



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**EL PAPEL DEL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
ACTIVO: EL DESARROLLO PSICOMOTOR EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

AUTORA: Isabel Rodríguez Ortega

TUTORA: Tatiane de Freitas Ermel

19 de junio de 2025



Agradecimientos

*A mi madre, mi hermano, mi tía y mi tío,
por su apoyo incondicional y por estar siempre a mi lado de una forma tan especial.*

*A mí misma, por no rendirme, por confiar en mí incluso en los días más difíciles y
por seguir adelante con el corazón en cada paso.*

*Y a todo el alumnado que me ha acompañado en este camino,
porque gracias a ellos mi vocación y pasión cobra verdadero sentido,
y, por enseñarme más de lo que les he podido enseñar yo a ellos.*

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda la importancia del juego como eje central en el proceso educativo durante la etapa de Educación Infantil. Tiene como objetivo principal analizar cómo la transformación de los diferentes espacios de juego dentro de un centro educativo, mediante estrategias innovadoras, favorecen al desarrollo psicomotor y al aprendizaje activo en el alumnado de primero de Educación Infantil. La fundamentación teórica se basa en la definición del juego y su evolución a lo largo de la historia, las teorías del juego y el desarrollo psicomotor en la etapa de educación infantil. La metodología empleada sigue un enfoque cualitativo, activo y vivencial, basado en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y la Psicomotricidad Vivenciada, favoreciendo la autonomía y el desarrollo integral del alumnado. Se propone una situación de aprendizaje titulada *“El cuerpo en acción, jugamos para crecer”*, llevada a cabo con un grupo de 13 niños entre 3 y 4 años, mediante una propuesta de diez sesiones, de las cuales se implementaron cinco por limitaciones temporales y organizativas. Aun así, se observaron avances significativos en el desarrollo psicomotor y una alta implicación del alumnado, evidenciando el valor del juego en estas edades.

Palabras clave: educación infantil, juego educativo, aprendizaje activo, desarrollo psicomotor, psicomotricidad vivenciada.

Abstract

This undergraduate thesis explores the central role of play in early childhood education, emphasizing its significance as a core element in the learning process. The primary aim is to examine how the transformation of play spaces within an educational setting through the use of innovative strategies can support psychomotor development and promote active learning among first-year preschool students. The theoretical framework draws on the historical evolution and definitions of play, key theories of play, and the foundations of psychomotor development in early education. The methodology follows a qualitative, experiential, and participatory approach, grounded in Game-Based Learning (GBL) and Experiential Psychomotricity. This pedagogical stance fosters autonomy and holistic development in young children. As part of the research, a learning activity titled “the body in action: we play to grow” was designed and implemented with a group of 13 children aged 3 to 4. Although the proposal originally consisted of ten sessions, only five could be carried out due to time and organizational constraints. Nevertheless, the intervention led

to noticeable improvements in psychomotor skills and demonstrated strong engagement from the children, highlighting the educational value of play at this stage of development.

Keywords: early childhood education, educational play, active learning, psychomotor development, experiential psychomotricity.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICACIÓN	8
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
4.1 DEFINICIÓN DEL JUEGO Y SU TRANSFORMACIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA	11
4.2 DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	14
4.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO. TEORÍAS DEL JUEGO	15
4.4 EL AULA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE	18
4.4.1 El juego como herramienta de aprendizaje activo	18
4.4.2 La importancia del ambiente de aprendizaje	19
4.4.3 El aula como un espacio flexible y estimulante	19
4.4.4 Diseño y organización del espacio para el juego	20
4.5 EL JUEGO EN LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI Y WALDORF	21
5. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	22
5.1 INTRODUCCIÓN	22
5.2 CONTEXTUALIZACIÓN	23
5.3 ORGANIZACIÓN, DESCRIPCIÓN Y CONTENIDO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	23
5.3.1 Intención educativa	23
5.3.2 Objetivos generales	25
5.3.3 Metodología	26
5.3.4 Temporalización	27
5.4 ACTIVIDADES	27

5.5 RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS.....	40
5.6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	45
5.7 EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	48
6 CONCLUSIONES.....	49
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
8 ANEXOS.....	53

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Infantil es una etapa crucial en el desarrollo de los niños¹, ya que es en estos primeros años donde se construyen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. Tradicionalmente, el aula ha sido concebida como un espacio rígido donde predomina la enseñanza formal y la transmisión de conocimientos de manera estructurada. Sin embargo, en las últimas décadas, ha cobrado relevancia una nueva visión del aula, en la que se integra el juego como una de las principales herramientas de aprendizaje. En este sentido, cada vez más pedagogos y expertos en desarrollo infantil coinciden en que el aula debe transformarse en un espacio flexible, interactivo y estimulante, donde el juego y el aprendizaje activo sean los protagonistas del proceso educativo.

El juego, desde esta perspectiva, se considera mucho más que una simple actividad recreativa; es una poderosa herramienta pedagógica que, al ser aplicada de manera adecuada, favorece el desarrollo integral de los niños. A través del juego, los niños tienen la oportunidad de explorar su entorno, interactuar con otros, resolver problemas y desarrollar habilidades motoras y cognitivas, todo ello en un ambiente seguro y estimulante. La importancia de promover el juego en el aula radica en su capacidad para facilitar un aprendizaje activo, donde los niños no solo adquieren conocimientos de manera teórica, sino que los viven y los experimentan de forma práctica, desarrollando una mayor comprensión y significatividad.

A lo largo de este trabajo, se buscará identificar cómo el diseño y la organización del aula como un espacio de juego impactan en el desarrollo psicomotor de los niños, y cómo este enfoque pedagógico puede favorecer su capacidad para interactuar con su entorno, desarrollar habilidades motoras, cognitivas y emocionales, y aprender de manera activa. Asimismo, se presentarán ejemplos prácticos y recursos didácticos que los educadores pueden utilizar para transformar su aula en un espacio dinámico, flexible y

¹ En este trabajo se utiliza el masculino como genérico, “sin distinción de sexos”, para evitar los desdoblamientos, “desde el punto de visto lingüístico”. Como destaca la Real Academia de la Lengua Española: “la actual tendencia al desdoblamiento indiscriminado del sustantivo en su forma masculina femenina va contra el principio de economía del lenguaje y se funda en razones extralingüísticas”. Por consiguiente, siguiendo las indicaciones de la RAE (2014), se evitarán “repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia”.

enriquecedor, en el que el juego sea un vehículo fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

Por todo ello, este trabajo tiene como objetivo ofrecer una visión detallada de cómo un aula transformada en un espacio de juego puede favorecer el desarrollo psicomotor y promover un aprendizaje más activo, creativo y significativo para los niños en la etapa de Educación Infantil.

2. OBJETIVOS

A continuación, se presentan los objetivos del presente Trabajo fin de Grado, desglosados por tipología de objetivos.

El objetivo principal del presente trabajo es analizar cómo la transformación de los diferentes espacios de juego dentro de un centro educativo, mediante estrategias innovadoras, favorecen al desarrollo psicomotor y al aprendizaje activo en el alumnado de primero de educación infantil.

Los **objetivos específicos** del presente trabajo son los siguientes:

1. Identificar los fundamentos teóricos que sustentan la importancia del juego y el aprendizaje activo en la etapa de Educación Infantil.
2. Describir estrategias innovadoras para diseñar y organizar el aula como un espacio de juego estimulante y flexible.
3. Analizar algunas de las estrategias de juego en el desarrollo psicomotor de los niños.
4. Proponer una serie de actividades prácticas y recursos didácticos para implementar el juego como herramienta de aprendizaje activo en el aula.

3. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo psicomotor es un proceso esencial en los primeros años de vida, ya que implica la adquisición de habilidades motoras gruesas y finas, la coordinación, el equilibrio y la percepción espacial, aspectos fundamentales para la interacción de los niños con su entorno. En este contexto, el aula se presenta como un espacio clave que, si se organiza de manera adecuada, puede potenciar enormemente el desarrollo psicomotor

de los niños. La integración del juego en el aula es una estrategia pedagógica que promueve de manera natural el desarrollo de estas habilidades, ya que, a través de la actividad lúdica, los niños experimentan con sus cuerpos, practican movimientos, exploran nuevas formas de interactuar con el espacio y aprenden a coordinar sus acciones.

El juego como herramienta de aprendizaje activo favorece la estimulación sensorial y motriz, lo que se traduce en mejoras en la coordinación y en el desarrollo de las habilidades cognitivas que los niños adquieren mientras juegan. Cuando el aula se convierte en un espacio flexible y estimulante, se facilita un ambiente en el que los niños pueden experimentar, aprender a través de la acción y construir nuevas conexiones mentales, lo que les permite integrar conocimientos de manera más significativa. Así, un aula que incorpora el juego como eje central no solo promueve la adquisición de contenidos académicos, sino que también contribuye al desarrollo emocional y social, al favorecer la interacción con otros niños y la resolución de conflictos de forma autónoma.

La justificación de este trabajo radica en la necesidad de repensar la estructura tradicional del aula y adaptarla a enfoques pedagógicos más actuales que favorezcan el desarrollo integral de los niños. A través de estrategias innovadoras, el aula puede convertirse en un espacio flexible que, más allá de la instrucción teórica, facilite el aprendizaje práctico a través del juego y la exploración. Las experiencias de juego no solo mejoran el desarrollo psicomotor, sino que también fomentan la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico de los niños, competencias esenciales para su desarrollo global.

Además, la elección de este tema me resulta especialmente interesante por su potencial para transformar la práctica docente en educación infantil. Me motiva profundamente explorar cómo el uso del juego, dentro y fuera del aula, puede ser un medio para fomentar el desarrollo global de los niños, no solo en el ámbito motriz, sino también en su autonomía, su capacidad para relacionarse y su gusto por aprender. Esta convicción ha sido una de las principales razones para elegir este tema como objeto de estudio en este trabajo final de grado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El desarrollo psicomotor en los niños es fundamental para su crecimiento integral, y el juego se presenta como la herramienta principal que potencia estos procesos. A través

del juego, los niños exploran, descubren y construyen su relación con el mundo que los rodea. El movimiento corporal, vinculado estrechamente al pensamiento y a las emociones, es el primer recurso con el que cuentan para expresarse y aprender. Desde los primeros años de vida, el cuerpo es el medio mediante el cual experimentan, sienten y comunican, convirtiéndose en un instrumento clave para el desarrollo de habilidades motoras, cognitivas, afectivas y sociales.

El juego no solo estimula el desarrollo psicomotor, permitiendo mejorar la motricidad gruesa y fina, la coordinación, el equilibrio y la percepción del propio cuerpo en el espacio, sino que también favorece a diferentes habilidades sociales como puede ser la interacción con otros. En los juegos grupales, los niños aprenden a respetar reglas, compartir, cooperar y resolver conflictos. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo, aspectos esenciales para la integración social.

En este sentido, el cuerpo en movimiento a través del juego se transforma en el principal recurso educativo, facilitando el aprendizaje vivencial. Las actividades lúdicas permiten que los niños se expresen libremente, fortalezcan su autonomía, desarrollen sus capacidades físicas y adquieran valores importantes para la convivencia. Así, el juego, como forma natural de expresión y aprendizaje en la infancia, se convierte en el motor que impulsa el desarrollo psicomotor, promoviendo un crecimiento integral en el alumnado.

En esta fundamentación teórica se abordan los principales aspectos que sustentan el aprendizaje basado en el juego durante la etapa de Educación Infantil. Para ello, se analiza la definición del juego y su evolución a lo largo de la historia, así como su relación directa con el desarrollo psicomotor en los primeros años. También se presentan las teorías más relevantes sobre el juego y el aprendizaje activo, y se reflexiona sobre el papel del aula como un espacio flexible, dinámico y estimulante para favorecer experiencias educativas activas. Finalmente, se hace un recorrido por las pedagogías influyentes como Montessori y Waldorf, que han dado al juego un lugar central en sus propuestas metodológicas.

