Motor Competence With School Functioning. *Journal of Attention Disorders*, 28(1), 31-42.
<https://doi.org/10.1177/10870547231197214>
- Servera, M. (2020). Actualización del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños. *Formación Continuada a Distancia*, (42), 1-48.
<https://gabinetepsicologicodeterapiasbreves.com/wp-content/uploads/2023/03/ACTUALIZACION-DEL-TRASTORNO-POR-DEFICIT-DE-ATENCION-E-HIPERACTIVIDAD-TDAH-EN-NINOS-2a-Edicion-actualizada.pdf>
- Serrabona, J. (2023). EDITORIAL: La Terapia Psicomotriz. Una mirada relacional. *Revista de psicoterapia*, 34(25), 1-6. <https://doi.org/10.5944/rdp.v34i125.37816>
- Solís, P., Gallego-Jiménez, M^a. G. y Real, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de educación*, 15(2), 1-21.
<https://doi.org/10.22235/PE.V15I2.2803>
- Sotomayor, D. R., Miranda, C. A., Gutiérrez, M. F., Contreras, L. P. y Arteaga, L. G. (2024). Estrategias de Inclusión en Estudiantes con Déficit de Atención (TDAH) y su Impacto en el Rendimiento Escolar. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 37-57. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11174
- Van Loon, M. y Roebbers, C. (2024). Development of metacognitive monitoring and control skills in elementary school: a latent profile approach. *Metacognition and Learning*, 19, 1065-1089. <https://doi.org/10.1007/s11409-024-09400-2>
- Villar-Cavieles, N., Flores-Castañón, M., Garrido, L. y Faúndez-Casanova, C. (2023). Reflexión y percepción de la metodología pikler en el nivel de sala cuna, Chile.

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (48), 26-41.

<https://www.oipr.org/wp-content/uploads/PSM-48.pdf>

Yoga Kiddy (s.f.). *Material didáctico de Yoga para niños*. [Material didáctico de Yoga para niños | YogaKiddy](#)

Yoga Kiddy (s.f.). *Juegos de Respiración (Pranayamas) para niños*. [Juegos de Respiración \(Pranayama\) para Niños | YogaKiddy](#)

Zheng, H. Y., Dong, Y., Sun, Y. K., Yang, J., Yuan, C. B., Wang, J. D. y Dong, W. Y.

(2021). Effectiveness of Metacognitive Regulation Intervention on Attention-Deficit–Hyperactivity Disorder Students’ Scientific Ability and Motivation.

Frontiers in Psychology, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747961>

Zuñiga, E. C. (2022). Prácticas culturales en la dinámica familiar en niños y niñas con

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Perspectivas sociales = Social Perspectives*, 24(2), 73-94.

<https://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/182/109>

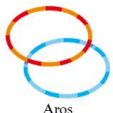


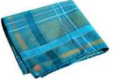










8. Anexos

8.1. Anexo I. Organización óptima del aula.



Nota. Elaboración con ChatGPT.

8.2. Anexo II. Recursos materiales.

Clasificación	Materiales					
Material psicomotor básico	 Aros	 Cuerda	 Pelota	 Pañuelos de tela	 Globos	 Dados
Material sensorial y de autorregulación	 Esterillas			 Plumas		
Recursos visuales	 Tarjetas animales	 Tarjetas yoga	 Tarjetas normas	 Cartulinas		
Material TIC	 Altavoz			 Pizarra digital		

Nota. Elaboración propia

8.3. Anexo III. Entrevista inicial semiestructurada al tutor/a

ENTREVISTA INICIAL

CURSO:

TUTOR/A:

Nº DE ESTUDIANTES:

FECHA DE LA ENTREVISTA:

DINÁMICA GENERAL DE GRUPO

¿Cómo describirías la dinámica general del grupo en cuanto a atención, comportamiento y relación entre iguales?

¿Se detectan frecuentemente momentos de cansancio, desatención o agitación motora durante la jornada escolar?

¿Qué tipo de actividades suelen generar más motivación y concentración en el grupo?

¿Has utilizado anteriormente alguna estrategia basada en descansos activos o pausas para mejorar el ambiente del aula? ¿Cuál ha sido su resultado?

DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

En el caso de los estudiantes con TDAH, ¿qué estrategias has observado que les ayudan a autorregular su comportamiento o mejorar su atención durante las clases? ¿Qué situaciones les resultan especialmente desafiantes?

¿Cómo influye la participación de los estudiantes con TDAH en clase?

¿Qué medidas de atención a la diversidad se aplican actualmente en el aula?

OBSERVACIONES PERSONALES DEL TUTOR/A

¿Qué retos consideras más importantes a nivel emocional o comportamental dentro del grupo?

¿Qué expectativas tienes sobre la intervención propuesta con descansos activos?

¿Qué recomendaciones incluirías para adecuar mejor las actividades a tu grupo?

8.4. Anexo IV. Ficha de observación inicial (tutor/a)

Tutor/a: _____ Fecha: _____ Nº total estudiantes: _____

Estudiantes

NEAE: _____

Indicador	Valoración	Observaciones
El alumnado muestra inquietud motora durante las clases	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Existen dificultades para mantener la atención de forma continuada	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Se detecta impulsividad (interrupciones, dificultad para esperar turno, respuestas impulsivas)	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Las normas del aula son respetadas en la mayoría de las actividades	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Se observan signos de frustración, ansiedad o desmotivación durante tareas prolongadas	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
El alumnado es capaz de identificar cuándo necesita moverse o calmarse	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Se observan estrategias espontáneas para autorregularse (respirar, cambiar de postura, etc.)	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Las transiciones entre actividades generan desorganización o dificultad para el grupo	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Las transiciones entre actividades generan desorganización o dificultad para el grupo	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
La mayoría del alumnado participa activamente en tareas grupales	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	
Se respeta el turno de palabra y los tiempos de espera en dinámicas grupales	<input type="radio"/> Sí, con frecuencia <input type="radio"/> A veces / moderado <input type="radio"/> No, poco habitual	

8.5. Anexo V. Cuestionario inicial a las familias.

Nombre y apellidos madre/padre/tutor-a legal: _____

Nombre y apellidos hijo/a: _____

¿Cómo describiría el nivel de energía o movimiento de su hijo/a en casa?

- ☐ Muy activo/a
- ☐ Activo/a
- ☐ Tranquilo/a
- ☐ Muy tranquilo/a

¿Suele necesitar moverse o cambiar de actividad con frecuencia?

- ☐ Sí, constantemente
- ☐ A veces
- ☐ Rara vez

¿Qué tipo de actividades disfruta más en casa?

- ☐ Juegos físicos o al aire libre
- ☐ Juegos tranquilos o de mesa
- ☐ Dibujar, construir o leer
- ☐ Otras: _____

¿Su hijo/a manifiesta con facilidad cuándo está cansado/a, nervioso/a o necesita moverse?

- ☐ Sí, veces
- ☐ A veces
- ☐ No

¿Cuánto tiempo suele mantenerse concentrado/a en una tarea (juego, deberes, etc.)?

- ☐ Menos de 5 minutos
- ☐ Entre 5 y 10 minutos
- ☐ Más de 10 minutos

¿Desea compartir alguna información que considere importante para comprender mejor a su hijo/a y apoyarlo en el aula?

¿Su hijo/a expresa con facilidad cómo se siente?

- ☐ Sí
- ☐ A veces
- ☐ No

¿Se relaciona bien con otros niños/as?

- ☐ Sí, sin dificultad
- ☐ A veces le cuesta
- ☐ Tiene muchas dificultades

¿Cómo reacciona su hijo/a ante los cambios de rutina o situaciones nuevas?

