

Artículo de Investigación

Educación motriz y cultura andaluza: Un micro proyecto de aprendizaje-servicio a través del juego educativo

Motor education and Andalusian culture: A micro project of learning service through educational play

Daniel de la Cruz Manjón Pozas¹: Escuelas Profesionales Sagrada Familia, España.

dmanjon@fundacionsafa.es

Manuel Lucena Zurita: Centro Universitario Sagrada Familia, España.

mlucena@fundacionsafa.es

Félix Luengo Pascual: Centro Universitario Sagrada Familia, España.

fluengo@fundacionsafa.es

Andrés García Pozas: Centro Universitario Sagrada Familia, España.

andresgarcia@fundacionsafa.es

Fecha de Recepción: 24/05/2024

Fecha de Aceptación: 06/08/2024

Fecha de Publicación: 31/10/2024

Cómo citar el artículo

de la Cruz Manjón Pozas, D., Lucena Zurita, M., Luengo Pascual, F. y García Pozas, A. (2024). Educación motriz y cultura andaluza: Un micro proyecto de aprendizaje-servicio a través del juego educativo [Motor education and Andalusian culture: A micro project of learning service through educational play]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-954>

Resumen

Introducción: La educación motriz contribuye al desarrollo integral de los niños, integrando su trabajo en proyectos interdisciplinares, con saberes básicos y competencias específicas, del currículo de Educación Infantil y de Educación Primaria. La metodología aprendizaje-servicio y el juego educativo como herramienta didáctica, conectan los aprendizajes motores con otras áreas de conocimiento, y desarrollan competencias transversales como la iniciativa, la creatividad o el trabajo en equipo, contribuyendo a una formación holística e inclusiva. **Método y Evaluación:** El micro proyecto quedó dividido en 3 fases: logística y de planificación, de organización y de desarrollo e implementación. Para su valoración se llevó a cabo una

¹ **Autor Correspondiente:** Daniel de la Cruz Manjón Pozas. Escuelas Profesionales Sagrada Familia (España).

autoevaluación (profesorado organizador) y una heteroevaluación (alumnado universitario voluntario). Muestreo: no probabilístico por conveniencia. Instrumento: cuestionario diseñado “ad hoc”, con 3 dimensiones y 10 categorías y un apartado de datos personales. **Resultados:** Los resultados obtenidos fueron muy positivos, con puntuaciones entre un nivel alto (4) y muy alto (5). **Conclusiones:** Este micro proyecto demuestra el valor de implementar programas de E. M. integrados en el currículo de E. I. y E. P., mediante el aprendizaje-servicio y el juego educativo, aprovechando recursos culturales locales como los juegos tradicionales y vertebrando una estrategia en la práctica equitativa e inclusiva.

Palabras clave: educación motriz; cultura andaluza; educación infantil; educación primaria; aprendizaje-servicio; juego educativo; micro proyecto; inclusión.

Abstract

Introduction: Motor education contributes to the integral development of children, integrating their work into interdisciplinary projects, with basic knowledge and specific skills, in the curriculum of Early Childhood Education and Primary Education. Service-learning methodology and educational play as a didactic tool, connect motor learning with other areas of knowledge, and develop transversal competences such as initiative, creativity, or teamwork, contributing to a holistic and inclusive formation. **Method and Evaluation:** The micro-project was divided into 3 phases: logistics and planning, organization and development, and implementation. A self-assessment (organising faculty) and a hetero evaluation (voluntary university students) were carried out to evaluate them. *Sampling:* non-probability for convenience. *Instrument:* a questionnaire designed "ad hoc", with 3 dimensions and 10 categories and a section of personal data. **Results:** The results obtained were very positive, ranging from a high level (4) to a very high level (5). **Conclusions:** This micro project demonstrates the value of implementing E. M. programs integrated into the curriculum of E. I. and E. P., through service-learning and educational play, taking advantage of local cultural resources such as traditional games and devising an equitable and inclusive strategy in practice.

Keywords: motor education; Andalusian culture; early childhood education; primary education; service learning; educational play; micro-project; inclusion.

1. Introducción

1.1. Beneficios cognitivos, emocionales, sociales y psicomotores de la educación motriz en el desarrollo de los niños en educación infantil y primaria

Durante la primera infancia se sientan las bases y se adquieren las habilidades más importantes, como las habilidades motoras, cognitivas y socioemocionales. Se trata de un periodo crucial en el desarrollo integral del niño, donde la adquisición de habilidades motrices desempeña un papel fundamental (Arufe, 2020; Arufe *et al.*, 2020; Haibach *et al.*, 2017; Rigal, 2006). El movimiento y la actividad física son esenciales para el crecimiento y maduración de los infantes, ya que a través de ellos se favorece el desarrollo de capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales (Gabbard, 2013; Tolano, 2016). Diversos autores (Cools *et al.*, 2009; Manjón y Lucena, 2022) señalan que la psicomotricidad juega un papel crucial en la vida de los preescolares, puesto que a través de ella se puede trabajar el desarrollo holístico de la persona, teniendo en cuenta no solo el desarrollo físico, sino también las capacidades cognitivas, sociales y afectivas.

A nivel cognitivo, diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre las habilidades motoras y las capacidades cognitivas (Hernández y Caola, 2015; Reboló y Ascenso,

2019). La práctica de actividades motrices desafiantes a nivel cognitivo se ha relacionado con mejoras en las funciones ejecutivas y en las habilidades de aritmética temprana en niños preescolares (Hudson *et al.*, 2020). Asimismo, la aplicación de programas de educación física estructurados ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo motor, cognitivo y en los procesos académicos de lectura, escritura y matemáticas (Arias *et al.*, 2020; García-Fernández *et al.*, 2018).

A nivel emocional y social, la actividad física y la educación motriz (E. M.) favorecen el desarrollo de habilidades como la cooperación, la comunicación, el liderazgo, la disciplina, el trabajo en equipo, la concentración, la memoria, desde una perspectiva de género basada en la equidad y el respeto a las diferencias (Mulvey *et al.*, 2019).

En cuanto a los beneficios psicomotores, la práctica de actividades motrices durante la infancia temprana contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales como la coordinación, el equilibrio, la agilidad y el control corporal (Battaglia *et al.*, 2019; Favazza y Siperstein, 2016; Mecías-Calvo *et al.*, 2021). Asimismo, el desarrollo de la motricidad fina y gruesa en estas edades tempranas se ha relacionado positivamente con el rendimiento académico posterior (Dinehart y Manfra, 2013; Escolano-Pérez *et al.*, 2020).

1.2. La educación motriz como herramienta transversal de desarrollo saberes básicos y competencias específicas de la educación infantil y primaria

Dada la importancia de la E. M. en el desarrollo integral de los niños, se han desarrollado diversos trabajos de investigación que han detectado, por un lado, la necesidad de que el profesorado reciba formación específica para optimizar las estrategias metodológicas que aseguren una mejor implementación práctica de la E. M. y, por otro lado, la idoneidad de incrementar el número de horas de E. M., en la práctica escolar y extraescolar del alumnado (Arufe *et al.*, 2023), lo cual hace que sea fundamental su integración de manera transversal en el currículo de Educación Infantil (E. I.) y en Educación Primaria (E. P.), vinculando su trabajo con otros aprendizajes y competencias clave (Arufe, 2020; Gértrudix-Barrio y Fernández-Pérez, 2021; Día-Quesada *et al.*, 2024). Diversos estudios han demostrado cómo la práctica de actividades motrices puede servir como herramienta para el desarrollo de habilidades cognitivas, como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la memoria o la atención (García-Fernández *et al.*, 2018; Rebolo y Ascenso, 2019). Asimismo, se ha comprobado que ciertos patrones motores básicos, como el arrastre y la marcha, se relacionan positivamente con la competencia matemática en niños de E. I. (Gómez, 2014). En esta línea, trabajar la E. M. de manera integrada en proyectos interdisciplinarios permite abordar de forma holística el desarrollo de diferentes saberes y competencias específicas de la etapa, como el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el conocimiento del entorno o la comunicación y representación (Espada *et al.*, 2019). De esta manera, se contribuye a una mejor adquisición de aprendizajes y a un desarrollo integral del infante (Rigal, 2006; Rubio, 2013).