4.1 DEFINICIÓN DEL JUEGO Y SU TRANSFORMACIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA

El juego es una de las expresiones más naturales y universales del ser humano desde los primeros momentos de vida. Incluso antes de aprender a caminar, los niños buscan espontáneamente formas sencillas de jugar, actividades que les generan placer y bienestar interior. Por tratarse de un elemento esencial en la naturaleza humana, no sorprende que el juego haya estado presente desde las civilizaciones más antiguas, formando parte de la vida cotidiana y cultural de las sociedades primitivas. En el presente trabajo se abordará de manera breve cómo ha evolucionado el juego desde sus primeras manifestaciones.

El juego es fundamental para el desarrollo integral de la infancia, abordando aspectos intelectuales, sociales, creativos y físicos. Este se analiza desde una perspectiva transcultural, destacando su evolución histórica, su presencia en diversas especies y su papel en la socialización y la adaptación.

A lo largo del tiempo, el juego ha sido objeto de estudio por numerosos autores, quienes han aportado diversas definiciones desde enfoques pedagógicos, psicológicos y socioculturales. Su importancia en el desarrollo infantil ha llevado a una amplia variedad de interpretaciones que destacan su papel en el aprendizaje, la creatividad y la socialización.

Para Decroly el juego es como un instinto que provoca un estado agradable o desagradable según sea o no satisfecho. Para Piaget el juego es la forma que encuentra el niño para ser partícipe del medio que le rodea, comprenderlo y asimilar mejor la realidad. Fröbel define el juego como la actividad principal del niño y lo considera como una vía de expresión del mundo interior de la persona que forma parte de la imagen de toda su vida interior. Para Huizinga el juego es una acción libre y voluntaria que ocurre dentro de unos límites espaciales y temporales y bajo unas reglas libremente consentidas. Se realiza de modo desinteresado, sin buscar más finalidad que el sentimiento de alegría que provoca ser algo diferente de lo que se es en realidad y poder transformar la realidad para que se parezca a lo que deseamos. Para este autor el juego es una actividad llena de sentido; no sólo tiene una función social, sino que crea su propia estructura social. Este autor también considera que el juego es más antiguo que la cultura (Inmaculada, 2011).

Al considerar el juego una faceta crucial de los seres humanos, Carrasco (2024) defiende su papel fundamental en la vida humana desde la primera infancia. El psiquiatra Stuart Brown, tras investigar el caso de un asesino en 1966 y estudiar la vida de otros acusados de crímenes violentos, encontró que muchos provenían de entornos sin experiencias de juego durante su niñez. Esto lo llevó a concluir que la falta de juego puede afectar negativamente el desarrollo emocional y social, dificultando la integración en la comunidad. En 2010 publicó “*Jugar*”, donde resalta el juego como una herramienta clave para el desarrollo del cerebro y la imaginación. Además, el Dr. Stuart Brown fundó el *Instituto Nacional del Juego* en 2014.

Según la página web del Instituto Nacional del Juego, dicho instituto tiene el propósito de profundizar en el estudio científico del juego y fomentar su aplicación en la vida cotidiana. Su objetivo es que las personas reconozcan y valoren la relevancia de esta necesidad biológica, frecuentemente incomprendida, para promover una vida más saludable y plena.

Por su parte, J. Huizinga, en “*Homo ludens*”, defendía que el juego es una necesidad vital y una expresión fundamental de la cultura humana, más allá del Homo sapiens o el Homo faber. Ortega y Gasset también destacó la importancia del juego como parte de la vitalidad humana, vinculándolo a la intimidad más profunda del ser, donde residen los instintos y las emociones básicas. Para Ortega, reivindicar el cuerpo y el juego es esencial para un desarrollo humano pleno y creativo (Carrasco, 2024).

Ermel (2024) realiza un recorrido histórico para comprender la concepción actual del juego en el ámbito educativo. La autora nos muestra cómo, el juego en la educación ha evolucionado desde la antigüedad hasta el siglo XX, pasando de ser desaprobado y controlado a ser admitido y reconocido como importante para el aprendizaje. Es decir, el juego ha transitado un camino complejo, marcado por la desconfianza y el control, hasta alcanzar un reconocimiento creciente como elemento esencial para el desarrollo infantil. La influencia de movimientos pedagógicos como la Escuela Nueva, con sus figuras emblemáticas, y la corriente higienista, que promovía la actividad física y los espacios al aire libre, han sido cruciales en esta transformación. Asimismo, menciona que la consolidación del juego como derecho universal en las declaraciones y convenciones internacionales ha reforzado su importancia en el contexto escolar.

En el ámbito educativo, diversas organizaciones trabajan para potenciar el juego como una herramienta clave en el aprendizaje y el desarrollo infantil, como por ejemplo la Asociación Internacional del Juego (en inglés: International Play Association, IPA), que se fundó en 1961 en Escandinavia, y su conferencia inaugural se celebró en Copenhague ese mismo año. Los orígenes de la IPA se remontan a la década de 1930, cuando los países escandinavos reconocieron la necesidad de abordar los desafíos que el juego infantil presentaba debido a la creciente urbanización y el tráfico. Para mitigar estos efectos, se crearon áreas de juego designadas con personal capacitado. El interés por brindar oportunidades de juego de calidad a los niños continuó creciendo, lo que dio lugar a un importante seminario sobre áreas de juego en 1955, que puso de relieve la necesidad de una acción internacional. Este impulso culminó con la formación de la IPA en 1961. En este contexto, “la Asociación Internacional del Juego” desempeña un papel fundamental en la promoción de enfoques pedagógicos innovadores que integran el juego en el aula, favoreciendo el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños.

La IPA defiende el derecho del niño a jugar, reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU. Desde 1977, ha promovido políticas y programas para garantizar el acceso al juego en educación, salud, bienestar y planificación urbana. Señala amenazas como la sobrecarga académica, explotación infantil y falta de espacios adecuados. Proponer acciones como incluir el juego en currículos, garantizar entornos seguros y promover la participación infantil en la planificación urbana. Colabora con la ONU y otras organizaciones para impulsar estos derechos a nivel global. Esta tiene presencia en cerca de 60 países, con grupos activos en naciones como Argentina, Canadá, Alemania, India y EE.UU. Su labor se centra en promover el derecho del niño a jugar mediante proyectos como seminarios, conferencias, investigaciones, diseño de áreas de juego y capacitación. Además, colaboran con otras organizaciones para fortalecer el bienestar y los derechos infantiles.

El libro “Jugar, un derecho de la infancia” (Bantulá & Payà, 2019) tiene como objetivo principal poner de relieve el escaso reconocimiento que los Estados otorgan al derecho universal de la infancia al juego, específicamente el artículo 31.1 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), y subraya la necesidad de contar con indicadores para evaluar su cumplimiento. Para ello, se presenta un sistema de indicadores, conocido como el “sistema de indicadores sobre el derecho del niño al juego”, mayormente conocido por su sigla: SIDERJU, diseñado para medir la evaluación

del cumplimiento del derecho al juego en tres ámbitos fundamentales: el familiar, el social y el escolar. Está dirigido a un público amplio y diverso, no solo al alumnado, si no que incluye a familias, profesionales de la educación tanto formal como no formal, organizaciones no gubernamentales, entidades y plataformas centradas en la infancia y la adolescencia, así como a representantes políticos, responsables de la administración estatal y local, y a los técnicos que implementan proyectos y programas relacionados con la infancia. Finalmente, el libro realiza una llamada a la acción, enfatizando la necesidad de adoptar una mirada transversal y holística hacia la infancia, promoviendo y defendiendo el derecho al juego como un elemento esencial para el desarrollo integral de los niños.

4.2 DESARROLLO PSICOMOTOR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

El desarrollo psicomotor es un proceso integral que involucra el crecimiento físico y psíquico del niño, dependiendo de factores genéticos, ambientales y afectivos. Durante la infancia y la adolescencia, el ser humano adquiere progresivamente habilidades motoras y cognitivas que configuran su personalidad adulta (Cabezuelo & Frontera, 2016).

En el libro “El desarrollo psicomotor, desde la infancia hasta la adolescencia”, Gloria Cabezuelo y Pedro Frontera (2016) analizan el desarrollo psicomotor del niño, así como de los factores principales que le determinan. Por un lado, el desarrollo motor abarca la evolución del sistema musculoesquelético, que, bajo la dirección del sistema nervioso, permite la adquisición de movimientos cada vez más coordinados y precisos. Por otro lado, el desarrollo psíquico y afectivo, quien involucra funciones cerebrales fundamentales como el lenguaje, la socialización y la expresión emocional, todas ellas influenciadas por el entorno y el vínculo afectivo con los padres o cuidadores. Aunque estos dos aspectos suelen analizarse por separado, su interdependencia es innegable, ya que el desarrollo de uno influye directamente en el otro.

El desarrollo psicomotor está determinado por tres factores principales. En primer lugar, el potencial genético, que actúa como una hoja de ruta programada en los genes del niño y define sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. No obstante, su manifestación depende en gran medida de factores externos. En segundo lugar, las condiciones ambientales adecuadas, como una alimentación equilibrada, cuidados de higiene y

protección contra enfermedades, que permiten la expresión óptima de dicho potencial genético. Finalmente, el amor de la familia es un elemento esencial para el desarrollo emocional y psíquico del niño. No basta con que el niño sea querido, sino que es fundamental que el afecto se exprese de manera continua y tangible. La falta de cariño, conocida como privación afectiva, puede generar retrasos en el desarrollo y problemas psicológicos en la vida adulta.

A su vez, la maduración del sistema nervioso es la base fisiológica indispensable para el desarrollo psicomotor. Este sistema, compuesto por el cerebro, el cerebelo, la médula espinal y los nervios periféricos, crece y se desarrolla de forma progresiva, estableciendo conexiones neuronales que facilitan la adquisición de habilidades motoras y cognitivas. Para su estudio, suele dividirse en tres áreas: la postura y los movimientos, los órganos de los sentidos y el lenguaje (Cabezuelo & Frontera, 2016).

4.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN EL JUEGO. TEORÍAS DEL JUEGO

Diversos autores y corrientes pedagógicas han estudiado el valor del juego en el desarrollo infantil desde múltiples perspectivas. Desde Friedrich Fröbel, quien introdujo el juego como elemento central en su propuesta educativa y creador del concepto de "jardín de infancia", hasta Jean Piaget, que lo concibe como una manifestación del pensamiento simbólico, pasando por Lev Vygotsky, que resalta el papel del juego en el desarrollo social y cognitivo a través de la interacción y el lenguaje. Cada uno de ellos aporta una visión complementaria que ayuda a comprender por qué el juego debe ocupar un lugar prioritario en la educación temprana.

En este epígrafe se abordan los principales fundamentos teóricos del aprendizaje basado en el juego, con el objetivo de contextualizar y justificar su uso como eje metodológico en el diseño de situaciones de aprendizaje en Educación Infantil.

Friedrich Fröbel (1782-1852) fue un pedagogo alemán reconocido como el creador del concepto de jardín de infancia (*Kindergarten*). Fue uno de los primeros en resaltar la importancia del juego en el aula como una herramienta fundamental para el aprendizaje y el desarrollo infantil, llegando a España a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A pesar de enfrentar obstáculos y censura, su trabajo y sus teorías pedagógicas sentaron las bases de la educación infantil moderna, influyendo en la

concepción del juego, el desarrollo psicomotor y el ambiente de aprendizaje en el aula (Ramos, 2010).

En el capítulo de Sara Ramos, esta nos menciona que Fröbel le da al juego una fundamentación científica y un carácter sistemático, metódico y perfectamente diseñado a nivel teórico y práctico dentro de la labor educativa. El juego es contemplado como la conexión entre la espontaneidad y la creatividad. A través del juego, se refleja el grado de desarrollo en el que se encuentra el niño pudiendo manifestar libre y espontáneamente lo que ha aprendido, convirtiéndose en testimonio de su capacidad intelectual, pero también de sus capacidades física, estética y moral.