- ☐ Se adapta bien
- ☐ Le cuesta un poco
- ☐ Le generan mucho malestar

8.6. Anexo VI. Rúbrica de observación directa (actividades)

Rúbrica

Nombre	Fecha:	Actividad:
--------	--------	------------

Indicador	Nivel 1 - bajo desarrollo	Nivel 2 - desarrollo inicial	Nivel 3 - desarrollo adecuado	Nivel 4 - desarrollo excelente
Participación activa y compromiso	No participa en la actividad o lo hace con desgana. Se distrae fácilmente y necesita constantes recordatorios para mantenerse en la tarea.	Participa de forma intermitente. Muestra interés ocasional, pero pierde el foco con facilidad.	Participa activamente durante la mayor parte del tiempo. Se mantiene implicado con pocas interrupciones.	Participa con entusiasmo, desde el inicio hasta el final, mostrando compromiso y energía positiva.
Autorregulación del movimiento	Presenta movimientos impulsivos, descontrolados o desajustados a la dinámica. Dificultad para parar o cambiar el ritmo cuando se le indica.	Hace esfuerzos por controlarse, pero necesita ayuda externa para regular su cuerpo y ritmo.	Regula su movimiento con cierto nivel de autonomía. Responde bien a señales verbales o visuales del docente.	Muestra un control corporal excelente: adapta su energía y ritmo con autonomía según el momento del juego.
Conciencia corporal y expresión	Tiene dificultades para identificar partes del cuerpo o movimientos que realiza. No relaciona sus movimientos con el espacio o con sus emociones.	Comienza a identificar y utilizar su cuerpo de forma más consciente, aunque de forma limitada o guiada.	Utiliza su cuerpo con intención. Identifica movimientos, posiciones y su relación con sensaciones físicas o emocionales.	Demuestra gran conciencia corporal. Usa el cuerpo como medio de expresión con creatividad y conexión emocional.
Adaptación a la dinámica propuesta	Le cuesta comprender las consignas o ajustarse al tipo de movimiento. Cambia de actividad sin aviso o no sigue el ritmo del grupo.	Comprende parcialmente la dinámica. Necesita supervisión para mantener la actividad adecuada.	Se adapta con facilidad a los cambios en la dinámica. Sigue el ritmo y estructura propuesta por el docente.	Se anticipa a los cambios, propone variantes coherentes y enriquece la dinámica con ideas adecuadas.
Cumplimiento de normas	No respeta las normas básicas (turnos, espera, escucha). Interrumpe o genera conflictos.	Necesita recordatorios frecuentes para cumplir normas. A veces interrumpe o actúa sin esperar su turno.	Cumple con las normas establecidas con poca intervención del docente. Muestra respeto hacia los demás.	Actúa como modelo para sus compañeros/as. Refuerza las normas y colabora activamente con una actitud respetuosa.
Comportamiento cooperativo	No respeta las normas básicas (turnos, espera, escucha). Interrumpe o genera conflictos.	Coopera parcialmente. A veces se desconecta del grupo o se impone en decisiones.	Coopera de forma efectiva. Escucha, respeta y colabora con otros. Participa en el juego grupal de manera equilibrada.	Coopera con iniciativa, anima a otros, apoya a quien lo necesita y contribuye al bienestar del grupo.
Puntuación				

8.7. Anexo VII. Ticket de salida (actividad 3)

TICKET DE SALIDA

NOMBRE Y APELLIDOS:

NOMBRE ACTIVIDAD:

FECHA:

¿Qué tal lo he hecho hoy?

Muy bien

Bien

Regular

Necesito mejorar

¿Cómo me he sentido?

Tranquilo/a

Divertido/a

Nervioso/a

Cansado

¿Me he podido quedar quieto/a cuando sonó la música?

Sí, siempre

Casi siempre

A veces

No

Hoy aprendí que...

8.8. Anexo VIII. Ticket de salida (actividad 5)

TICKET DE SALIDA

NOMBRE Y APELLIDOS:

NOMBRE ACTIVIDAD:

FECHA:

¿Cómo ha sido mi participación?

Muy buena

Buena

Regular

Necesito mejorar

¿Qué tabla te costó más?

¿Cómo me siento ahora?

Tranquilo/a

Divertido/a

Nervioso/a

Cansado

¿Hoy aprendí que...?

80

8.9. Anexo IX. Ticket de salida (actividad 9)

TICKET DE SALIDA

NOMBRE Y APELLIDOS:

NOMBRE ACTIVIDAD:

FECHA:

☐ Escuché y respeté sus movimientos

☐ Me costó un poco coordinarme

☐ No me sentí cómodo/a

¿Cómo fue mi relación con el/la compañero/a?