1.3. Metodología del aprendizaje-servicio para la integración de la Educación Motriz en proyectos interdisciplinarios inter-etapas

El aprendizaje-servicio (ApS) se ha consolidado como una metodología eficaz para el trabajo de la educación motriz de manera integrada en proyectos interdisciplinarios entre diferentes etapas educativas. (Aramburuzabala y García, 2012; Bender y Jordaan, 2007, Manjón *et al.*, 2023). Esta propuesta pedagógica combina objetivos de servicio a la comunidad con objetivos de aprendizaje, de manera que la actividad motriz y deportiva se convierta en un vehículo para generar aprendizajes significativos, promover la responsabilidad social y fortalecer los vínculos con el entorno.

Diversos autores (Buchanan *et al.*, 2002; Billig *et al.*, 2005; Root *et al.*, 2002) han destacado los beneficios del ApS en la formación de maestros, señalando que esta metodología tiene el potencial de educar y comprometer a los futuros docentes en debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y la justicia social, aspectos fundamentales para una educación realmente inclusiva. Asimismo, el ApS permite integrar los aprendizajes motores con otras áreas de conocimiento, favoreciendo el desarrollo de competencias transversales como la iniciativa, la creatividad, el trabajo en equipo o la comunicación (Aramburuzabala y García, 2012; Justo y Franco, 2008; Martínez *et al.*, 2024; Martínez, 2010). De esta forma, se contribuye a una formación integral de los niños, preparándolos para afrontar los retos de la sociedad actual.

En definitiva, la E. M. se erige como un elemento clave para el desarrollo holístico de los niños, aportando beneficios a nivel cognitivo, emocional, social y psicomotor. Su integración en proyectos interdisciplinarios a través de metodologías como el ApS facilita el abordaje transversal de diversos aprendizajes y competencias, contribuyendo a una educación de calidad y equitativa.

2. Desarrollo de un micro proyecto de ApS inter-etapas: Vivenciación de la cultura andaluza a través de sus juegos populares y tradicionales

2.1. Participantes, objetivo y concreción curricular del micro proyecto

En el seno del proyecto de innovación docente “Desarrollo de las competencias clave para el alumnado del Grado de Maestro/a en E. I. y E. P. a través de micro proyectos multidisciplinares de trabajo en el aula escolar” desarrollado por el Centro Universitario Sagrada Familia (CUSAFA), adscrita a la Universidad de Jaén, surge un trabajo coordinado inter etapas entre profesorado del departamento de Didáctica de la Expresión Corporal, Plástica y Musical del CUSAFA, concretamente de las asignaturas Educación Física y su Didáctica I, del primer curso del Grado de Maestro en E. P. y Motricidad y Salud, del segundo curso del Grado de Maestro en E. I.; el equipo docente de Educación Física, tutores de primer ciclo de E. P. y del segundo ciclo de E. I. del colegio Sagrada Familia de Úbeda; y educadores infantiles de la Escuela Infantil “Ciudad de Úbeda”.

El proyecto comprometía a 88 alumnos (n=88) del CUSAFA, 20 del Grado de Maestro en E. I. (n=20) y 68 del Grado de Maestro en E. P. (n=68), de las asignaturas citadas, en calidad de coordinadores de zona y monitores de actividad; 150 alumnos de E. P., de los cuales 75 eran alumnado de primer curso de E. P. (n=150), 75 de segundo curso de E. P. (n= 75); y 272 alumnos de E. I. siendo 42 alumnado de primer curso de E. I. (n=48), 71 de segundo curso de E. I. (n= 71), 73 de tercer curso de E. I. (n=73) y 80 de la Escuela Infantil “Ciudad de Úbeda”, con 2-3 años (n=80), todos ellos en calidad de participantes y beneficiarios del micro proyecto organizado.

Su objetivo fue desarrollar un micro proyecto, basado en la metodología Aprendizaje Servicio (ApS), de E.M. y aprendizaje de la cultura andaluza, en E.I. y primer ciclo de E. P., mediante la planificación, organización y puesta en práctica de un trabajo cooperativo, sistémico e inclusivo, para favorecer un desarrollo integral del alumnado de E.I. y del primer ciclo de E. P. en todas las esferas de su corporeidad (motriz, cognitiva y socioemocional) (Bernate y Fonseca, 2022), usando la Educación Motriz (E.M.) como vehículo del desarrollo holístico del infante (Gümüşdag, 2019; Haibach, Reich y Collier, 2017; Latorre *et al.*, 2017; Rigal, 2006) y el juego educativo como herramienta metodológica principal (Manjón y Lucena, 2010), favoreciendo un clima motivacional que optimice el compromiso hacia la práctica (Marheni, Intan y Purnomo, 2021).

Concretamente la temática elegida fue la celebración de una jornada sobre el “Juego Popular y Tradicional Andaluz”, que sirvió para conmemorar el “Día de Andalucía”. Su implementación se plasmó en la celebración de una macro actividad interdisciplinar, en la que se desarrollaron saberes básicos y competencias específicas de la etapa de E. I. y E. P. Además, los juegos educativos propuestos requerían la puesta en juego de conocimientos, habilidades y destrezas que emanan de disciplinas como la E. M. o Educación Física (Rigal, 2006, Bernate, 2008) y la Cultura Andaluza, en E. I.; y de las áreas de Educación Física y de Conocimiento del Medio del primer ciclo de E. P. A continuación, se detallan las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos asociados, a los que se contribuyó con esta actividad (Tabla 1; Tabla 2).

Tabla 1.

Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos a los que se contribuye

Crecimiento en armonía		
Competencias específicas	Criterios evaluación	Saberes básicos
* 1.	1.1.	CA.01.A.01. CA.01.A.02. CA.01.A.03. CA.01.A.04. CA.01.A.05. CA.01.A.09. CA.01.B.01. CA.01.B.03. CA.01.C.01. CA.01.C.05. CA.01.D.02. CA.01.D.08.
	1.2.	CA.01.A.05. CA.01.A.06. CA.01.A.07. CA.01.A.09. CA.01.B.01. CA.01.B.02. CA.01.B.03. CA.01.B.04. CA.01.B.05. CA.01.C.01. CA.01.C.05. CA.01.D.01. CA.01.D.02. CA.01.D.03. CA.01.D.04. CA.01.D.05.
	1.3.	CA.01.A.08. CA.01.A.09. CA.01.A.10. CA.01.B.01. CA.01.B.02. CA.01.B.03. CA.01.B.04. CA.01.B.05. CA.01.C.01. CA.01.C.05. CA.01.D.01. CA.01.D.02. CA.01.D.04. CA.01.D.05. CA.01.D.06. CA.01.D.07.
	1.4.	CA.01.A.05. CA.01.A.09. CA.01.A.11. CA.01.A.12. CA.01.A.13. CA.01.B.01. CA.01.B.02. CA.01.B.03. CA.01.B.04. CA.01.B.05. CA.01.C.02. CA.01.C.05. CA.01.D.01. CA.01.D.02. CA.01.D.03. CA.01.D.04. CA.01.D.05. CA.01.D.06. CA.01.D.07. CA.01.D.08
	1.5.	CA.01.A.02. CA.01.A.06. CA.01.B.03. CA.01.B.05. CA.01.D.01. CA.01.D.03. CA.01.D.07. CA.01.D.08.
* 4.	4.4.	CA.01.A.06. CA.01.A.13. CA.01.B.05. CA.01.C.04. CA.01.D.08. CA.01.D.09. CA.01.D.10.
* 1.	1.1.	CA.02.A.01. CA.02.A.02. CA.02.B.01. CA.02.B.02 CA.02.B.03. CA.02.B.04. CA.02.B.05. CA.02.C.01. CA.02.C.04. CA.02.C.05. CA.02.C.06. CA.02.C.07. CA.02.D.07.
	1.2.	CA.02.A.03. CA.02.A.04. CA.02.B.02. CA.02.B.03. CA.02.B.05. CA.02.B.06. CA.02.C.01. CA.02.C.07. CA.02.D.02. CA.02.D.03. CA.02.D.04. CA.02.D.05. CA.02.D.06. CA.02.D.07.
	1.3.	CA.02.A.05. CA.02.A.06. CA.02.B.02. CA.02.B.03. CA.02.C.01. CA.02.C.05. CA.02.C.06. CA.02.C.07.
	1.4.	CA.02.B.03. CA.02.B.05. CA.02.C.01. CA.02.C.05. CA.02.C.06. CA.02.C.07.
	2.2.	CA.02.A.03. CA.02.B.03. CA.02.B.04. CA.02.B.05. CA.02.B.06. CA.02.C.02. CA.02.C.04. CA.02.C.07.
** 2.	2.3.	CA.02.A.04. CA.02.A.05. CA.02.B.04. CA.02.B.05. CA.02.B.06. CA.02.C.01. CA.02.C.05. CA.02.C.07.
	2.4.	CA.02.A.06. CA.02.B.04. CA.02.B.05. CA.02.B.06. CA.02.C.01. CA.02.C.03. CA.02.C.05. CA.02.C.06. CA.02.C.07.
** 4.	4.6.	CA.02.A.08. CA.02.B.02. CA.02.B.06. CA.02.C.05. CA.02.C.06. CA.02.C.07. CA.02.D.03. CA.02.D.08. CA.02.D.09. CA.02.D.10.

Descubrimiento y exploración del entorno		
		CRR.01.A.01. CRR.01.A.05. CRR.01.C.01. CRR.01.C.02. CRR.01.C.03. CRR.01.C.05.
	1.1.	CRR.01.C.07. CRR.01.E.01. CRR.01.E.02. CRR.01.E.03. CRR.01.F.01. CRR.01.F.02. CRR.01.F.03. CRR.01.G.02. CRR.01.G.03. CRR.01.H.02. CRR.01.H.03.
** 1.	1.3.	DEE.02.A.01. DEE.02.A.02. DEE.02.A.03. DEE.02.A.05. DEE.02.A.06. DEE.02.B.01. DEE.02.B.02. DEE.02.B.06.
Comunicación y representación de la realidad		
		CRR.01.A.01. CRR.01.A.05. CRR.01.C.01. CRR.01.C.02. CRR.01.C.03. CRR.01.C.05. CRR.01.C.07. CRR.01.E.01. CRR.01.E.02. CRR.01.E.03. CRR.01.F.01. CRR.01.F.02. CRR.01.F.03. CRR.01.G.02. CRR.01.G.03. CRR.01.H.02. CRR.01.H.03.
* 2.	2.2.	
** 2.	2.4.	CRR.02.B.02. CRR.02.C.01. CRR.02.C.02. CRR.02.C.04. CRR.02.E.04. CRR.02.F.02. CRR.02.F.07. CRR.02.G.04.

* Primer ciclo de E. I.

** Segundo ciclo de E. I.

Fuente: Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Tabla 2.

Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos a los que se contribuye

Conocimiento del medio natural, social y cultural		
Competencias específicas	Criterios evaluación	Saberes básicos
4.	*4.2.a. **4.2.b.	CMN.1.A.2.7. CMN.1.A.2.8.
5.	*5.1.a. **5.1.b.	CMN.1.A.2.1. CMN.1.A.2.2. CMN.1.A.2.3. CMN.1.A.3.1. CMN.1.A.3.2. CMN.1.A.3.3. CMN.1.A.3.4. CMN.1.C.1.3. CMN.1.C.1.4.
	*5.3.a. **5.3.b.	CMN.1.C.3.3. CMN.1.C.3.4. CMN.1.C.3.5. CMN.1.C.4.1. CMN.1.C.4.2. CMN.1.C.4.3.
Educación Física		
1.	*1.4.a. **1.4.b.	EFI.1.D.1. EFI.1.D.2. EFI.1.D.4.
	*2.2.a. **2.2.b.	EFI.1.B.1. EFI.1.B.4. EFI.1.C.1.
2.	*2.3.a. **2.3.b.	EFI.1.C.2. EFI.1.C.3. EFI.1.C.4. EFI.1.C.5.
3.	*3.1.a. **3.1.b. *3.3.a.	EFI.1.D.1. EFI.1.D.2. EFI.1.D.2. EFI.1.D.3.

* Primer curso de E. P.

** Segundo curso de E. P.

Fuente: Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

2.2. Método: Fases del micro proyecto

El proyecto quedó dividido en 3 fases: logística y de planificación, de organización y de desarrollo e implementación.

La fase de “logística y planificación” consistió en una serie de reuniones preparatorias entre los docentes encargados de la organización y los docentes y tutores de los grupos de alumnado hacia los que iba dirigido el micro proyecto, en las que no sólo se acordó el formato, la temática, los niveles educativos implicados y los colectivos de participantes (alumnado voluntario, profesorado implicado y alumnado protagonista de la actividad), sino también el cronograma de actuación y el reparto de responsabilidades. A su vez, se celebraron reuniones con los diferentes equipos directivos de los centros educativos implicados en la programación y el desarrollo de la actividad, para presentarla, explicarla y solicitar consentimiento de realización. Esta fase culminó con varias reuniones de trabajo en la que se realizó un trabajo de búsqueda, selección y transformación de juegos populares y tradicionales andaluces, así como de algunos juegos de E. M., adaptados a la edad de práctica.

Para la selección de los juegos que se llevarían a cabo en esta jornada, se contemplaron varios criterios:

- a) Juegos populares y tradicionales típicos de cualquiera de las 8 provincias de Andalucía.
- b) Tanto los juegos populares y tradicionales seleccionados, como los juegos de E. M. escogidos, debían solicitar habilidades locomotrices o manipulativas adaptadas a la edad y las posibilidades motrices del alumnado en función de su edad y de su etapa del desarrollo.
- c) Todos los juegos debían cumplir con los requisitos impuestos por algunas de las características más definitorias del “juego educativo”:
 - I. Asegurar el máximo tiempo de participación (práctica individual o en grupos reducidos).
 - II. Evitar las eliminaciones.
 - III. Superar el ámbito puramente motriz (juegos que soliciten, también, la participación de las esferas cognitiva, socioemocional y afectiva) para asegurar una práctica holística.