Para ello, Fröbel ideó una serie de objetos denominados «dones o regalos» con los que el niño lograría alcanzar la abstracción de los objetos previa intuición de los mismos, que incluían: cubos, esferas, cilindros y otros objetos geométricos. Estos materiales ayudan a estimular la creatividad, la exploración y el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas en los niños. La idea de Fröbel era hacer del juego algo que va más allá del simple entretenimiento, pues conformaría la actividad creadora del infante, de la misma manera que el trabajo para el adulto. Por ello, el educador debía tener especial cuidado en su diseño y dirección, reconociendo las posibilidades y ventajas que ofrecía, no sólo físicas sino intelectuales y morales, aun respetando la espontaneidad de éste (Ramos, 2010).

Fröbel pretendió idear un lugar en el que desarrollar la actividad educativa, dando un sentido figurado con dicho nombre a la labor del maestro cuya relación con el niño fue concebida con cierta similitud a la del jardinero con las plantas. Al igual que éstas, los niños necesitan un medio natural y un cultivo apropiado para desarrollarse adecuadamente. Los Kindergarten nacen con la idea de ofrecer al alumnado entre los dos o tres años una formación integral desarrollando todas sus potencialidades personales innatas en un ambiente idóneo y adecuado (Ramos, 2010).

Por otra parte, Joaquín García Carrasco (2024) trata sobre el juego y los pensadores más influyentes en la pedagogía del siglo XX centrándose así en Piaget y Vygotsky. En primer lugar, nos habla de Jean Piaget, quien analizó el juego en relación con el desarrollo cognitivo del niño en tres momentos clave de su obra. En 1932, lo definió como una institución social que ayuda a formar la actitud moral infantil, ya que el cumplimiento de las reglas del juego refuerza el respeto a las normas. En 1946, Piaget

profundizó en el tema y vinculó el juego al surgimiento del *pensamiento simbólico*, alineado con las etapas del desarrollo cognitivo. Aquí, el juego se entiende como una forma de transición desde la acción sensoriomotora hasta el pensamiento representacional y simbólico. En 1966, reafirmó su postura de que el juego es un medio para comprender el paso de la inteligencia sensoriomotora a la simbólica, a través de los procesos de *asimilación y acomodación*.

En obras como *El nacimiento de la inteligencia* (1977) y *La construcción de la realidad en el niño* (1967), Piaget describe cómo el juego facilita el desarrollo de la función simbólica. No considera las emociones un componente central del juego, sino que lo entiende como un ejercicio de los esquemas mentales que ya no tienen un uso práctico, realizándose por el simple placer funcional.

En segundo lugar, habla de Vygotski, este asumió el papel del juego en el desarrollo infantil en su conferencia “*El papel del juego en el desarrollo del niño*” (1933). Para él, el juego surge de una necesidad interior, cuando el niño experimenta deseos que no puede satisfacer de manera inmediata en la realidad. Así, crea un mundo imaginario donde esas tendencias irrealizables encuentran expresión. Esto convierte al juego en una actividad específicamente humana, donde la imaginación y la situación imaginada son fundamentales. Vygotski subraya que el juego no es arbitrario afirmando que no existe juego sin reglas, ya que el niño sigue normas implícitas que estructuran la actividad lúdica. Aunque parezca que el niño actúa libremente, en realidad sigue una lógica interna y se algunas normas autoimpuestas, lo que desarrolla su autocontrol.

En el juego, según Vygotsky (1933) el niño se emancipa de la percepción directa de los objetos: puede convertir un palo en un caballo, pero no de manera aleatoria, sino siguiendo la lógica del significado que le relaciona. El objeto físico pierde su función habitual para adquirir un nuevo significado, lo que representa un paso crucial hacia la capacidad de abstraer y manipular significados separados de los objetos reales. Vygotski considera que el juego permite al niño operar con significados, facilitando el desarrollo de la función simbólica y el pensamiento abstracto. Este proceso no es posible antes de los tres años, porque aún no se ha desarrollado suficientemente la capacidad de crear situaciones imaginarias conscientes. A pesar de reconocer la importancia del juego, Vygotski aclara que no es la actividad predominante en la etapa preescolar. Cree que es un error pensar que el mundo infantil se reduce al juego, pues el niño también debe responder a exigencias prácticas de la vida cotidiana.

Por último, tanto Vygotski como Piaget no sitúan el placer de jugar como el aspecto esencial de la actividad lúdica. Ambos enfocan el juego como una herramienta de desarrollo cognitivo y simbólico, más que como una simple actividad recreativa o de disfrute espontáneo.

4.4 EL AULA COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE

4.4.1 El juego como herramienta de aprendizaje activo

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se centra en parte en el juego dentro del espacio educativo, que está previsto en la Convención de los derechos del Niño, dentro del artículo 31: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Español, 2016).

El aprendizaje activo es una metodología que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su participación mental y física. A diferencia del enfoque tradicional, no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca que el alumno piense, resuelva problemas, aplique lo aprendido y colabore con otros. Esta forma de aprender resulta más significativa, favorece la retención de conocimientos y responde a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Aunque su implementación puede verse limitada por el tiempo o la rigidez del currículo, existen numerosas estrategias prácticas que lo facilitan, como debates, juegos, trabajo en equipo o actividades reflexivas. Incorporar el aprendizaje activo en el aula no solo mejora el rendimiento académico, sino que también desarrolla habilidades clave para la vida, como la autonomía, el pensamiento crítico y la cooperación (Silberman, 1998).

El aprendizaje activo se basa en que los niños aprendan haciendo, es decir, experimentando e interactuando tanto con otras personas como con los diversos materiales que se encuentran a su alrededor. El aprendizaje activo requiere de experiencias lingüísticas activas y significativas, por ello, en un ambiente real de aprendizaje se debe contar con que el alumnado: escuchan de manera activa, hablan de forma reflexiva, tienen una visión concentrada, escritura orientada a un objetivo y leen de manera significativa. (Schwartz & Pollishuke, 1995)

El aprendizaje activo y el desarrollo psicomotor están íntimamente ligados, ya que el movimiento es clave para la exploración y el aprendizaje. No solo se trata de adquirir

conocimientos, sino de experimentarlos a través del cuerpo, fortaleciendo habilidades motoras, cognitivas y sociales, ya que la psicomotricidad se encarga de integrar procesos físicos y mentales para una interacción más efectiva con el entorno. En conclusión, el aprendizaje activo se potencia cuando el estudiante vive y aplica lo aprendido a través del movimiento, favoreciendo su desarrollo integral en todos los ámbitos de su vida (Aristizabal-Almanza et al., 2018).

4.4.2 La importancia del ambiente de aprendizaje

La autora Castro (2019) comenta que los ambientes de aprendizaje son cruciales para el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores en los estudiantes. Estos ambientes deben ser dinámicos y adaptarse continuamente a las innovaciones pedagógicas. Por eso, el rol del docente es fundamental en la transformación de estos ambientes para asegurar la coherencia entre el discurso y la práctica. Se destaca la importancia del papel del docente en la mayoría de los conceptos de ambiente de aprendizaje, resaltando el poder de las relaciones entre los individuos, los roles, criterios y estrategias establecidas, así como también el dinamismo.

Un buen ambiente educativo facilita un aprendizaje de calidad, donde los docentes crean escenarios pedagógicos para enseñar a aprender, reconociendo los saberes previos de los estudiantes y promoviendo la construcción de conocimientos y la resolución de problemas en contextos reales. El ambiente de aprendizaje es un espacio de interacción donde los estudiantes construyen y apropian saberes significativos, guiados por el docente.

Además de los componentes físicos, el ambiente de aprendizaje incluye las características de los alumnos, los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades, las estrategias de evaluación y la cultura que lo infunde, así como las interacciones entre los individuos. Por ello cuando hablamos de un buen ambiente de aprendizaje no nos centramos exclusivamente en eso, sino una variedad de entornos posibles que enriquecen la enseñanza (Castro Florez, 2019).

4.4.3 El aula como un espacio flexible y estimulante

El espacio del aula se considera un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo un entorno físico sino un recurso educativo en sí mismo. La

flexibilidad es fundamental para adaptarse a las necesidades e intereses del alumno, facilitando el desarrollo integral de sus capacidades.

Se propone un aula dinámica, viva, que huya del modelo tradicional, estático y uniforme. El espacio debe ser acogedor, abierto al entorno y sugerente, capaz de invitar a la acción, a la interacción social y a la exploración.

Además, el aula debe permitir diferentes usos gracias a elementos móviles (tabiques, cortinas, biombos), ofreciendo versatilidad en la organización para atender a la diversidad de ritmos y necesidades de los niños. Los espacios también deben ser seguros, accesibles, higiénicos y agradables, cuidando aspectos como la iluminación, el color y la textura. La estética del aula también es clave, pues un espacio agradable estimula el aprendizaje, la autonomía y la motivación, tanto del alumnado como del profesorado. (Pérez López & Laorden Gutiérrez, 2002)

4.4.4 Diseño y organización del espacio para el juego

En el marco de este aspecto, resulta imprescindible destacar el análisis de Ermel (2024) sobre la relevancia de los espacios escolares en la promoción del juego. La autora subraya la necesidad de que las instituciones educativas adapten y construyan entornos que favorezcan la actividad lúdica, tanto de forma espontánea como dentro de las actividades regladas. Esta perspectiva se alinea con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, que han impulsado la creación de espacios adecuados para el juego y el recreo en la segunda mitad del siglo XX. Esta reflexión nos lleva a considerar el espacio escolar no solo como un lugar de transmisión de conocimientos, sino también como un entorno vital donde el juego se convierte en un derecho y una herramienta pedagógica fundamental.

Pérez López & Laorden Gutiérrez (2002) comentan la importancia de los rincones de juego o actividad y como estos son una metodología central, entendidos como espacios que promueven no solo el juego libre, sino también el desarrollo social, afectivo y cognitivo. Estos rincones deben ser flexibles, evolucionando y enriquecidos a lo largo del curso según los intereses y necesidades cambiantes de los niños. Algunos ejemplos de rincones son: construcciones, juego simbólico, lectura, etc. Los materiales y mobiliario deben estar al alcance de los niños, adaptados a su altura y características, fomentando la autonomía y la exploración libre. Además, se destaca el valor emocional y simbólico de los objetos, que favorecen la imaginación y la representación en el alumnado.

4.5 EL JUEGO EN LAS PEDAGOGÍAS MONTESSORI Y WALDORF

El capítulo de Patricia Quiroga Uceda en el libro “Nacidos para jugar” (2024) ofrece un análisis comparativo detallado de las pedagogías Montessori y Waldorf, con un enfoque específico en cómo cada una conceptualiza e integra el juego en la educación infantil. A continuación, se presenta un desarrollo de los puntos clave de cada pedagogía, profundizando en sus diferencias y similitudes.

En la pedagogía Montessori, se observa un enfoque en el trabajo libre y ordenado, donde se prioriza el trabajo sobre el juego, considerando el juego libre como carente de potencial pedagógico. Se utilizan materiales didácticos específicos, diseñados para estimular los sentidos y el desarrollo de habilidades, en lugar de juguetes. El aula Montessori está diseñada como un "ambiente preparado" que invita a la exploración y el aprendizaje a través de materiales específicos. El niño es un "trabajador activo" que aprende a través de la manipulación de los materiales y la repetición, fomentando la independencia, la concentración y el sentido del orden. El educador tiene un rol de guía, presentando los materiales, observando al niño y ofreciendo apoyo individualizado, facilitando el aprendizaje autónomo del niño, no dirigiéndolo. Montessori considera que la fantasía puede ser perjudicial para los niños pequeños, ya que dificulta la distinción entre realidad y ficción, prefiriendo actividades que conecten al niño con el mundo real y le permitan desarrollar un entendimiento concreto del mismo (Quiroga, 2024).

En contraste, la pedagogía Waldorf prioriza el juego, considerándolo una actividad central y una necesidad vital para el desarrollo físico, emocional, social y espiritual del niño. Se valora el juego libre, creativo e imaginativo. El aula Waldorf se asemeja a un hogar, con un ambiente cálido, acogedor y natural, donde los materiales son sencillos, a menudo hechos de materiales naturales, y fomentan la creatividad y la imaginación. El niño aprende a través del juego, la imitación y la experiencia directa, fomentando la creatividad, la imaginación, la socialización y el desarrollo de un sentido de comunidad.