¿Qué parte del cuento te gustó más?


☐ Tranquilo/a

☐ Divertido/a

☐ Nervioso/a

☐ Cansado

¿Cómo me he sentido durante el cuento?



8.10. Anexo X. Ticket de salida (actividad 11)

TICKET DE SALIDA

NOMBRE Y APELLIDOS:

NOMBRE ACTIVIDAD:

FECHA:

☐ Sí, siempre

☐ Algunas veces

☐ Me costó mucho

¿Pude seguir el ritmo al lanzar y atrapar la pelota?

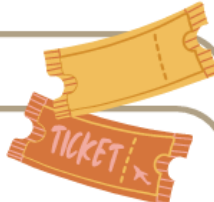
¿Qué parte se te dio mejor?

☐ Sí, estuve atento/a

☐ Me despisté un poco

☐ Estuve distraído/a

¿Estuviste concentrado/a en la actividad?



8.11. Anexo XI. Autoevaluación pegatinas

Cuaderno de autoevaluación:




Fecha: _____

Hora: _____

Nombre de la actividad: _____

Valoración:

Pegatina



8.12. Anexo XII. Rúbrica de evolución final del alumnado (tutor/a)

Rúbrica evolución final

Nombre				Fecha:
Indicador	Nivel 1 - inicio o muy poco desarrollado	Nivel 2 - en desarrollo	Nivel 3 - logro adecuado	Nivel 4 - logro consolidado
Participación activa en los descansos activos	Participa poco o con desinterés	Participa a veces	Participa activamente	Participa con entusiasmo y constancia
Autorregulación del movimiento (capacidad de controlar impulsos motrices)	No regula su movimiento	Muestra cierta mejora	Regula su movimiento en varias situaciones	Regula con autonomía y coherencia
Atención y concentración durante actividades tras los descansos	Sigue desconectado o con alta dispersión	Mejora en algunos momentos	Se concentra tras las pausas	Mantiene atención sostenida con facilidad
Conciencia corporal y emocional (reconoce su estado físico/emocional)	No identifica cómo se siente o actúa	A veces verbaliza su estado	Reconoce señales y lo comunica	Identifica emociones y actúa en consecuencia
Comportamiento cooperativo (trabajo en equipo, respeto, ayuda)	Dificultades frecuentes para cooperar	Coopera con ayuda	Coopera activamente en grupo	Facilita el trabajo en equipo y respeta turnos
Adaptación a las rutinas estructuradas de la intervención	Dificultades constantes	Se adapta parcialmente	Sigue la estructura propuesta	Se anticipa y se adapta con autonomía
Bienestar emocional observado durante las sesiones	Muestra incomodidad o rechazo frecuente	A veces disfruta	Se muestra a gusto y motivado	Disfruta, propone, participa con entusiasmo
Transferencia a otras situaciones del aula (uso espontáneo de técnicas de regulación)	No aplica lo aprendido fuera del descanso	Aplica con ayuda	Aplica en varias ocasiones	Aplica de forma autónoma en otros momentos
Puntuación				

8.13. Anexo XIII. Entrevista final semiestructurada al tutor/a

ENTREVISTA FINAL

CURSO:

TUTOR/A:

Nº DE ESTUDIANTES:

FECHA DE LA ENTREVISTA:

CAMBIOS OBSERVADOS EN EL ALUMNADO

En términos generales, ¿qué cambios has observado en el grupo-clase desde que se inició la intervención?

¿Has notado mejoras específicas en la atención, participación o regulación del comportamiento del alumnado tras los descansos activos?

¿Qué estudiantes han mostrado una evolución más significativa? ¿En qué aspectos concretos?

¿Crees que las actividades han beneficiado también al alumnado sin TDAH? ¿Cómo?

IMPACTO DESCANSOS ACTIVOS

¿Consideras que los descansos activos han favorecido un mejor clima en el aula? ¿Por qué?

¿Se han integrado de forma fluida en la rutina diaria? ¿Qué facilidades o dificultades encontraste al aplicarlos?

¿Cuál o cuáles de las actividades consideras que han sido más efectivas o motivadoras para el grupo?

