

TRABAJO DE FIN DE GRADO



EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

Curso académico 2014/2015

Autor: Mario Fiunte Ortiz

Tutor académico: Hugo Rodríguez Campazas

Grado en Educación Primaria – Mención de Educación Física

RESUMEN

El objeto de estudio de este trabajo se centra en diseñar una propuesta a fin de trabajar y analizar la capacidad del alumnado perteneciente al Segundo Ciclo de Educación Primaria para desarrollar el pensamiento táctico. Para ello se busca aplicar la metodología comprensiva mediante el uso de los juegos modificados en el área de Educación Física, atendiendo a las ventajas e inconvenientes de la metodología aplicada. Se pretende lograr así la planificación y aplicación a la práctica de estrategias por parte de los participantes a través de la toma de decisiones compartida, evolucionando desde la acción particular e irreflexiva del individuo hacia la acción colectiva y meditada. De esta manera, se busca que el alumnado trabaje en base a un objetivo común fundamentado en la comprensión del juego, partiendo de una serie de principios tácticos previamente definidos. Así pues, se desarrolló una Unidad Didáctica llamada “Táctica”, en la que progresivamente se abordaron diferentes conceptos tácticos para que el alumnado pudiese planificar colectivamente su actuación. Además se llevó a cabo un seguimiento del alumnado durante las siguientes semanas para comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, el cual se expone en este trabajo.

PALABRAS CLAVE: pensamiento táctico, juegos modificados, Educación Física, toma de decisiones, metodología comprensiva.

ABSTRACT

The object of study of this work focuses on designing a proposal to work and analyze the ability of the students belonging to the Second Cycle of Primary Education to develop tactical thinking. It seeks to implement the comprehensive methodology using the modified games in the area of Physical Education, considering the advantages and disadvantages of the methodology applied. It aims to achieve the planning and implementation into practice of strategies by the participants through shared decision making, evolving from the particular and thoughtless action of the individual to the collective and considered action. Thus, it is intended that students work towards a common goal based on the understanding of the game, starting from a number of tactical principles previously defined. For this, was developed a Teaching Unit called “Tactics”, in which progressively addressed different tactical concepts so that students could plan their actions collectively. Track students also took place in the following weeks to check the level of compliance of the objectives, which is exposed in this work.

KEYWORDS: tactical thinking, modified games, Physical Education, decision making, *Teaching Games for Understanding*.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	5
3. JUSTIFICACIÓN	5
3.1. VINCULACIÓN DE LA PROPUESTA CON LAS COMPETENCIAS PROPIAS DEL TÍTULO	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1. EL PENSAMIENTO TÁCTICO Y EL “SABER HACER”	10
4.2. EL PAPEL DE LA PERCEPCIÓN	13
4.3. LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL DEPORTE/JUEGO	14
4.4. EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO TÁCTICO	15
4.5. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL AL MODELO COMPRENSIVO	18
4.6. LOS JUEGOS MODIFICADOS	23
4.7. CONCLUSIÓN	24
5. METODOLOGÍA	25
5.1. CONTEXTO	25
5.2. DISEÑO DE LA “UNIDAD DIDÁCTICA”	26
5.3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	32
5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	33
6. DESARROLLO Y VALORACIÓN/EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	34
6.1. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS	35
6.2. VALORACIÓN DEL PROCESO	38
7. CONCLUSIONES	40
8. REFERENCIAS	42
9. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad diseñar una propuesta con el objetivo de trabajar y analizar la capacidad del alumnado de Educación Primaria para desarrollar el pensamiento táctico. Para ello se pretende aplicar la metodología comprensiva a través del desarrollo de una intervención didáctica por medio de la cual se proponen una serie de juegos deportivos modificados de invasión. Se busca así abordar diversos conceptos tácticos con los que el alumnado pueda tomar decisiones de manera conjunta y trabajar para aplicarlos en un contexto de juego real, desde el área de Educación Física, atendiendo a las ventajas e inconvenientes de la metodología escogida.

Para ello, en primer lugar se expondrán los *objetivos* del proyecto, que constituyen los cimientos de este trabajo.

A continuación, se procederá a realizar una *justificación* sobre la temática escogida, atendiendo a la relevancia de la misma y a su vinculación con las competencias del Título.