La fase de “organización” fue un trabajo de varias semanas en las que se planificaron y programaron todos los aspectos necesarios para un desarrollo óptimo, ágil, funcional y seguro de esta macro actividad. En esta fase, se contemplaron varias subfases. El orden de presentación de estas subfases, no implica un orden secuencial en su planificación, sino que las tres se desarrollaron de manera simultánea debido a su interdependencia:

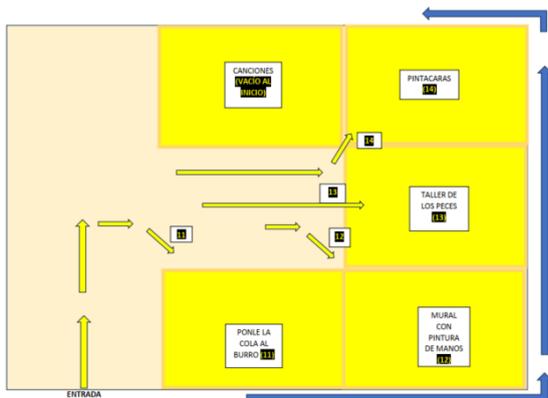
Subfase 1: Selección de instalaciones, organización de los espacios de práctica y distribución de los agrupamientos en ellos. Se acordó el uso de 4 espacios cubiertos, teniendo en cuenta la posibilidad de que, como consecuencia de la fecha de celebración de la macro actividad, el 26 de febrero de 2024, hubiese posibilidad de que se produjeran inclemencias climatológicas que dieran al traste con buen desarrollo de la macro actividad. Concretamente, se decidió usar un pabellón polideportivo de 40 metros de largo por 20 de ancho, un gimnasio con unas dimensiones aproximadas de 25 metros de largo por 15 metros de ancho, una sala polivalente

con unas dimensiones aproximadas de 12 metros de largo por 6 metros de ancho y un aula de psicomotricidad de 10 metros de largo por 6 metros de ancho. Además, se decidió que la ubicación del alumnado permitiera su circulación entre instalaciones, a cubierto, para evitar problemas ante las posibles inclemencias climatológicas. Por ello, se repartió a los 80 alumnos de 2 años entre el gimnasio y el aula de psicomotricidad, ya que ambas instalaciones están muy cerca y conectadas por pasillos cubiertos; los 192 alumnos de 3, 4 y 5 años entre la sala polivalente y el pabellón polideportivo, ya que aquella está ubicada en la parte superior de uno de los laterales de este pabellón, siendo accesible desde el interior de este, a través de unas escaleras.

A continuación, se muestra cómo quedó la distribución de los espacios y las diferentes estaciones con juegos (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4):

Figura 1.

Aula de psicomotricidad: Distribución de juegos, agrupamientos y rotaciones 1



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 2.

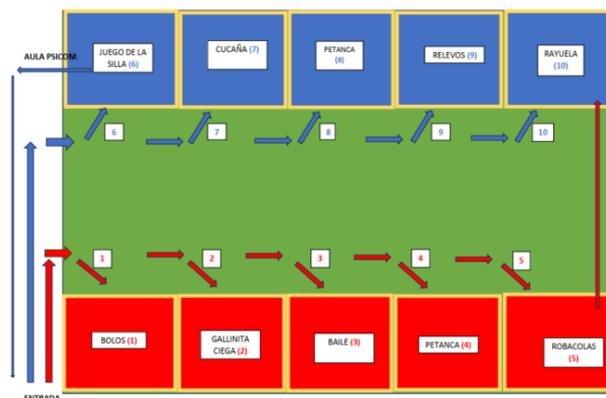
Pabellón polideportivo: Distribución de juegos, agrupamientos y rotaciones 2



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 3.

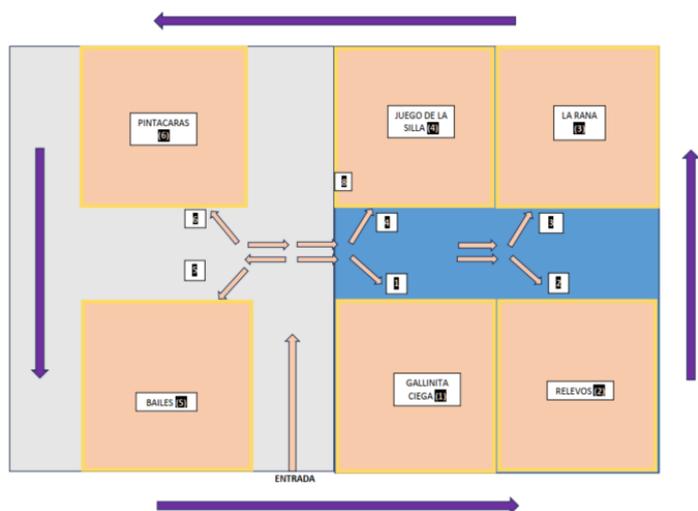
Gimnasio: Distribución de juegos, agrupamientos y rotaciones 3



Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 4.

Aula polivalente: Distribución de juegos, agrupamientos y rotaciones 4



Fuente: Elaboración propia (2024).

Además, como se puede observar en cada figura, se determinó qué juegos populares y tradicionales o juegos de E. M. para E. I., se llevarían a cabo en cada espacio. Por último, también se programó la organización de la primera rotación, y el sentido de las rotaciones siguientes, ubicando en cada estación a cada uno de los grupos organizados.

Subfase 2: Organización de agentes personales. Para el desarrollo del evento, era de vital importancia la selección y la organización del trabajo y formas de funcionamiento de los distintos agentes personales intervinientes. Estos agentes intervinientes fueron los siguientes:

Coordinadores del evento. Estaba compuesto por el equipo docente de E. P. del centro de enseñanza Sagrada Familia y por el grupo de profesores del CUSAFE. Su función era logística y planificadora. Diseñaban la organización general del evento, lideraban las reuniones de equipo y coordinaban a los directores y maestros de los centros escolares intervinientes. Su función incluía el diseño de la normativa, de la seguridad general del establecimiento de los

permisos necesarios y la reserva de instalaciones y materiales, así como la coordinación de su compra y construcción, si cabía. Además, diseñaban y supervisaban el proyecto económico.

Coordinadores de zona. Estaba compuesto por el equipo docente de Educación Física de E. P. del centro de enseñanza Sagrada Familia y por el grupo de profesores del CUSAFA, además de determinados alumnos del CUSAFA, elegidos por su diligencia y capacidad organizativa. Su función era clave, ya que coordinaban instalaciones, controlaba rotaciones (tanto en los cambios de espacios como en los tiempos de duración), supervisaban el correcto funcionamiento de las actividades y garantizaban los elementos de seguridad, reponían materiales, en caso de rotura o deterioro y coordinaban entre sí los cambios de instalaciones de los distintos grupos de niños. Se establecieron dos coordinadores para el pabellón, dos para el gimnasio, uno para la sala polivalente, uno para el aula de psicomotricidad y dos profesores de enlace entre instalaciones.