¿Hubo alguna actividad o dinámica que no resultara adecuada para el grupo o que generara conflictos?

PERCEPCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN

¿Crees que el alumnado ha mejorado su capacidad para identificar cuándo necesita moverse o calmarse? ¿Puedes dar algún ejemplo?

¿Observaste que algunos estudiantes han empezado a aplicar estrategias de autorregulación en otras situaciones de clase? ¿Cuáles?

ENTREVISTA FINAL

EVALUACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA

En tu opinión, ¿qué aspectos de esta intervención han sido más innovadores o diferentes con respecto a otras prácticas escolares?

¿Recomendarías mantener este tipo de pausas activas de manera continuada en el currículo escolar? ¿Por qué?

¿Qué mejorarías o cambiarías si se volviera a aplicar esta intervención?

¿Te gustaría seguir utilizando estas estrategias en tu práctica docente futura? ¿Qué necesitarías para ello?

OBSERVACIONES FINALES DEL TUTOR/A:

8.14. Anexo XIV. Cuestionario al profesorado sobre la inclusión de descansos activos

Tutor/a: _____ Fecha: _____ Nº total estudiantes: _____

Estudiantes

NEAE: _____

1- Disposición del alumnado al aprendizaje

Tras la inclusión de los descansos activos, ¿cómo describiría la atención del alumnado durante las clases?

- ☐ Ha mejorado mucho
- ☐ Ha mejorado algo
- ☐ Se ha mantenido igual
- ☐ Ha empeorado

¿Qué cambios ha observado en la motivación e implicación del alumnado con respecto a las tareas escolares?

- ☐ Mucho más motivados
- ☐ Algo más motivados
- ☐ Sin cambios
- ☐ Menos motivados

En relación con el clima de aula y la convivencia entre estudiantes, los descansos activos han...

- ☐ Mejorado mucho la relación y cooperación
- ☐ Mejorado en algunos aspectos
- ☐ No han tenido impacto
- ☐ Han generado conflictos

Señale brevemente ejemplos de cambios positivos o negativos que haya observado en el comportamiento del alumnado:

2- Percepción del profesorado

¿Cómo ha influido la incorporación de descansos activos en su propia práctica docente?

- ☐ Ha enriquecido mucho mi forma de enseñar
- ☐ Ha aportado algunas mejoras
- ☐ No ha supuesto cambios relevantes
- ☐ Ha generado dificultades

¿Se ha sentido cómodo/a y capaz de integrar las pausas activas en su dinámica de aula?

- ☐ Muy cómodo/a
- ☐ Bastante cómodo/a
- ☐ Poco cómodo/a
- ☐ Poco cómodo/a

Desde su experiencia, ¿cree que los descansos activos son sostenibles a largo plazo dentro del horario y rutina escolar?

- ☐ Sí, totalmente
- ☐ Sí, con algunos ajustes
- ☐ No estoy seguro/a
- ☐ No

¿Qué impacto personal ha tenido la experiencia en cuanto a su estado emocional y motivación docente?

- ☐ Muy positivo
- ☐ Positivo
- ☐ Neutro
- ☐ Negativo

3- Reflexión final

¿Qué impacto personal ha tenido la experiencia en cuanto a su estado emocional y motivación docente?

¿Qué dificultades principales ha encontrado en la implementación?

¿Qué sugerencias haría para mejorar la integración de descansos activos en el aula en futuros cursos?

8.15. Anexo XV. Autoevaluación final del alumnado


Mi autoevaluación del curso:


Nombre y apellidos: _____


Fecha: _____

1- ¿Cómo siento que me he regulado en las actividades de movimiento?
(Pega una pegatina de carita)

Pegatina


Muy bien


A veces


Me ha costado

2- ¿He aprendido a escuchar mejor a mi cuerpo cuando necesito moverme o calmarme?

☐ Sí, mucho

☐ A veces

☐ Todavía me cuesta

3- ¿Qué actividad de movimiento me ha ayudado más a concentrarme después?

4- Dibuja o escribe una palabra sobre cómo te sientes ahora al mover tu cuerpo en clase.

5- ¿Qué me gustaría seguir haciendo el próximo curso?