El educador es un modelo que seguir, que guía a los niños a través de la imitación y el ejemplo, creando un ambiente seguro y amoroso donde los niños pueden jugar y aprender libremente. La imitación es un proceso fundamental en el aprendizaje Waldorf, donde los niños aprenden observando e imitando las actividades de los adultos y de otros niños, siendo el juego de roles una forma importante de imitación. En resumen, Montessori se enfoca en el desarrollo de habilidades a través del trabajo con materiales

específicos, mientras que Waldorf prioriza el juego libre y la imitación como medios para el aprendizaje integral. Ambas pedagogías valoran la importancia de un ambiente preparado y el rol del educador como guía, pero difieren en la forma en que conceptualizan el juego y su papel en el proceso educativo. Montessori busca desarrollar la independencia y el sentido del orden, mientras que Waldorf busca fomentar la creatividad, la imaginación y el sentido de comunidad (Quiroga, 2024).

Retomando a María Montessori, esta también adopta la filosofía optimista de Fröbel, basada en el amor por los niños y el aprendizaje a través del juego. Este enfoque no solo favorece el desarrollo psicológico, sino que también transforma los instintos e impulsos en hábitos, ya que el verdadero progreso surge de la acción voluntaria (Trilla & García, 2001). Los principios pedagógicos de Montessori enfatizan la importancia de un ambiente estructurado, ordenado y adaptado a los niños, que estimule la libertad y la autoeducación. En este método, los materiales didácticos son atractivos, estéticos y diseñados para la manipulación, mientras que el educador actúa como guía y observador, preparando el ambiente y fomentando el desarrollo individual y autónomo del niño.

5. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Este apartado se estructura en seis secciones que abordan: una breve introducción de la propuesta, la contextualización del aula, los elementos de la intervención, el desarrollo de las sesiones, el análisis de resultados y la explicación de la herramienta de evaluación aplicada en el proceso educativo.

5.1 INTRODUCCIÓN

La presente situación de aprendizaje titulada “el cuerpo en acción, jugamos para crecer” está diseñada para fomentar el desarrollo psicomotor del alumnado de 3 y 4 años a través del juego y la experimentación corporal. A estas edades, el movimiento y el juego es esencial no solo para su desarrollo físico, sino también para su desarrollo cognitivo, emocional y social. Se busca que el alumnado tome conciencia de su cuerpo, explore diferentes posibilidades de movimiento y mejore la coordinación, el equilibrio y la expresión corporal en un ambiente lúdico y seguro.

5.2 CONTEXTUALIZACIÓN

El colegio dónde se ha llevado a cabo esta propuesta es un centro concertado y católico ubicado en Palencia. Acoge alumnado desde los 2 hasta los 16 años y existe una alta presencia niños extranjeros, especialmente en Educación Infantil, que se incorpora tempranamente al sistema educativo, pudiendo facilitar su integración.

El aula dónde se ha realizado es el aula de 1ºB del segundo ciclo de Educación Infantil, donde he realizado mi Prácticum II, está formada por 13 alumnos/as (7 niños y 6 niñas), con diversidad cultural: 7 son de nacionalidad española y 6 de origen latinoamericano, en concreto procedentes de: Argentina, Colombia y Perú. Es un grupo con alta energía y constante movimiento, que manifiesta curiosidad por su entorno, pero que aún necesita estructura y rutinas claras para mantener la atención y convivir de forma adecuada.

En cuanto al desarrollo psicomotor, el grupo se encuentra en pleno proceso de fortalecimiento de la motricidad gruesa y fina. Se observa evolución en habilidades como caminar, correr, saltar, pintar, recortar o abotonarse, aunque con diferencias individuales. Algunos alumnos presentan dificultades motrices más significativas, como un niño con problemas de coordinación, movilidad y atención, y una participación social muy limitada. Otro caso muestra conductas repetitivas y dificultades atencionales, que están siendo evaluadas por la tutora. A pesar de estas dificultades, el alumnado muestra empatía y disposición para ayudar, lo que favorece un clima afectivo positivo.

5.3 ORGANIZACIÓN, DESCRIPCIÓN Y CONTENIDO DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

5.3.1 Intención educativa

Con esta situación de aprendizaje se busca promover un desarrollo psicomotor integral mediante el juego como herramienta educativa central. El juego, entendido como actividad natural en la infancia, no solo favorece el bienestar emocional y la motivación por aprender, sino que también constituye un vehículo privilegiado para el desarrollo de competencias clave de forma global, significativa y contextualizada.

Se parte del principio de que, a través del juego, el alumnado tiene la posibilidad de conocer su cuerpo, explorar diferentes formas de movimiento, mejorar sus habilidades motrices y fortalecer su autoestima y sus relaciones sociales, todo ello en un entorno

seguro, afectivo, participativo e inclusivo. Además, el juego promueve la autonomía, la toma de decisiones, la experimentación y el aprendizaje activo, valores fundamentales en esta etapa educativa.

Esta propuesta contribuye al desarrollo de 6 de las 8 competencias clave de la Educación Infantil (a excepción de la competencia digital y de la plurilingüe), que se interrelacionan de manera transversal (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f):

- **Competencia en comunicación lingüística:** a través del uso del lenguaje oral en situaciones lúdicas, en las que los niños expresan emociones, relatan acciones, negocian reglas o colaboran en dinámicas de grupo.
- **Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (CTIM):** se desarrolla con la exploración del espacio, la resolución de pequeñas situaciones problemáticas, la secuenciación de acciones, la identificación de patrones y relaciones espaciales o temporales presentes en los juegos motores.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** el juego permite que el alumnado se conozca a sí mismo, gestione sus emociones, trabaje en equipo, desarrolle la empatía, el respeto y la autorregulación, y aprenda de sus propios errores mediante la repetición, la práctica y la observación.
- **Competencia ciudadana:** al participar en juegos colectivos, el alumnado aprende a respetar normas, turnos, reglas y a resolver conflictos de forma pacífica, desarrollando actitudes de convivencia, cooperación y equidad.
- **Competencia emprendedora:** se fomenta cuando los niños planifican acciones, crean estrategias, se enfrentan a retos y toman decisiones en los juegos, fortaleciendo su iniciativa, creatividad y autonomía.
- **Competencia en conciencia y expresión culturales:** el cuerpo como medio de expresión permite comunicar ideas, emociones y vivencias. A través de la música, la danza, el juego simbólico y las representaciones, se potencia la creatividad y la apreciación de diversas formas culturales.

En definitiva, esta situación de aprendizaje basada en el juego ofrece una propuesta globalizada, coherente con los principios pedagógicos de la etapa y alineada con el objetivo fundamental de la Educación Infantil: el desarrollo integral y armónico de

todas las dimensiones del niño o la niña, respetando sus ritmos, intereses y necesidades. Así, el juego se convierte en una herramienta fundamental para construir aprendizajes significativos, desarrollar competencias clave y sentar las bases para un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Esta propuesta guarda estrecha relación con las tres áreas del currículo de Educación Infantil, si bien se vincula de forma más directa y profunda con el Área 1: Crecimiento en Armonía. A través del juego motor y simbólico, el alumnado toma conciencia de su propio cuerpo, mejora sus habilidades motrices, adquiere mayor control postural, desarrolla la coordinación, avanza en su autonomía personal y refuerza su autoestima. Además, en contextos lúdicos y seguros, se propicia la gestión emocional, la toma de decisiones y la construcción de una autoimagen positiva, aspectos fundamentales en esta área.

En paralelo, esta situación también contribuye al desarrollo del Área 2: Descubrimiento y exploración del entorno, ya que las propuestas de movimiento y juego permiten a los niños explorar el espacio físico, comprender su organización, experimentar con los objetos y establecer relaciones sociales significativas. A su vez, mediante el uso del cuerpo, el lenguaje oral y gestual, la música o el juego simbólico, se favorece la expresión y la comunicación en diferentes códigos, enlazando con el Área 3: Comunicación y representación de la realidad.

En definitiva, esta situación de aprendizaje favorece el desarrollo global del alumnado, integrando contenidos de las tres áreas y respondiendo a los principios pedagógicos de la etapa. Todo ello enmarcado en una metodología activa, basada en el juego, la exploración y la experimentación, y en un entorno emocionalmente seguro, inclusivo y estimulante, que respeta los ritmos individuales y fomenta la participación y la convivencia.

5.3.2 Objetivos generales

El objetivo principal de esta iniciativa es fomentar el desarrollo psicomotor del alumnado de 3 y 4 años a través del juego y la experimentación corporal. Para alcanzar este objetivo general, se han definido los siguientes objetivos específicos:

- Explorar el propio cuerpo y sus posibilidades a través del juego.
- Desarrollar habilidades de motricidad gruesa (caminar, correr, saltar, reptar, girar).

- Estimular la motricidad fina mediante actividades manipulativas y creativas.
- Mejorar la coordinación, el equilibrio y la orientación espacial.
- Promover la expresión emocional y corporal en un ambiente seguro y lúdico.
- Desarrollar la autonomía a través de juegos estructurados.

5.3.3 Metodología

La propuesta metodológica de dicha situación de aprendizaje se fundamenta en un enfoque activo, lúdico y vivencial, que sitúa al niño y la niña como protagonistas de su propio aprendizaje, respetando sus ritmos de desarrollo y fomentando la autonomía, el disfrute y la construcción de aprendizajes significativos. Este enfoque considera el juego como herramienta esencial para el desarrollo global del alumnado, especialmente en las áreas motora, social, emocional y cognitiva.

Para ello, se integran de forma complementaria dos metodologías clave en la etapa de Educación Infantil: el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y la Psicomotricidad Vivenciada. Ambas metodologías promueven experiencias de aprendizaje activas, sensoriales y emocionales, en las que el cuerpo y el movimiento tienen un papel central.

- Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ): se diseñan actividades y propuestas motrices en las que el alumnado de 3 y 4 años desarrolla sus capacidades a través de juegos motores, simbólicos y de reglas simples, adaptados a su nivel madurativo. A través del juego, se potencia no solo la motricidad gruesa y fina, sino también la socialización, la imaginación, la coordinación, la toma de decisiones y el conocimiento del propio cuerpo. El componente lúdico actúa como motor de la motivación y favorece el compromiso activo del niño con la tarea (Bueno, 2016).
- Psicomotricidad Vivenciada: inspirada en los planteamientos de Bernard Aucouturier, esta metodología propone sesiones en la sala de psicomotricidad en las que el movimiento libre, el juego espontáneo y la expresión corporal permiten al niño explorar su entorno, expresar emociones y vivencias internas, y reforzar su seguridad personal (Miraflores Gómez & Rojas Vidaurre, 2023).

Ambas metodologías comparten la concepción del juego como lenguaje natural de la infancia y como medio para construir conocimientos y emociones. Así, se crea un

entorno educativo que favorece el bienestar emocional, la experimentación, la curiosidad y el placer por aprender, siempre desde una mirada respetuosa, afectiva, lúdica e inclusiva.

5.3.4 Temporalización

Las actividades propuestas para esta situación de aprendizaje se desarrollarán a lo largo de 10 sesiones, con una duración de entre 10 y 40 minutos cada una, adaptándose al ritmo de los niños de 3-4 años. Cada actividad estaba diseñada para ser llevada a cabo en un único día, aunque esto ha cambiado debido a imprevistos del aula y reorganización de la misma. Todas las actividades están pensadas con un enfoque en la motricidad fina, motricidad gruesa, expresión corporal y movimiento, y algunas de ellas incorporan música para fomentar la creatividad y la coordinación rítmica. La estructura del día permitirá a los niños pasar de una actividad a otra sin generar cansancio, aprovechando su curiosidad y energía de manera equilibrada. De esta forma, se garantiza una estimulación continua y adecuada al desarrollo psicomotor de los niños, promoviendo su participación activa y disfrutando del proceso de aprendizaje a través del juego

Aunque la situación de aprendizaje planteada está diseñada para desarrollarse en un total de diez sesiones, únicamente cinco de ellas han podido llevarse a cabo en el aula. Las cinco sesiones restantes no se han podido implementar debido a limitaciones de tiempo y disponibilidad de espacios, lo que ha impedido completar la propuesta en su totalidad. No obstante, las sesiones realizadas han permitido observar avances significativos y resultados claros, recogiendo así información sobre la viabilidad y eficacia de dicha situación de aprendizaje (ver Anexo I: cronograma de temporalización).