Dinamizadores de actividad. Para el correcto funcionamiento de la actividad se vio la necesidad de contar con alumnado del Grado de Maestro en E. I. y del Grado de Maestro en E. P. del CUSAFA, generando así una práctica real en su formación como futuros docentes. Se mantuvieron reuniones informativas y de organización con el profesorado de las asignaturas del Grado incluidos en el equipo coordinador. Se estableció como óptima la asignación a cada estación de juego, de entre 1 y 2 alumnos dinamizadores, voluntarios de los Grados citados, en los diferentes espacios establecidos para el desarrollo de la macro actividad. Finalmente, celebró una última reunión organizativa con el alumnado universitario, con tres objetivos:

- Delimitar roles y funciones asociadas. El alumnado universitario voluntario, podía cumplir con dos roles: el rol de dinamizador de grupo, cuya función era dinamizar al grupo de niños asignado, permaneciendo continuamente con ellos. Sus funciones principales eran recoger al alumnado a su aula y llevarlo hasta el lugar de práctica asignado para la primera rotación (instalación y juego asignado) y acompañar a su grupo desde una rotación a otra, para agilizar estas rotaciones y optimizar el tiempo de práctica. Y el rol de dinamizador de actividad, dinamizando y retroalimentando durante el desarrollo de los juegos de una determinada estación, estando fijo en dicha estación, siendo el encargado de informar al grupo sobre el juego.
- Transmitir el conocimiento del desarrollo de los juegos seleccionados. Esto fue necesario ya que algunos eran desconocidos para el alumnado voluntario y, también, para dejar claras las modificaciones en las normas y reglas de algunos juegos populares y tradicionales, para que cumplieran con los requisitos establecidos por las características de los juegos educativos.
- Programar la organización, construcción de los espacios de práctica y funcionamiento de la jornada. Se diseñaron los espacios y se comunicó a cada voluntario las características y ubicación de estos, insistiendo en las formas de rotación. Se asignaron espacios a los dinamizadores de actividad y se indicaron los espacios de inicio y la forma de rotación a los dinamizadores de grupos. Se acordó que, una vez conocida su distribución, una función principal fuese la de liderar la construcción de su espacio de práctica, con la ayuda del alumnado voluntario al que se le había asignado labores de acompañamiento inicial, el día de la implementación del evento.

Previamente, el día anterior, el profesorado de Educación Física, prepararía y repartiría los materiales por instalaciones, en función de los juegos asignados a cada una. Además, se

informó de las rotaciones y los tiempos establecidos en cada instalación y espacio de práctica, así como del profesorado de Educación Física responsable del control y buen desarrollo de la jornada. Participantes. Se consideró agrupar al alumnado de E. I. y E. P., en pequeños grupos de entre 6 y 8 componentes. Con esta decisión se trató de asegurar, en función del elevado número de participantes y del tiempo limitado para el desarrollo de la jornada, una participación segura, optimizando el tiempo de práctica de los niños al máximo y asegurando la diversión mediante el cumplimiento de las normas y reglas de los juegos, gracias al acompañamiento y retroalimentación constante del alumnado voluntario, responsable de cada estación.

Para finalizar esta fase, en la realización de los agrupamientos intervinieron los educadores y tutores del alumnado de cada grupo participante, para hacer estos agrupamientos siguiendo unos criterios de igualdad y heterogeneidad, estableciendo la forma de trabajo específica para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) o con necesidades específicas de adaptación educativa (NEAE), garantizando la inclusión.

Subfase 3: Temporalización de la macro actividad. Por último, se determinó el día de celebración (el día 26 de febrero de 2024, como se ha mencionado anteriormente) y la duración de la macro actividad, y los tiempos de rotación por las diferentes estaciones. Concretamente, esta jornada se dividió en dos partes claramente diferenciadas. Una primera parte en la que participaría todo el alumnado de E. I. y una segunda parte en la que participaría todo el alumnado de primaria. Ambas partes tendrían una duración máxima de 2 horas, por lo que el alumnado de infantil participaría en el primer tramo de la mañana, de 10.00 a 12.00 y E. P. de 12.00 a 14.00. Esta organización fue consensuada con el profesorado de cada nivel, estudiando su mayor viabilidad y la facilidad de compaginarlo con rutinas imprescindibles para el alumnado. De hecho, debido a la edad del alumnado de infantil (sobre todo en el caso del alumnado de la Escuela Infantil Ciudad de Úbeda), se entendió la necesidad de establecer un tiempo en su propio centro para desarrollar su rutina de bienvenida, la organización de los grupos de alumnos, el desayuno y el desplazamiento hasta las instalaciones del colegio Sagrada Familia de Úbeda donde se celebraría la jornada, asignándoles el primer tramo horario como el ideal para que pudieran completar estas tareas adecuadamente y que les diera tiempo a volver a su centro educativo con tranquilidad para organizar el final de su jornada lectiva y la recogida y salida.

El segundo tramo se pensó como el más idóneo para el alumnado de primaria, ya que coincidía con el final de su tiempo de recreo, pudiendo así llegar a la jornada tras haber llevado a cabo sus actividades de aula de la primera parte del horario lectivo, haber desayunado y cumplido con sus necesidades fisiológicas. Para finalizar se programaron los tiempos necesarios para que las rotaciones se produjeran adecuadamente y buscando optimizar al máximo el tiempo de práctica y la realización del mayor número de juegos posible.

Toda esta organización quedó plasmada en un dossier final que fue repartido y explicado al alumnado voluntario de Grado, de forma que no generasen dudas en la organización. Se crearon documentos compartidos con los agrupamientos de alumnado participante, la asignación de espacios de práctica al alumnado voluntariado y la asignación de agrupamientos de alumnado participante a alumnado voluntariado para ejercer labores de recogida y acompañamiento en las rotaciones y desplazamientos, durante la celebración de la jornada. Esta información fue enviada al profesorado responsable cada grupo de alumnos y al alumnado universitario.

La fase de “desarrollo e implementación” comenzó con una reunión entre alumnado voluntario y coordinadores, dos horas antes de la hora prevista de comienzo, que permitiría

ultimar detalles, solucionar posibles contingencias de última hora y realizar el montaje de las actividades en cada espacio correspondiente, por parte de los distintos dinamizadores. Se realizó la recogida de los grupos de niños participantes, la organización de estos en los espacios y el desarrollo de las actividades con sus respectivas rotaciones. En el horario previsto, se culminó con la celebración de la jornada, la devolución de los grupos escolares a sus aulas y la posterior recogida y colocación de materiales en los diferentes almacenes de las instalaciones.

En concreto, la organización quedó implementada de la siguiente forma (Figuras 1-4):

- Se establecieron rotaciones, siguiendo un recorrido previamente establecido, tal y como se puede observar de manera aproximada, en las Figuras 1-4, simbolizado con flechas.
- Se programaron unos tiempos previamente acordados (10'-15') con los coordinadores de referencia de cada instalación, de manera que los momentos de cambio (rotaciones) estuviesen sincronizados.
- Se realizó una asignación de color y numeración, personalizados, para cada agrupamiento, en función de su edad y del grupo-clase al que pertenecían, lo cual sirvió para distribuirlos por los diferentes espacios de práctica antes del inicio de la actividad, como punto de partida (1ª rotación).
- Finalmente se llevó a cabo la celebración de la jornada de manera satisfactoria, con seguridad, fluidez en la práctica y sin incidencias significativas en la infraestructura organizativa (Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8).

Figura 5.

Aula polivalente



Figura 6.

Aula psicomotricidad



Figura 7.

Pabellón



Figura 8.

Gimnasio



Fuente: Elaboración propia (2024)

3. Evaluación

Para obtener retroalimentación sobre el Grado de éxito en el desarrollo de este micro proyecto, se determinó realizar un doble sistema de evaluación de este. Por un lado, se previó desarrollar una autoevaluación, por parte del profesorado encargado de la organización y una heteroevaluación por parte del alumnado universitario voluntario. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, siguiendo los criterios de disponibilidad y proximidad para su elección. Como se ha especificado anteriormente, el alumnado universitario participante en este micro proyecto fue de 68 alumnos de primer curso del Grado de Maestro en E. P. y 20 alumnos de segundo curso del Grado de Maestro en E. I. En relación con los docentes participantes, hubo un total de 3 educadores infantiles, 8 maestros y de E. I., 6 maestros especialistas de Educación Física y dos profesores universitarios. El alumnado de E. I. y de E. P. participante en el micro proyecto, no participó en la evaluación debido a su corta edad.

El instrumento empleado, tanto para el proceso de autoevaluación como para el de heteroevaluación, fue un cuestionario diseñado “ad hoc”, con 25 preguntas repartidas en tres dimensiones y 10 categorías, además de un apartado de datos personales (aunque la encuesta era anónima, si se solicitaron algunos datos como la fecha de nacimiento, su condición de educador, docente organizador y nivel/etapa en el que ejercía profesionalmente o alumnado universitario y Grado al que pertenecía):

Dimensión 1: Grado de satisfacción con las tareas previas de planificación e información:

- Categoría 1.1.: Familiaridad con los contenidos (preguntas 1 y 2).
- Categoría 1.2.: Cantidad de información proporcionada y calidad de los canales informativos empleados. (preguntas 3 y 4).
- Categoría 1.3.: Adecuación del tiempo para las tareas previas (preguntas 5 y 6).

Dimensión 2: Grado de satisfacción con la idoneidad de los juegos propuestos y la metodología ApS empleada.

- Categoría 2.1.: Coherencia de los juegos con las características del “juego educativo” (preguntas 7, 8 y 9).
- Categoría 2.2.: Ajuste de los juegos a edades (habilidades) (preguntas 9, 10, 11).
- Categoría 2.3.: Motivación para participar en los juegos (preguntas 12, 13).
- Categoría 2.4.: Variedad y flexibilidad en los juegos (preguntas 14, 15).

Dimensión 3: Grado de satisfacción con la organización de la jornada:

- Categoría 3.1.: Retroalimentación recibida (preguntas 16, 17, 19).
- Categoría 3.2.: Seguridad en la implementación de los juegos (preguntas 20, 21, 22).
- Categoría 3.3.: Efectividad general de la jornada (congruencia entre objetivos previstos/alcanzados) (preguntas 23, 24, 25).

Las preguntas del cuestionario tenían un formato de respuesta múltiple, con la posibilidad de elegir una sola respuesta de entre las disponibles. Para los tipos de respuesta se usó una escala de Likert de 1 a 5, donde 1 representaba el nivel de satisfacción más bajo y 5 el nivel de satisfacción más alto. El cuestionario fue elaborado con la herramienta Google Forms y enviado a través de correo electrónico institucional, a todo el alumnado universitario y a los educadores y profesorado participante en el micro proyecto, inmediatamente después del término de la jornada. Se dio un plazo de 15 días para responderlo.

4. Resultados

Los resultados obtenidos fueron muy positivos, oscilando la mayoría de las respuestas entre un nivel alto (4) y muy alto (5). El porcentaje de respuestas obtenidas fue del 79% del profesorado encuestado (15 encuestas respondidas de 19 posibles) y de 58% del alumnado universitario participante (51 encuestas respondidas de 88 posibles). Del 79% del profesorado encuestado, un 20% fueron educadores infantiles (responsables de los niños de 2 años), un 13% maestras de E. I. de 3 años, 13% maestras de E. I. de 4 años, un 6%, maestras de E. I. de 5 años, un 27% maestros de E. P. y un 13% profesorado universitario.

Respecto al alumnado al total del alumnado que envió respuestas al cuestionario, un 29% del alumnado era de 2º curso del Grado de Maestro en E. I. y el 71% restante fue alumnado de primer curso del Grado de Maestro en E. P. Si bien, la participación porcentual del alumnado universitario del Grado de E. P. fue ampliamente mayoritaria, la diferencia puede llevar a engaño, ya que del total del alumnado que participó en la jornada, un 77% del total era alumnado del Grado en E. P. y un 23 %, alumnado del Grado en E. I., por lo que, en comparación, el Grado de participación en la realización del cuestionario de autoevaluación fue mayor entre el alumnado de universitario de E. I. que entre el alumnado de E. P.

Tras la extracción de los datos obtenidos en las encuestas recibidas, constatamos los siguientes resultados (Figura 9, Figura 10, Figura 11 y Figura 12).

En lo referente a la valoración media global, la categoría con una puntuación menor ha sido la 1.2., que hacía referencia a la cantidad de información y la calidad de los medios empleados, con una puntuación por debajo de 4,5. Las categorías con mayor puntuación han sido las categorías 2.4 y 3.1., ambas con una puntuación rozando los 4,6 puntos, es decir, que tanto la variedad de los juegos como la retroalimentación recibida fueron los dos elementos mejor valorados, en general. Si destacamos la opinión del profesorado, la categoría 3.2., referente a la seguridad de los juegos, es la que valoran con una puntuación más alta, con una puntuación superior a 4,6 puntos de media. Las categorías 1.2., 2.1. y 2.2. son las que tienen una valoración menor, por debajo de 4,5., es decir, que la cantidad de la información y la calidad de los canales de información, junto a la adecuación de los juegos a las características del juego educativo y a la edad de los participantes, son las que tienen una valoración menor entre el profesorado.

Por último, el alumnado universitario de E. I. concentra sus mejores valoraciones entre las dimensiones 2 y 3, concretamente en las categorías referentes al ajuste de los juegos a la edad, la variedad y flexibilidad de los juegos, la motivación que suscitan en los participantes, y la retroalimentación recibida, con una puntuación por encima de 4,6. puntos, mientras que el alumnado universitario de E. P., valora por encima del resto, con una puntuación también superior a 4,6, la retroalimentación y la seguridad de las propuestas prácticas. Relativo a qué categorías puntúan con una menor valoración, el alumnado universitario de E. I. se centra en las categorías 1.2. y 1.3. (cantidad de información y calidad de los canales empleados; ajuste del tiempo a las tareas de preparación), mientras que el alumnado universitario de E. P., concentra sus valoraciones más bajas, por debajo de 4,5 puntos, en las categorías 1.1., 1.2., y

2.1. (familiaridad con los contenidos de los juegos, cantidad de información y calidad de los canales usados y ajuste de los juegos a las características del juego educativo). Se puede observar cómo las tres dimensiones obtienen puntuaciones que oscilan entre una valoración alta y muy alta, no habiendo ninguna categoría que tenga una puntuación menor de 4,4 puntos de media ni tampoco ninguna categoría que tenga una puntuación superior a 4,7 puntos de media. Esto indica que la valoración general de todas las categorías oscila entre un rango muy estrecho, no habiendo diferencias significativas entre las categorías que se sitúan en ambos extremos.

Figura 9.

Valoración media total encuestados

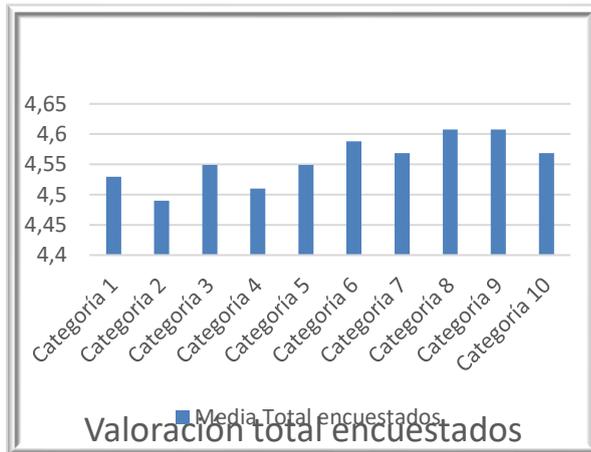


Figura 10.

Valoración media del profesorado



Fuente: Elaboración propia (2024)

Fuente: Elaboración propia (2024)

Figura 11.

Valoración universitarios E. I.