5.4 ACTIVIDADES

Las actividades diseñadas para este TFG abarcan una variedad de juegos motrices que fomentan el desarrollo integral de los niños, y se dividen en distintas categorías según el tipo de habilidad que se desee trabajar. Algunas actividades están centradas en la motricidad fina, esenciales para fortalecer los músculos de las manos y los dedos, y mejorar la coordinación óculo-manual. Otras están orientadas a la motricidad gruesa, que involucra movimientos más amplios y el control del cuerpo en el espacio. También se incluyen actividades de expresión corporal y movimiento que combinan música, ritmo y acción, promoviendo la coordinación y la creatividad.

Estas actividades no solo son divertidas, sino que también permiten a los niños mejorar habilidades fundamentales para su desarrollo físico y cognitivo, mientras refuerzan su confianza en sus capacidades motrices. Además, las actividades de movimiento y música ayudan a que los niños aprendan a reconocer y explorar las emociones a través del cuerpo, el ritmo y el juego, promoviendo un aprendizaje integral.

Tabla 1. Sesión 1

Título: El tren de colores	
Objetivo general Mejorar la coordinación, el equilibrio y la orientación espacial.	
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresión culturales. - Competencia personal, social y de aprender a aprender.	
Objetivo específico Fomentar el movimiento y la coordinación al seguir colores.	
Descripción En primer lugar, se les explica a los niños que van a jugar a un tren muy especial ya que hay que realizar una acción dependiendo del color que se mencione. Para su realización, el alumnado se coloca en fila, como si fueran los vagones de un tren. La maestra (en este caso yo) estaré al frente, haciendo de “conductor”. El “conductor” dará las instrucciones basadas en los colores que se mencionen. El alumnado debe reaccionar de acuerdo con el color que se diga, realizando una acción específica. En este caso será: - Rojo: saltar. - Amarillo: girar. - Verde: caminar en puntillas. - Arcoíris: caminar normal y hacer el sonido de un tren “chu-chu”.	
Recursos: -No son necesarios	Temporalización: 15 minutos
Agrupamiento	Fecha: 6 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 2. Sesión 2

Título: Los muñecos hambrientos	
Objetivo general Estimular la motricidad fina mediante actividades manipulativas y creativas.	
Competencias clave - Competencia emprendedora. - Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería.	
Objetivo específico Trabajar fuerza de pinza, precisión manual y concentración.	
Descripción Se divide el aula en grupos de 4 alumnos/as, mientras un grupo realiza este juego, los otros dos grupos están en rincones. Se coloca al grupo de 4 alumnos en un círculo y se explica que van a ayudar a los muñecos del aula que están muy hambrientos. Se explica de manera dramatizada y representativa que los muñecos tienen mucho apetito y necesitan de su ayuda para que les lleven comida, pero solo pueden usar la pinza para alimentarlos, no las manos. Además, cada muñeco come de un color: la vaca come blanco, la niña rosa, el oso azul, el perro morado y el perro de colorines verde. En el centro del círculo se colocan los pompones de colores (simulando que son comida). Cada alumno recibe una pinza, que será la herramienta que usarán para agarrar los objetos. Una vez todo preparado, antes de comenzar, se verifica que el alumnado ha entendido las normas con preguntas cómo ¿de qué color come tu muñeco? ¿cómo debes darle de comer? A la cuenta de “1, 2, 3” el alumnado debe usar solo la pinza para coger un pompón (dejando claro que solo se pueden dar de uno en uno y del color asociado) y llevarlo con mucho cuidado cerca de su peluche, dejándolo a un lado. Esto les ayudará a desarrollar su coordinación ojo-mano y les proporcionará práctica con la fuerza de pinza, que es esencial para el desarrollo de la motricidad fina, además se trabaja la memoria y la asociación de colores.	
Recursos: - Pinzas de plástico. - Pompones de colores.	Temporalización estimada: 30 minutos

- Muñecos.	
Agrupamiento: grupos de 4 o 5 alumnos/as	Fecha: 6 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 3. Sesión 3

Título: Súper exploradores de las piedras preciosas
Objetivo general Desarrollar la autonomía a través de juegos estructurados.
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresión culturales. - Competencia personal, social y de aprender a aprender.
Objetivo específico Fomentar la orientación espacial a través del seguimiento y comprensión de normas sencillas
Descripción Se comienza la actividad explicando al alumnado lo que se va a hacer y motivándolos. Esta actividad se realizará por grupos de 4 o 5 alumnos. “¡Chicos! Hoy sois unos exploradores muy importantes. Somos “súper exploradores” ¡Se ha perdido un tesoro de piedras preciosas en nuestra clase y vosotros tenéis que ayudarme a encontrarlo! Pero cuidado, porque el tesoro está muy bien escondido y solo con pistas lo podréis encontrar.” La maestra da las pistas. “Cuando las oigáis, tenéis recordarlas muy bien, ya que os ayudará a llegar a las piedras preciosas. Cuando encontréis una piedra, lo traéis aquí (al medio) para guardarlo.” Normas básicas: • No correr. • Buscar despacio y atentos. • No quitar el objeto a otro amigo/a. Antes de empezar, La maestra debe haber escondido los objetos (las piedras) en sitios visibles pero un poquito tapados, en este caso será: 1. Encima de una silla. 2. En una estantería. 3. Cerca de la ventana.

4. Entre las construcciones.
5. Cerca de los libros de lectura.

Una vez están todos atentos se da la primera pista y va un niño/a a buscar. Van a ir de uno en uno, si se complica la búsqueda su equipo debe ayudarlo, fomentando así el trabajo en equipo y la ayuda entre iguales.

Las pistas que se pueden decir en relación con los lugares donde se ubican dichas piedras son las siguientes:

“Uno de los tesoros se encuentra...”:

1. Donde nos sentamos para realizar las fichas.
2. Donde están nuestros cuadernos.
3. Por donde nos asomamos a mirar a los pajaritos.
4. Donde se encuentran las piezas que usamos para construir torres enormes.
5. Donde leemos cuentos.

Se termina diciendo ¡Muy bien exploradores! ¡Habéis salvado todos los tesoros del aula! Acompañado de un grito feliz final todos juntos: “súper exploradores, misión cumplida”.

Recursos: - Piedras rosas (simulando los diamantes escondidos) - Diferentes espacios donde se van a guardar los objetos: estantería, ventana, silla y construcciones.	Temporalización: 40 minutos
Agrupamiento: pequeños grupos.	Fecha: 7 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 4. Sesión 4

Título: El barco pirata
Objetivo general Desarrollar habilidades de motricidad gruesa (caminar, correr, saltar, reptar, girar).
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresión culturales - Competencia personal, social y de aprender a aprender
Objetivo específico

Mejorar el equilibrio, coordinación y atención.	
Descripción Nos encontramos en la sala de psicomotricidad, el alumnado se encuentra de pie. La maestra comienza explicándola actividad que van a realizar, una buen apregunta introductoria que motiva al alumnado es: - ¿Queréis ser piratas conmigo en este barco gigante? Tras ello, la maestra explica la actividad, para que el alumnado retenga las reglas (debido a su edad), mientras se dice una orden la debe realizar la maestra. Para comenzar, se pone el contexto: “mientras no digo ninguna orden, ¡vuestros pies no pueden parar! Caminamos despacito por el barco, como verdaderos piratas vigilando el horizonte... pero atentos por si hay peligro”. - “Cuando yo diga ‘¡Al agua!’, nos agachamos al suelo y nos arrastramos por él”. - “Cuando yo diga ‘¡A la isla!’, avanzamos por la sala (el barco) dando saltos grandes”. - “Cuando yo diga ‘¡A navegar!’, corremos moviendo los brazos como si fueran olas.” Para terminar de hacer una acción y seguir caminando hasta la orden de una nueva acción, la maestra dice “de nuevo en marcha”, para que el alumnado asocie que deben seguir caminando hasta nueva orden. Antes de llevarlo a cabo se realiza una minipráctica para comprobar que lo han entendido: • “¡A ver! Si yo digo ‘al agua’... ¿qué hacemos?” • “¡Y si digo ‘a la isla’...?” • “¡Y navegar...?” Una vez entendido el juego y en ello, se puede cambiar el ritmo: a veces dar las órdenes muy rápido para que sea más divertido, o hacerles esperar para que estén atentos.	
Recursos - Sala de psicomotricidad.	Temporalización: 10 minutos
Agrupamiento: gran grupo.	Fecha: 8 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 5. Sesión 5

Título: “cuentos a la pesca”
Objetivo general Estimular la motricidad fina mediante actividades manipulativas y creativas.
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresión cultural. - Competencia personal, social y de aprender a aprender. - Competencia lingüística. - Competencia en autonomía e iniciativa personal.
Objetivo específico Fomentar la comprensión y reconocimiento de los cuentos clásicos a través del juego simbólico y manipulativo.
Descripción Como parte del proyecto del curso centrado en el trabajo de los cuentos, en este caso de los cuentos clásicos, se propone una actividad dinámica y vivencial cuyo objetivo es facilitar la comprensión del contenido de una ficha relacionada con este tipo de cuentos. En lugar de completar directamente la ficha, se diseña una propuesta lúdica y participativa que sirva de introducción activa al trabajo. La actividad comienza en gran grupo, donde se trabajan seis cuentos clásicos. La docente muestra una serie de imágenes representativas y los niños deben identificar a qué cuento pertenece cada una. Posteriormente, se les pide que cierren los ojos para iniciar una segunda fase más sensorial y de juego simbólico. Durante esta segunda parte, se presenta una situación imaginaria: la docente dramatiza que los personajes de los cuentos se han escapado de sus historias, y que necesitan la ayuda del grupo para regresar a su lugar correspondiente. Cada niño utiliza una pinza de dedo para coger un personaje y debe llevarlo al cuento al que pertenece, lo que implica poner en práctica la memoria visual, la comprensión de los cuentos clásicos trabajados y también habilidades motrices finas. Una vez finalizado el juego simbólico, se pasa a la parte individual de la actividad. Cada alumno/a debe elegir tres cuentos para trabajar en su ficha. Para ello, se imprimen fotocopias pequeñas de los seis cuentos clásicos utilizados previamente, y se les coloca un clip metálico. A continuación, mediante una caña de pescar con imán, los niños van seleccionando los cuentos que desean completar en su ficha final. Esta parte introduce

un componente de juego motor y selección activa, reforzando el carácter lúdico de la propuesta. Por último, deben pegar las imágenes de los tres cuentos “pescados” con pegamento en la ficha, con ello se trabaja la coordinación óculo-manual y la precisión motriz, reforzando el desarrollo de la motricidad fina.	
Recursos: - Fotocopias de los cuentos clásicos. - Imágenes de los personajes correspondientes. - Clips metálicos. - Cañas de pescar con imán. - Ficha de trabajo.	Temporalización: 40 minutos
Agrupamiento: gran grupo e individual-	Fecha: 13 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 6. Sesión 6

Título: El cuerpo loco
Objetivo general Explorar el propio cuerpo y sus posibilidades a través del juego.
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresión cultural. - Competencia personal, social y de aprender a aprender. - Competencia en autonomía e iniciativa personal.
Objetivo específico Explorar el esquema corporal y fomentar la coordinación motora general de forma divertida.
Descripción Reunimos al alumnado en una zona del aula con espacio para moverse. Con tono divertido y misterioso la maestra dice: “Hoy nuestro cuerpo se ha vuelto ¡loco! No sabemos qué parte se va a mover primero... ¿estáis preparados para descubrirlo?” (gesticulando mucho se hace ejemplo, se mueve un brazo solo, una pierna “loca”). Se explica cómo se va a realizar: “Cuando yo diga una parte del cuerpo, ¡solo esa parte puede moverse!”

Por ejemplo: • “¡Manos locas!” → Solo mueven las manos! • “¡Pies locos!” → Solo saltan o zapatean los pies. • “¡Cabezas locas!” → Solo mueven la cabeza de un lado a otro. • “¡Hombros locos!” → Se mueven subiendo y bajando los hombros. • “¡Caras locas!” → Mueven sus caras, cerrando y abriendo los ojos, sacando la lengua, etc. Otras variaciones en el juego pueden ser realizarlo en cámara lenta o muy rápido. A lo largo de estos movimientos “locos”, se puede decir “¡Stop!” Esto significará que nuestro cuerpo vuelve a la calma como una estatua de piedra, y todos se deben congelar como una piedra. De esta manera se realizará también el cierre del juego seguido de un aplauso.	
Recursos - Cuerpo. - Espacio de aula.	Temporalización: 15 minutos
Agrupamiento: gran grupo	Fecha: 20 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 7. Sesión 7

Título: Los superhéroes y las superheroínas
Objetivo general Explorar el propio cuerpo y sus posibilidades a través del juego.
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresión cultural. - Competencia personal, social y de aprender a aprender. - Competencia en autonomía e iniciativa personal.
Objetivo específico Mejorar el control corporal, la flexibilidad y la conciencia del cuerpo en el espacio.
Descripción Toda la clase se reúne en un espacio del aula donde no haya demasiados obstáculos. La maestra entra en contexto con el alumnado de manera motivadora: “hoy vamos a ser superhéroes y superheroínas con poderes muy especiales. Pero no solo vamos a volar ¡vamos a estirarnos y usar nuestros músculos! Para ser verdaderos superhéroes y

heroínas, tenemos que ser muy fuertes y mover todo nuestro cuerpo. ¿Preparados para el reto?”

La maestra explica:

- Cuando yo diga “¡Héroe volador!”, todos deben levantar los brazos y volar por la clase (pueden caminar como si fueran superhéroes con los brazos estirados)."
- Cuando yo diga “¡Héroe estirado!”, todos deben ponerse de pie y estirarse hacia arriba, como si quisiéramos alcanzar las estrellas."
- Cuando diga “¡Héroe agachado!”, tenemos que agacharnos muy bajo como si fuéramos invisibles."

Para ello, la música puede acompañar el ritmo de los superhéroes. Mientras la música suene, el alumnado debe estar haciendo gestos y movimientos de superhéroes y superheroínas según las indicaciones de la maestra.

Para terminar la actividad, si ves que los niños están emocionados, puedes invitarlos a sentarse y hacer algunos movimientos suaves: “ahora, vamos a ser superhéroes relajados. Nos sentamos en el suelo y respiramos como si fuéramos superhéroes y superheroínas descansando después de una gran misión.”

Recursos -No son necesarios.	Temporalización.: 15 minutos
Agrupamiento: gran grupo.	Fecha: 22 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 8. Sesión 8

Título: Las flores de colores
Objetivo general Estimular la motricidad fina mediante actividades manipulativas y creativas.
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresiones culturales. - Competencia personal, social y de aprender a aprender - Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (CTIM).
Objetivo específico Mejorar la motricidad fina y la precisión de la pinza de mano.
Descripción

Por grupos de 4-5 alumnos realizamos esta pequeña actividad para plantar pequeñas flores de colores. La maestra reúne al alumnado y les explica: “hoy vamos a ser jardineros y vamos a hacer crecer unas flores especiales con colores muy bonitos”. Esta actividad se desarrolla en una mesa donde el alumnado llegue mejor a los materiales. Cada uno de los niños/as tiene varias flores (que en este caso son tapones de zumos). El alumnado debe tomar los tapones con la pinza de dedo y colocarlos en los agujeros (son hueveras con números). En cada agujero debe colocar tantas flores (tapones) como indique.	
Recursos -Tapones de colores. -Hueveras.	Temporalización: 15 minutos
Agrupamiento: pequeños grupos, 4-5 personas.	Fecha: 23 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 9. Sesión 9

Título: Los guardianes del bosque encantado
Objetivo general Mejorar la coordinación, el equilibrio y la orientación espacial.
Competencias clave - Competencia en conciencia y expresiones culturales. - Competencia en autonomía e iniciativa personal.
Objetivo específico Favorecer al equilibrio, la fuerza, la coordinación y la orientación espacial mediante un recorrido simbólico de retos físicos.
Descripción La actividad se realiza al aire libre, en el patio o zona exterior del centro educativo. El grupo es recibido con una ambientación motivadora: “Hoy nos convertimos en guardianes del bosque encantado. Las criaturas mágicas del bosque han perdido su energía, y solo nosotros podemos ayudarlas. Para lograrlo, debemos superar un circuito lleno de desafíos y pruebas mágicas. ¡Cada reto que superemos nos acerca a salvar el bosque! ¿Estáis preparados para ayudarles?” Se organiza un circuito con distintas estaciones psicomotoras, y se explica el recorrido:

1. Puente del susurro: caminar en equilibrio sobre una cuerda o línea trazada en el suelo.
2. Montaña de raíces: saltar de aro en aro con pies juntos, manteniendo el equilibrio.
3. Laberinto del viento: andar haciendo zigzag entre conos.
4. Tierra de las ramas mágicas: pasar por debajo de cuerdas colgantes sin tocarlas, como si fueran ramas.
5. Árbol sagrado: al finalizar, cada alumno toca el “árbol mágico” decorado con cintas de colores como símbolo de misión cumplida.

Durante toda la actividad se refuerzan las normas básicas: esperar el turno, ayudar a quien lo necesite, no empujar, y mantener el respeto por el entorno.

Para terminar, cada alumno tendrá una cinta de color como muestra de reto superado, a la de “3, 2, 1” todos gritan juntos: “¡guardianes del bosque, misión cumplida!”. De esta manera el alumnado acaba la actividad motivado y servicial.

Recursos - Aros. - Cuerdas. - Conos. - Banco. - Ladrillos (simulando obstáculos). - Cintas de colores.	Temporalización: 40 minutos
Agrupamiento: gran grupo, por filas y turnos	Fecha: 27 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

Tabla 10. Sesión 10

Título: Caperucita Roja y la aventura en el bosque mágico.
Objetivo general Desarrollar habilidades de motricidad gruesa (caminar, correr, saltar, reptar, girar).
Competencias clave: - Competencia en comunicación lingüística. - Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (CTIM). - Competencia personal, social y de aprender a aprender.

- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

Objetivo específico

Fomentar el desarrollo psicomotor y la cooperación a través del juego simbólico relacionado con el cuento de “Caperucita Roja”.

Descripción

Esta actividad surge del proyecto del tercer trimestre, centrado en el mundo de los cuentos. A lo largo de las semanas hemos trabajado distintos relatos, incluyendo los cuentos clásicos más conocidos por el alumnado. A partir de esta base, se plantea una propuesta motriz en torno al cuento de “Caperucita Roja”, con el objetivo de integrar el juego simbólico, el movimiento y el desarrollo psicomotor en una experiencia significativa y conectada con el hilo conductor del trimestre.

Para su inicio, se ambienta la sesión al aire libre como si el espacio fuera un gran bosque. La maestra introduce el juego con una narración:

“Hoy Caperucita Roja necesita vuestra ayuda. Su abuelita está malita y debemos preparar bien la cesta con todo lo que necesita. Pero ¡atención! Para llegar a su casa hay que cruzar un bosque con pruebas. Tendréis que ser muy valientes, llevar vuestra caja con cuidado y recoger los objetos mágicos que hacen falta para cuidar a la abuela. ¿Estáis preparados?”

Cada niño/a lleva una caja o cestita pequeña (de cartón o de plástico decorada) que tendrá que sujetar con una mano durante todo el circuito. Habrá diferentes estaciones donde deberán recoger objetos simbólicos y guardarlos con cuidado.

Estaciones del recorrido:

1. El río saltarín (aros en el suelo): saltar de aro en aro (simulando ser piedras del río) con pies separados. En el final, recoger una botella de agua (simulada) y meterla en la caja.
2. El puente tambaleante (un banco con obstáculos): caminar manteniendo el equilibrio con la caja en mano. Al terminar, recoger una manzana para la abuela (fotocopia).
3. El campo de flores (buscar entre ladrillos): recoger tres pompones de colores para alegrar a la abuelita.

4. El escondite del lobo (dos aros con una pica en horizontal): pasar agachado y con cuidado para que el lobo no los vea. Al salir, coger un pañuelo (simulado) para abrigar a la abuela. 5. La casa de la abuela (mesa): depositar los objetos de la caja en su sitio. Al terminar, la maestra (que puede hacer de “abuelita”) les dice: “¡Gracias por cuidar de mí! Sois unos ayudantes maravillosos”.	
Recursos: - Aros. - Cajas o cestas. - Representación de objetos impresos: botella de agua, manzana y flor. - Cintas de colores (simulando ser pañuelos).	Temporalización: 30 minutos
Agrupamiento: gran grupo, por filas y turnos.	Fecha: 29 de mayo de 2025

Fuente: elaboración propia (2025)

5.5 RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS

Resultados sesión 1: “El tren de colores” (ver Anexo II).

La actividad fue realizada el 6 de mayo de 2025 con una duración aproximada de 15 minutos. La dinámica comenzó con una breve conversación introductoria en la que se preguntó al alumnado “¿qué es un tren?”, a lo que respondieron “dónde se viaja” “va por vías”, y se presentó de forma lúdica la idea de que iban a convertirse en vagones de un tren muy especial. Esta introducción captó rápidamente la atención del alumnado y facilitó su implicación en el juego gracias a una imagen de un tren que se encuentra en una de las ventanas del aula.

Para explicar las diferentes acciones, dividí los vagones por colores aprovechando las mesas de colores donde se sientan en el aula y el alumnado que pertenece a cada una de ellas. En primer lugar, comentaba y hacía yo las acciones. Para verificar que estaba entendido les hacía preguntas, como, por ejemplo: “¿y si soy el vagón rojo que tengo que hacer?”

Una vez todo claro, lo realizamos de pie todos, pero sin estar en movimiento ni unidos unos a otros. Al observar que todo funcionaba de forma correcta, los niños se colocaron en fila, simulando ser vagones de tren, y asumieron el rol de pasajeros mientras la tutora del aula actuaba como conductora del tren, mientras yo daba las instrucciones para poder observarlo. A medida que se mencionaban los distintos colores, el alumnado debía reaccionar con la acción correspondiente: saltar (rojo), girar (amarillo), caminar en puntillas (verde) o caminar de forma normal y emitir el sonido “chu-chu” (arcoíris).

Durante la sesión se observó una rápida comprensión de las instrucciones, lo que permitió que el desarrollo de la actividad fluyera con agilidad. La participación fue activa y entusiasta, y la mayoría del alumnado respondió correctamente a los estímulos verbales sin necesidad de repetir las consignas.

De manera destacable, se anotó que la anticipación y ejecución de las acciones fue más rápida de lo previsto, lo que evidencia una buena asimilación de las consignas y un alto grado de atención por parte del grupo. Además, no se registraron errores significativos: ningún alumno realizó una acción que no correspondiera al color anunciado, lo cual indica una adecuada asociación y memorización de los colores con los movimientos.

En conclusión, esta sesión resultó altamente efectiva para trabajar la coordinación motora, la escucha activa y la discriminación auditiva y visual, cumpliendo los objetivos propuestos de forma satisfactoria.

Resultados sesión 2: “Los muñecos hambrientos” (ver Anexo III).

La actividad fue llevada a cabo el 6 de mayo de 2025 con un total de 13 alumnos y alumnas, organizados en grupos reducidos de 4 o 5 integrantes. La dinámica propuesta fue comprendida de manera rápida por todo el alumnado, mostrando una buena disposición hacia el juego y un nivel de atención adecuado desde el inicio.