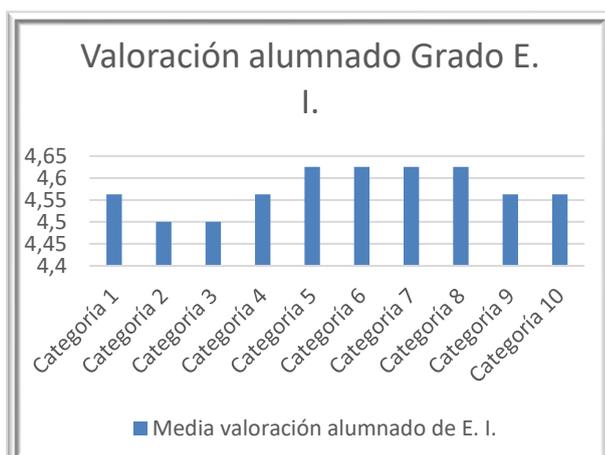
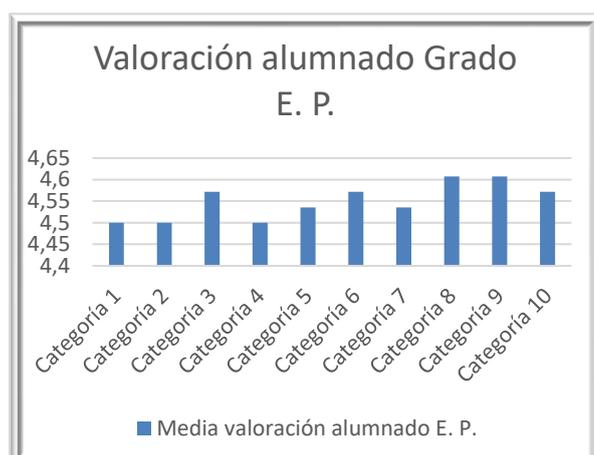


Figura 12.

Valoración universitarios E. P.



Fuente: Elaboración propia (2024).

5. Conclusiones

El trabajo de la E. M. desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del niño, su crecimiento y maduración. A nivel cognitivo, se conoce que la práctica de actividades motrices desafiantes se relaciona con mejoras en las funciones ejecutivas y en las habilidades de

aritmética temprana en niños preescolares. Además, la educación física estructurada ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo motor, cognitivo y en los procesos académicos. A su vez, en las esferas emocional y social, la actividad física y la E. M. favorecen el desarrollo de habilidades como la cooperación, la comunicación, el liderazgo, la disciplina, el trabajo en equipo, la concentración y la memoria. En cuanto a los beneficios psicomotores, la práctica de actividades motrices contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales como la coordinación, el equilibrio, la agilidad y el control corporal.

Por otro lado, el trabajo integrado de la E. M. en proyectos interdisciplinarios, como es el caso de este micro proyecto, permite abordar de forma holística diferentes saberes y competencias específicas de la etapa, contribuyendo a una mejor adquisición de aprendizajes y a un desarrollo integral del infante. Si, además, se aprovecha la relevancia del ApS, para vehicular la actividad motriz y deportiva hacia la generación de aprendizajes significativos, que promueven la responsabilidad social y el fortalecimiento de vínculos con el entorno próximo del alumnado, y se las características del juego educativo como herramienta metodológica básica, se favorece el desarrollo de competencias transversales como la iniciativa, la creatividad, el trabajo en equipo o la comunicación, contribuyendo a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

En función de los resultados obtenidos tras la evaluación de este micro proyecto, con valoraciones entre altas y muy altas en todas las categorías, podemos afirmar que se muestra como propuesta didáctica innovadora y efectiva y demuestra cómo se puede implementar exitosamente un programa de E. M. integrado con otras áreas curriculares. La planificación detallada, la organización cuidadosa y la implementación estructurada fueron claves para el éxito del micro proyecto. Esto incluyó la selección adecuada de juegos y su transformación interna para adecuarlos a las características del juego educativo, la organización minuciosa de espacios y tiempos, y la coordinación entre diferentes niveles educativos y profesionales.

Las áreas mejor valoradas fueron la variedad de los juegos, la retroalimentación recibida y la seguridad en las actividades. Esto indica que el proyecto logró ofrecer una experiencia diversa, bien apoyada y segura para los participantes. Algunas áreas de mejora identificadas incluyen la cantidad y calidad de la información proporcionada, así como el ajuste de los juegos a las características del juego educativo y a la edad de los participantes. Sin embargo, las elevadas puntuaciones logradas también en estas categorías con una valoración inferior que las mejor puntuadas, sugiere la necesidad de establecer algunos ajustes en la comunicación y en la adaptación de las actividades, en futuros proyectos, pero sin ser necesario realizar una profunda actualización.

El proyecto demuestra la viabilidad y el valor de implementar programas de E. M. integrados en el currículo de E. I. y E. P., utilizando metodologías como el ApS, aprovechando recursos culturales locales como los juegos tradicionales y vertebrando la estrategia en la práctica a través del juego educativo, como instrumento que asegura la equidad y la inclusión.

6. Referencias

- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 303-318.
- Arias, J. M., Mendivel, R. K. y Uriol, A. P. (2020). La psicomotricidad en la preescritura de los niños de 5 años de las instituciones educativas de inicial del cercado de Huancavelica. *Revista Conrado*, 16(76), 43-50.

- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 588-596.
- Arufe, V., Pena-García, A. y Navarro-Patón, R. (2020). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años: Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(3), 448-480. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661>
- Arufe, V., Viña, J. y Ramos, O. (2023). Análisis cualitativo de la opinión de una muestra de profesorado de Educación Infantil sobre la clase de psicomotricidad. *EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa*, 3(2), 116-145. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.67>
- Battaglia, G., Alesi, M., Tabacchi, G., Palma, A. y Bellafiore, M. (2019). The Development of Motor and Pre-literacy Skills by a Physical Education Program in Preschool Children: A Non-randomized Pilot Trial. *Front. Psychol.*, 9(2694). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02694>
- Bender, C. J. y Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about community service-learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27(4), 631-654.
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643-661.
- Bernate, J. y Fonseca, I. (2022). Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral. *Retos*, 43, 634-642.
- Billig, S., Root, S. y Jesse, D. (2005). *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. RMC Research Corporation.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 28-34. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005028>
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. y Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(2), 154-168.
- Díaz, G., García, D. y Torres, G. (2024). Diseño de una sesión de educación física integrada en la programación de aula en Educación Infantil. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 42.
- Dinehart, L. y Manfra, L. (2013). Associations between low-income children's fine motor skills in preschool and academic performance in second grade. *Early Education & Development*, 24(2), 138-161. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.636729>
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L. y Losada, J. L. (2020). Association between preschoolers' specific fine (but not gross) motor skills and later academic competencies: Educational implications. *Frontiers in Psychology*, 11, 1044. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01044>