Durante la primera parte del juego, los pompones (que representaban la comida de los muñecos) estaban previamente clasificados por colores. Esto facilitó la asociación entre cada muñeco y su color correspondiente, lo que permitió que los niños interiorizaran con rapidez las normas del juego. Mostraron una correcta aplicación de la pinza como

herramienta principal, desarrollando la fuerza de pinza y mejorando la coordinación ojo-mano, tal y como se había planteado en los objetivos específicos de la sesión.

Posteriormente, se introdujo un elemento sorpresa: tras pedir al grupo que cerraran los ojos, se dramatizó la intervención de un ratón (representado por mí), mezclando todos los pompones de diferentes colores. Esta modificación supuso un pequeño reto añadido, ya que debían buscar entre los colores mezclados aquellos que correspondían a la “comida” de su muñeco asociado. Los tres grupos participantes supieron adaptarse con agilidad a este cambio, encontrando de forma autónoma la solución: seleccionar solo los pompones del color asignado a su muñeco, tal y como se había explicado previamente.

En general, el comportamiento fue muy positivo. No se produjeron errores de asociación ni conductas disruptivas relevantes. No obstante, se observaron dos incidencias puntuales: un alumno intentó coger varios pompones a la vez con la mano, en lugar de usar la pinza, y una alumna depositó el pompón en el centro en vez de dejarlo al lado del muñeco correspondiente. En ambos casos, al recordarles de forma adecuada las normas del juego, corrigieron su conducta y participaron correctamente en el resto de la actividad.

La duración final de la dinámica fue de 10 minutos por grupo, ajustándose a los 30 minutos previstos en total, gracias a la eficacia en la comprensión de la actividad por parte del alumnado y a una buena capacidad de respuesta ante los imprevistos introducidos. Además, destacar la importancia de la improvisación en el desarrollo de la sesión, ya que permitió enriquecer la propuesta con elementos lúdicos adicionales que fomentaron el pensamiento creativo y la flexibilidad cognitiva.

Resultados sesión 3: “Súper exploradores de las piedras preciosas” (ver Anexo IV).

La actividad fue llevada a cabo el día 7 de mayo de 2025 con una duración estimada de 40 minutos, unos 10-15 minutos por grupo. El objetivo principal era fomentar la orientación espacial a través del seguimiento de normas sencillas y la interpretación de pistas espaciales.

Desde el inicio, el alumnado mostró una actitud motivada y entusiasta. Comprendieron rápidamente la dinámica del juego, especialmente gracias a la ambientación inicial en la que se les presentó como “súper exploradores” en una misión

para encontrar el tesoro de la clase verde, es decir, las piedras preciosas escondidas en el aula. Esta introducción resultó altamente efectiva para captar su atención y facilitar su implicación activa.

Durante la búsqueda, todos los grupos demostraron atención y respeto por las normas establecidas: caminaron sin correr, buscaron con calma y no se produjeron conflictos entre compañeros, lo que refleja una buena interiorización de las consignas. La dinámica de actuar de uno en uno favoreció la escucha activa y el respeto por los turnos. Además, cuando algún alumno/a tenía dificultades para encontrar el “tesoro”, sus compañeros y compañeras ofrecían ayuda sin necesidad de indicaciones externas, lo que promovió la cooperación y el trabajo en equipo.

Las pistas resultaron claras y comprensibles para la mayoría del alumnado. Todos lograron encontrar los diamantes sin necesidad de intervención directa, lo que demuestra una buena capacidad de orientación espacial y de interpretación del lenguaje simbólico y espacial.

Como cierre, la frase final colectiva “¡súper exploradores, misión cumplida!” reforzó el sentimiento de logro y de cohesión grupal, terminando la actividad en un ambiente lúdico y positivo. En resumen, la actividad cumplió con creces sus objetivos, mostrando un alto nivel de participación, motivación y comprensión tanto de las normas como del contenido espacial propuesto.

Resultados sesión 4: “El barco pirata”.

Esta actividad fue desarrollada en el aula el 8 de mayo de 2025 en la sala de psicomotricidad con una duración de 10 minutos. La actividad fue bien recibida por el alumnado, generando un alto nivel de motivación y participación desde el inicio. La consigna lúdica de convertirse en piratas permitió captar su atención y fomentar una implicación activa en el desarrollo de la sesión.

La mayoría del grupo comprendió con facilidad las órdenes tras la breve práctica inicial. Aun así, algunos niños necesitaron observar a la docente o a sus compañeros/as antes de ejecutar correctamente las acciones, lo cual es propio del proceso de desarrollo atencional en esta etapa. No obstante, se observó una mejora progresiva en su tiempo de reacción y en la ejecución de los movimientos a medida que avanzaba la actividad.

En cuanto a las capacidades motrices, el grupo mostró avances especialmente en la coordinación y el equilibrio, destacando la buena ejecución en acciones como los saltos (“¡A la isla!”) o los desplazamientos imitando olas (“¡A navegar!”). También se evidenció un control corporal adecuado al agacharse rápidamente y arrastrarse (“¡Al agua!”), aunque con algunas diferencias individuales en cuanto a velocidad.

La variación en el ritmo de las órdenes resultó eficaz para mantener la atención sostenida, provocando momentos de sorpresa, risa y disfrute colectivo. Esto favoreció tanto la implicación emocional como la atención auditiva.

Durante el transcurso de la actividad, se introdujo un nuevo elemento sorpresa, fruto de la improvisación: el avistamiento de un tiburón. Ante la alerta de “¡tiburón a la vista!”, el alumnado debía agacharse rápidamente y quedarse completamente quieto para evitar ser vistos. Esta nueva consigna añadió un componente de tensión divertida que aumentó el nivel de atención y entusiasmo. Los niños se involucraron aún más en la dinámica, manteniéndose en silencio y completamente inmóviles, muy metidos en el juego simbólico, lo que enriqueció notablemente la experiencia.

Al finalizar la dinámica, varios alumnos expresaron su deseo de repetir el juego, lo que indica un alto grado de disfrute y una valoración positiva de la experiencia. En resumen, se cumplieron los objetivos previstos, observándose mejoras significativas en la coordinación, el equilibrio y la atención, dentro de un clima lúdico, motivador y participativo.

Resultados sesión 5: “Cuentos a la pesca”.

Esta dinámica realizada el 13 de mayo tiene resultados muy positivos. El componente lúdico y dramático resultó altamente motivador para el grupo, facilitando la comprensión del contenido de la ficha de una forma mucho más amena y significativa. El hecho de comenzar con una dinámica grupal permite generar un ambiente de atención, colaboración y entusiasmo desde el inicio, lo que favoreció la implicación activa de todos los participantes.

El juego simbólico con los personajes ayudó a afianzar el reconocimiento de los cuentos clásicos y sus protagonistas. Además, la utilización de las pinzas fomenta el desarrollo de la motricidad fina y la coordinación óculo-manual.

En cuanto a la pesca de cuentos, aunque se plantea como un elemento atractivo y divertido para el alumnado, surgieron algunas dificultades a la hora de lograr “pescar” los cuentos deseados con precisión. A varios niños les costó capturar con la caña de imán al clip de las fichas, requirió más tiempo y generó cierta frustración en algunos casos. Esta parte del juego puede mejorarse en futuras sesiones con materiales más adaptados a su edad o incorporando más práctica previa de manipulación.

A pesar de esta dificultad concreta, la propuesta tuvo un impacto muy positivo en la actitud hacia la ficha final. Los niños llegaron a esa parte con mayor conocimiento de los cuentos, con una predisposición mucho más abierta y con un mayor grado de comprensión, lo que se reflejó tanto en la calidad de las respuestas como en la autonomía con la que completaron la actividad.

En resumen, esta actividad se mostró como una estrategia eficaz para transformar una tarea tradicional en una experiencia de aprendizaje lúdico, sensorial y significativa, fortaleciendo la conexión entre el juego y el aprendizaje formal.

5.6 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Por un lado, las actividades implementadas en el aula de Educación Infantil han confirmado, desde una perspectiva práctica, muchos de los principios pedagógicos desarrollados en el marco teórico de este trabajo. La observación directa durante las sesiones ha evidenciado que el juego simbólico, el movimiento, la expresión corporal y la manipulación de objetos son herramientas efectivas para fomentar el desarrollo integral del alumnado, tal y como proponen autores fundamentales como Fröbel (Ramos 2010), Montessori (Quiroga, 2024), Piaget y Vygotsky (Carrasco. 2024) y la corriente Waldorf (Quiroga, 2024).

Desde el enfoque constructivista de Piaget (Carrasco, 2024), se aprecia cómo las actividades favorecen la asimilación y acomodación de nuevos conocimientos a través de la acción. Por ejemplo, en “El tren de colores” o “Los muñecos hambrientos”, el alumnado interioriza conceptos (colores, normas, movimientos) mediante la interacción con el entorno y la experimentación física, lo que potencia el desarrollo cognitivo en estrecha relación con lo sensoriomotor.

A su vez, se observan elementos clave de la teoría sociocultural de Vygotsky (Carrasco, 2024), especialmente en lo referente a la zona de desarrollo próximo. Actividades como “Súper exploradores” y “El barco pirata” demuestran cómo, mediante la guía del adulto o el apoyo de iguales, los niños alcanzan niveles de desempeño superiores a los que lograrían de forma autónoma. Las interacciones entre compañeros, la colaboración espontánea y la imitación de modelos (como la docente o sus iguales) son elementos centrales de estas dinámicas, lo que refuerza la importancia del contexto social y del lenguaje en el aprendizaje.

La propuesta también está en sintonía con los principios pedagógicos defendidos por María Montessori, donde el alumno es protagonista activo de su aprendizaje. El uso de materiales manipulativos, la libertad de movimiento dentro de un entorno preparado y el respeto por los tiempos individuales de aprendizaje son aspectos visibles en todas las sesiones, y especialmente en “Cuentos a la pesca” y “Los muñecos hambrientos”. En esta línea, Ermel (2024) subraya el valor del cuerpo como mediador en la construcción de conocimientos, algo evidente en actividades que exigen coordinación motora y orientación espacial.

Asimismo, la metodología se alinea con los principios de la escuela nueva de Decroly y Fröbel, quienes destacaban el valor del juego libre, la actividad espontánea y la observación del entorno como pilares para un aprendizaje significativo. La motivación, la emoción y la curiosidad observadas en el alumnado durante las actividades muestran que cuando el aprendizaje parte de intereses naturales y se presenta en forma de juego, se vuelve mucho más eficaz, tal y como también señala Silberman (1998) al hablar del aprendizaje activo.

Autores como Cabezuelo y Frontera (2016), que defienden la psicomotricidad como eje vertebrador en Educación Infantil, respaldan la idea de que el movimiento no solo potencia las habilidades físicas, sino también la atención, la autonomía, el control emocional y la socialización. Esto se hizo patente especialmente en actividades como “El barco pirata” o “Súper exploradores”, donde se combinan retos motores con dinámicas cooperativas y emociones compartidas.

Por último, el enfoque de la IPA (International Play Association), que aboga por el derecho al juego como forma natural de desarrollo, se ve reflejado en el entusiasmo, la

implicación emocional y la espontaneidad del alumnado en cada propuesta. Las actividades han permitido a los niños explorar, imaginar, construir significados y expresarse libremente, cumpliendo con los principios fundamentales de una educación respetuosa y centrada en el niño.

En definitiva, los resultados obtenidos evidencian una conexión entre el marco teórico y la práctica educativa, demostrando que las estrategias basadas en el juego, la psicomotricidad y la participación activa del alumnado no solo cumplen con los objetivos curriculares, sino que favorecen un desarrollo más profundo, integral y significativo del aprendizaje infantil.

Por otro lado, las 5 actividades restantes que no se han podido ser implementadas en el aula de 1º de Educación Infantil, han llevado a reflexionar sobre cómo podrían haberse desarrollado y qué aprendizajes o desafíos podrían haber surgido. A partir de la descripción de cada propuesta, se plantean algunas hipótesis sobre las posibles respuestas del alumnado y el impacto que estas experiencias podrían tener en su desarrollo motriz, social y emocional. Esta reflexión aporta una visión anticipada sobre el valor educativo de las actividades planteadas.