- Espada, R. M., Gallego, M. B. y González-Montesino, R. H. (2019). Lecciones aprendidas sobre la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Física. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-221. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Favazza, P. C. y Siperstein, G. N. (2016). Motor Skill Acquisition for Young Children with Disabilities. En Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E. y Odom, S. L. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 225-245). Springer.
- Gabbard, C. P. (2021). *Lifelong motor development* (8ª ed.). Wolters Kluwer Health.
- García-Fernández, D. A., Chávez Valenzuela, M. E., Cruz Chávez, C., Guedea Delgado, J. C., Velázquez Saucedo, G. y Zubiaur González, M. (2018). Impacto de un programa de actividad motriz con funciones ejecutivas fortaleciendo el desarrollo integral del niño. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(4), 37-38.
- Gértrudix-Barrio, F. y Fernández-Pérez, M. (2021). Las canciones motrices en inglés para trabajar la Expresión Corporal en Educación Infantil. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 4, 108-130.
- Gómez Perancho, S. (2014). Influencia de la motricidad en la competencia matemática básica en niños de 3 y 4 años. *EDMA 0-6. Educación Matemática en la Infancia*, 3(1), 49-73.
- Gümüşdag, H. (2019). Effects of Pre-School Play on Motor Development in Children. *Universal Journal of Educational Research*, 2(7), 580-587.
- Haibach, P. S., Reid, G. y Collier, D. H. (2017). *Aprendizaje y desarrollo motor*. Editorial Kinesis.
- Hudson, K. N., Ballou, H. M. y Willoughby, M. T. (2020). Participation in cognitively-engaging motor skills activities is associated with executive function and early math skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 259-268. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.008>
- Justo, E. y Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. *Bordón*, 60(2), 107-121.
- Latorre, P., Moreno, R., García, F. y Párraga, J. (2017). *Motricidad y salud en educación infantil*. Pirámide.
- Manjón, D. C. y Lucena, M. (2010). *El juego cooperativo como medio de fomento de valores en las clases de educación física en las Escuelas Profesionales Sagrada Familia*. II Congreso Internacional de Didàctiques, Universitat de Girona.
- Manjón, D. C. y Lucena, M. (2022). Un proyecto de innovación desde la asignatura de Motricidad y Salud entre alumnado universitario del Grado de Magisterio y alumnado de Educación Infantil en un contexto de no presencialidad. En J. Salas y P. A. Latorre (Eds.), *Buenas prácticas e innovación en educación física escolar* (pp. 121-140). Ediciones Universidad Autónoma de Chile.
- Manjón, D. C., Lucena, M., Latorre, P. A. y Párraga, J. (2023). PequeSAFA Aventura. Un micro proyecto de innovación internivelar de educación motriz infantil por ambientes de

- aprendizaje educativos sistémicos gamificados. En Díaz-Noguera, M^a D., Hervás-Gómez, C., Domínguez-González, M. A. y Martín, A. (Eds.), *Sembrando el futuro. La revolución en la formación y desarrollo de competencias* (pp. 1135-1172). Dykinson.
- Marheni, E., Purnomo, E. y Intan, F. (2019). *The role of motivation in increasing achievement: perspective sports psychology*. Proceedings of the 2nd International Conference on Sports Sciences and Health.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.
- Martínez, J. R., Ramón-Llin, J., Fort, J., Fuentes, R. y Delgado, P. (2024). Proyecto deportivo APS del alumnado TSEAS con alumnado de aulas UECO en las Escuelas San José de Valencia. En R. Eirín, J. Rodríguez y D. Marín (Eds.), *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y prácticas innovadoras en educación infantil y primaria*. Dykinson.
- Mecías-Calvo, M., Arufe-Giráldez, V., Cons-Ferreiro, M. y Navarro-Patón, R. (2021). Is It Possible to Reduce the Relative Age Effect through an Intervention on Motor Competence in Preschool Children? *Children*, 8(5), 386. <https://doi.org/10.3390/children8050386>
- Mulvey, K. L., Miedema, S. T., Stribing, A., Gilbert, E. y Brian, A. (2019). SKIPing Together: A Motor Competence Intervention Promotes Gender-Integrated Friendships for Young Children. *Sex Roles*, 82, 550-557. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01079-z>
- Rebolo, M. y Ascenso, M. (2019). La educación física, el juego en el patio y el aprendizaje en la infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(5), 116-137.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria: acciones motrices y primeros aprendizajes*. INDE.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service-learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Service-Learning*, 8(2), 50-60.
- Sáez-Sánchez, M. B., Gil-Madrona, P. y Martínez-López, M. (2021). Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 392, 177-203. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-392-483.
- Varela, A. y López, S. (2024). Gamificando los juegos tradicionales: una experiencia innovadora para las aulas de Educación Infantil y Primaria, 55-66. En R. Eirín, J. Rodríguez y D. Marín (2024). *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y practicas innovadoras en educación infantil y primaria*. Dykinson.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del proyecto de innovación docente “Desarrollo de las competencias clave para el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria a través de micro proyectos multidisciplinares de trabajo en el aula escolar” desarrollado por el Centro Universitario Sagrada Familia (CUSAFA), adscrito a la Universidad de Jaén.

AUTORES:

Daniel de la Cruz Manjón Pozas

Escuelas Profesionales Sagrada Familia, España.

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UGR), Máster Universitario en Educación y TIC (UOC) y Doctorando en Educación (UJA). Tutor de Educación Primaria en las Escuelas Profesionales Sagrada Familia. Miembro del grupo de investigación de Actividad Física y Deportes (HUM-790), Universidad de Jaén, coautor de artículos de investigación (JCR y SCOPUS) en investigación educativa y salud, autor de capítulos de libros y ponente en congresos internacionales. Componente del equipo investigador en proyectos de investigación nacionales e internacionales: Proyecto. EXP_61415, Red de investigación de la locomoción humana, salud, cognición y funcionalidad de personas mayores. CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES; Proyecto. Programa para una Sociedad Longeva PSL, PSL" (código 0551_PSL_6_E) Interreg V-A España-Portugal (POCTEP): 88_ANDARED_Caracterización de la marcha del adulto mayor mediante la innovación con tecnologías portables; Proyecto de sanidad. EXP_61415, Red de investigación de la locomoción humana, salud, cognición y funcionalidad de personas mayores. CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES. Redes de Investigación en Ciencias del Deporte.

dmanjon@fundacionsafa.es

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1422-107X>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57220172794>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=UmTK-h4AAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-D-Pozas>

Researcher ID: [ABG-6721-2020](https://orcid.org/0000-0002-1422-107X)

Manuel Lucena Zurita

Centro Universitario Sagrada Familia, España.

Profesor Titular en Centro Universitario Sagrada Familia (adscrito a Universidad de Jaén). Catedrático de Universidad privada, Doctor y Licenciado en Educación Física y Maestro de EGB. Cargos de responsabilidad universitaria, durante 15 años y coordinador de servicios. Reconocimiento a Buenas Prácticas Docentes. Integrante del grupo de investigación HUM-790 (Universidad de Jaén). Proyectos de I+D+I, de innovación y autor y coautor de artículos de investigación (JCR y SCOPUS) en investigación educativa y salud, autor de libros y capítulos de libros y ponente en congresos internacionales. Director técnico de MULTIOCIO Y GESTIÓN S.L., ETLASC MULTIOCIO, club de Esquí MULTIESQUÍ y Club Deportivo Maristas.

mlucena@fundacionsafa.es

Índice H: 7

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7277-6324>

Researcher ID: <https://www.webofscience.com/wos/author/record/ABG-8571-2020>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=5vVbqCAAAAAJ&hl=es>

Andrés García Pozas

Centro Universitario Sagrada Familia, España.

Profesor Colaborador Licenciado en el Centro Universitario Sagrada Familia (adscrito a Universidad de Jaén). Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Cargos de responsabilidad universitaria y coordinador de servicios del centro universitario.

andresgarcia@fundacionsafa.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-6316-3935>

Félix Luengo Pascual

Centro Universitario Sagrada Familia, España.

Licenciado en CC de la Actividad Física y el Deporte. Profesor Titular Centro Universitario SAFA Úbeda en las asignaturas de Actividad Física y Salud, Expresión Corporal, Didáctica de la Educación Física y Juegos y deportes. Director de la escuela de ocio y Tiempo Libre Multiocio. Director del Instituto de Formación de Técnicos Deportivos. Autor en ocho capítulos de libros, una publicación con índice de impacto 0,133, ponente en cinco congresos, integrante de un proyecto de innovación docente, tres comunicaciones escritas en congresos, Línea de investigación: Educación Física y Deportiva y Didáctica de la Expresión Corporal.

fluengo@fundacionsafa.es