En la actividad de la sesión 6: “el cuerpo loco”, es probable que los niños exploren con mayor curiosidad las distintas partes de su cuerpo a través del juego y el movimiento. Puede que respondan bien a las indicaciones si la dinámica es divertida y clara, pero también podría haber momentos en que algunos necesiten apoyo para mantener la atención o para controlar solo la parte del cuerpo indicada.

En la sesión 7: “los superhéroes y superheroínas”, se podría observar que el alumnado disfrute al imaginar ser personajes con poderes y que esta fantasía los motive a mover el cuerpo con más libertad. Al mismo tiempo, es posible que algunos necesiten instrucciones adicionales para seguir el ritmo y las posiciones indicadas, sobre todo si la música o la ambientación no acompañan la actividad.

La propuesta de la sesión 8 “las flores de colores” probablemente facilite que el alumnado mejore la destreza con las manos, especialmente en actividades que requieren precisión como tomar y colocar objetos pequeños. Sin embargo, también cabe la posibilidad de que la cooperación en grupo o el manejo de los materiales influyan en el nivel de concentración y éxito de la tarea.

En “los guardianes del bosque encantado”, sesión 9, se espera que la combinación de retos físicos y juego simbólico contribuya a mejorar el equilibrio y la orientación espacial, además de fomentar la colaboración entre los niños. No obstante, factores como el espacio disponible o la organización de las estaciones pueden condicionar cómo se desarrolla esta experiencia.

Finalmente, la actividad de la sesión 10 basada en “Caperucita Roja” podría facilitar que el alumnado integre el juego simbólico con el movimiento corporal, favoreciendo tanto la motricidad gruesa como la cooperación en grupo. También podría ser un reto para algunos mantener la atención durante todo el circuito y coordinar las diferentes tareas que implica.

Para complementar el diseño y la implementación parcial de la propuesta, se aplicó una rúbrica de evaluación general del aula basada en criterios como participación, coordinación motriz, motricidad fina, trabajo en equipo y expresión creativa. A pesar de las limitaciones mencionadas, los resultados observados a través de esta herramienta fueron en general positivos, evidenciando un buen nivel de implicación por parte del grupo y avances significativos en los aspectos evaluados. La rúbrica permitió obtener una visión global del desempeño del aula y valorar el impacto pedagógico de las actividades realizadas.

En general, tanto las actividades llevadas a cabo como las no realizadas comparten un enfoque claro en el desarrollo integral del alumnado, especialmente en el ámbito psicomotor, la coordinación, y la conciencia corporal. Se puede hipotetizar que, tanto en las propuestas y realizadas como solo en las propuestas, el alumnado habría mostrado una mejora en sus habilidades motrices y en su capacidad para trabajar en grupo, favoreciendo también su autonomía y expresión personal. Además, es probable que estas experiencias motrices, combinadas con elementos lúdicos y simbólicos, hubieran fomentado la motivación y el disfrute, facilitando un aprendizaje significativo y promoviendo competencias sociales y emocionales fundamentales.

5.7 EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Para la posible evaluación de esta situación de aprendizaje, es importante tener en cuenta que los niños de 3-4 años están en una etapa muy temprana del desarrollo motor, por lo que la evaluación debe centrarse en la observación del progreso y la participación, más que en resultados estrictos.

Por ello, se llevará a cabo una observación directa, es decir, se realizarán observaciones durante las actividades y se registrará si los niños están alcanzando los objetivos de la actividad. Este registro debe ser cualitativo, observando actitudes y reacciones, no solo rendimiento técnico.

Un instrumento de evaluación para apuntar los resultados obtenidos de forma general es una rúbrica de evaluación (ver Anexo V) que se completará al final de cada actividad con el objetivo de analizar en detalle la efectividad de su aplicación. Este enfoque integral de evaluación garantiza una comprensión completa del impacto del programa y proporciona información valiosa para su mejora continua, tanto de manera individual como global.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, he descubierto que el juego es mucho más que una simple actividad recreativa en Educación Infantil, sino que es una herramienta poderosa para el desarrollo psicomotor y el aprendizaje activo. A través del juego, el alumnado no solo explora y conoce su propio cuerpo, sino que también aprende a relacionarse con el espacio, con sus iguales y con el entorno que les rodea, construyendo así aprendizajes significativos desde su propia experiencia. El movimiento y la acción se convierten en vehículos para el conocimiento, donde cada gesto y cada juego fomentan habilidades fundamentales para su desarrollo integral.

Además, el vínculo entre el juego y el desarrollo psicomotor muestra que el cuerpo es un protagonista activo en el proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo ayuda a mejorar la coordinación, la psicomotricidad (fina y gruesa) y el equilibrio, sino que también favorece la autonomía, la creatividad y la capacidad para resolver problemas de manera lúdica y motivadora. La implicación de los estudiantes en actividades dinámicas y simbólicas pone en evidencia la importancia de un aula flexible y estimulante, donde el aprendizaje surge desde la acción y el descubrimiento personal.

En relación con los objetivos específicos planteados para este TFG, se puede afirmar que se han alcanzado por las siguientes razones: primero, se ha identificado los fundamentos teóricos que sustentan la importancia del juego y el aprendizaje activo en la etapa de Educación Infantil. Segundo, se han descrito diversas estrategias innovadoras para diseñar y organizar el aula, creando un espacio de juego estimulante y flexible que

favorece el desarrollo integral del alumnado. Tercero, se ha realizado un análisis detallado de los resultados a las estrategias de juego que contribuyen al desarrollo psicomotor, evidenciando su relevancia dentro del proceso educativo. Por último, se ha propuesto una variedad de actividades prácticas y recursos didácticos que facilitan la implementación del juego como herramienta clave para el aprendizaje activo, potenciando la participación y motivación del alumnado.

Entre las principales aportaciones de este trabajo destaca la elaboración y diseño de diversas actividades que promueven el desarrollo psicomotor y el aprendizaje activo a través del juego, lo que aporta ideas prácticas y recursos útiles para la educación infantil. Además, el posible análisis de la situación de aprendizaje permite comprender mejor cómo estas propuestas pueden favorecer competencias clave en el alumnado.

Sin embargo, una limitación importante ha sido no poder implementar todas las actividades planificadas, lo que restringe la posibilidad de evaluar de forma completa y directa su impacto y efectividad. A pesar de ello, el análisis reflexivo realizado aporta hipótesis y perspectivas valiosas que pueden guiar futuras intervenciones y estudios en este ámbito educativo.

Otra limitación significativa detectada durante la elaboración de este TFG fue el acceso restringido a ciertos recursos académicos, ya que algunos artículos relevantes no estaban disponibles de forma gratuita. Esto dificultó el acceso a investigaciones actuales y fundamentales para profundizar en la temática de la diversidad cultural.

A partir de la elaboración del presente TFG, han emergido varias futuras líneas de intervención e investigación, tales como: completar la implementación de todas las actividades planificadas para poder observar mejor cómo afectan al desarrollo psicomotor y a las diferentes competencias y habilidades del alumnado. Probar estas actividades en diferentes tipos de centros y con alumnado de otras edades de Educación Infantil y otros niveles psicomotores y explorar cómo el juego activo puede influir en otras áreas del desarrollo, como las emociones o el pensamiento. También investigar cómo pueden participar de manera más activa los docentes y las familias para que el juego se convierta en una práctica habitual, no solo en clase. Y, por último, hacer un seguimiento a lo largo del tiempo para comprobar si los beneficios del juego se mantienen y cómo ayudan en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los niños.

Finalmente, este trabajo me ha permitido comprender que apostar por el aprendizaje activo a través del juego es una apuesta por una educación más humana, cercana y respetuosa con los ritmos y necesidades de la infancia. Aunque no todas las actividades se pudieron implementar, la reflexión sobre ellas abre la puerta a futuras propuestas que sigan fortaleciendo el desarrollo integral y la motivación de los niños. En definitiva y de forma personal, considero que el juego es, y debe seguir siendo, el corazón de la educación en las primeras etapas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristizabal-Almanza, J. L., Ramos-Monobe, A., Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 319-344. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.16>
- Bantulá, J., & Payà, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia*. Editorial Graó.
- Bueno, J. A. R. (2016). Aprendizaje basado en juegos. *Juegos y juguetes en la vida social: IX Jornadas nacionales de ludotecas. Ponencias y comunicaciones*, 139-152.
- Cabezuelo, G., & Frontera, P. (2016). *El desarrollo psicomotor: Desde la infancia hasta la adolescencia*. Narcea Ediciones.
- Carrasco, J. (2024) *Nacidos para jugar: una faceta crucial de los seres humanos* (15-51) En: Jover, G, & Quiroga, P. (2024). *Nacidos para jugar. Perspectivas educativas en torno al juego en la infancia*. Ediciones complutenses.
- Castro Florez, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54.
- Ermel, T. (2024) *Los espacios de juego en la escuela: una mirada a las recomendaciones internacionales en el siglo XX* (137-165) En: Jover, G, & Quiroga, P. (2024). *Nacidos para jugar. Perspectivas educativas en torno al juego en la infancia*. Ediciones complutenses.

- Español, U. C. (2016). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Fundación UNICEF-comité español.
- Inmaculada, D. L. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Ediciones Paraninfo, S.A.
- International Play Association (IPA World). (s. f.). <https://ipaworld.org/chilids-right-to-play/the-chilids-right-to-play/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Web Educagob del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/inicio.html>
- Miraflores Gómez, E., & Rojas Vidaurre, I. del P. (2023). La psicomotricidad vivenciada de Aucouturier como mejora del retraso madurativo motor en niños de 4 años. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 50, 737-745.
- National Institute for Play. (s. f.-b). *National Institute for Play*. <https://nifplay.org/>
- Pérez López, C., & Laorden Gutiérrez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, 25, 133-146.
- Quiroga, P. (2024) *Las pedagogías Montessori y Steiner: una aproximación a su conceptualización del juego en la educación* (87-112) En: Jover, G, & Quiroga, P. (2024). *Nacidos para jugar. Perspectivas educativas en torno al juego en la infancia*. Ediciones complutenses.
- Ramos, S. (2010) *Un método educativo para la infancia: el de Fröbel*. Sachidrián, C & Ruiz Berrio, J, *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (113-131). Graó.
- Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Narcea Ediciones.

Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo*. Editorial Pax México.

Trilla, J., & García, E. C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Vol. 241). Graó Barcelona.

8. ANEXOS

Anexo I. Cronograma de temporalización

MAYO 2025	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Sesión 1		Día 6			
Sesión 2		Día 6			
Sesión 3			Día 7		
Sesión 4				Día 8	
Sesión 5		Día 13			
Sesión 6		Día 20			
Sesión 7				Día 22	
Sesión 8					Día 23
Sesión 9		Día 27			
Sesión 10				Día 29	

Anexo II. Sesión 1



Anexo III. Sesión 2



Anexo IV. Sesión 3



Anexo V. Rúbrica de evaluación

ÍTEMS	Escala 1 (bajo)	Escala 2 (medio)	Escala 3 (alto)
Participación	La mayoría del grupo muestra poco interés; escasa iniciativa y participación en las actividades.	El grupo participa de forma irregular; algunos estudiantes requieren estímulo constante.	El grupo participa con entusiasmo y constancia; la mayoría se involucra activamente.
Coordinación motriz	Se observan dificultades generalizadas en la realización de movimientos corporales amplios.	La mayoría logra ejecutar los movimientos, aunque con algunos errores o falta de ritmo.	Los estudiantes realizan los movimientos con fluidez, control y ritmo adecuado.
Motricidad fina	El grupo presenta dificultades al manipular materiales pequeños.	La mayoría del grupo puede realizar actividades de precisión con algo de apoyo.	El grupo demuestra un buen nivel de destreza en actividades que requieren dicha motricidad.
Trabajo en equipo	Predominan actitudes individualistas o conflictos al trabajar en grupo.	El grupo coopera ocasionalmente; hay intentos de colaboración, pero no siempre efectivos.	Se observa un ambiente colaborativo; los estudiantes se ayudan y trabajan bien en conjunto.