Seguidamente, en la *fundamentación teórica* se recogerán los antecedentes relacionados con el tema en cuestión, a través de la revisión bibliográfica de diversas investigaciones y artículos vinculados a dicha temática.

Tras ello, se indicará la *metodología* seguida en el proceso de estudio del tema elegido, haciendo alusión al *contexto*, al *diseño de la “Unidad Didáctica”*, a la *metodología empleada en la intervención didáctica* y a las *técnicas e instrumentos de evaluación* utilizados durante el proceso.

Antes de terminar, se expondrá el *desarrollo y la valoración/evaluación de la propuesta* de intervención pedagógica, seguida de una serie de *conclusiones* extraídas a partir del proceso.

Para terminar, se añadirán las *referencias* que han facilitado el estudio de la temática seleccionada, concluyendo con la inclusión de una serie de *anexos* que complementan de manera más amplia lo expuesto a lo largo de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos en este Trabajo de Fin de Grado pueden definirse de la siguiente manera:

- Profundizar en el conocimiento de una metodología apropiada para trabajar el aprendizaje del pensamiento táctico mediante los juegos modificados.
- Diseñar una propuesta para trabajar el aprendizaje del pensamiento táctico en Educación Primaria desde el área de Educación Física.
- Analizar la capacidad presentada por el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria para desarrollar el pensamiento táctico.
- Descubrir durante la práctica las ventajas e inconvenientes de la metodología escogida.

3. JUSTIFICACIÓN

Para justificar la elección de la temática abordada en este Trabajo de Fin de Grado, me gustaría comenzar aludiendo a una serie de experiencias personales relacionadas con la Educación Física y el deporte en base a esta cuestión.

En primer lugar, haciendo referencia a las experiencias vividas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter más negativo, sobre todo durante las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, quisiera destacar que las actividades planteadas en la materia de Educación Física habitualmente se orientaban hacia el rendimiento, y aquellos alumnos menos “aptos” motrizmente hablando, solían sufrir en mayor medida las consecuencias de este planteamiento. Este aspecto guarda relación con lo que Devís y Peiró (1993) definirían como el *paradigma centrado en la condición física*, a cuyo conocimiento tuve acceso desde la asignatura “Educación Física y Salud” cursada en el Grado de Educación Primaria, que supone un enfoque centrado en medir el resultado de las acciones realizadas, basando la evaluación del alumnado en función de las mismas y contribuyendo, bajo mi punto de vista, a discriminar a los alumnos que en lo motriz son menos “hábiles”, lo que puede derivar en que una gran cantidad de alumnos desarrollen cierto sentimiento de “animadversión” hacia el área de Educación Física. También, ligado a este hecho está el poco protagonismo que el alumnado adquiría en base a promover su autonomía e iniciativa personal desde la Educación Física, pues lo habitual era que las actividades presentasen un carácter “cerrado”, basado en la reproducción y repetición de los modelos que el docente proponía en la mayoría de bloques de contenidos de la asignatura, limitando y coartando la libertad de las acciones del alumnado durante las actividades. González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez (2008) afirman en este sentido que el alumnado

es quien debe hacer suyo el proceso de aprendizaje y los valores y principios defendidos mediante su participación activa y cooperativa. Por ello, considero que una de las labores del docente de Educación Física debería ser la de buscar nuevos modelos y metodologías de trabajo con el alumnado, haciéndole partícipe de su aprendizaje para solventar este tipo de problemas, priorizando lo sucedido durante el propio proceso a los resultados obtenidos a partir de éste, y empleando un enfoque bastante más “inclusivo” que el anterior, lo que constituye uno de mis intereses.

Por otro lado, en cuanto a las experiencias positivas relacionadas con la Educación Física y el deporte, éstas han sido muy abundantes a lo largo de todo mi proceso de formación, pudiendo desarrollar así un gran afecto hacia la realización de actividad física y, de manera más concreta, hacia los deportes de equipo, con los que siempre he tratado de permanecer “en contacto”. Desde mi experiencia, y a pesar de su carácter competitivo, los deportes de equipo pueden resultar un recurso útil para desarrollar en el alumnado otros ámbitos además del propiamente motriz, y es que si el docente sabe gestionar adecuadamente al grupo, sus componentes desarrollarán un sentimiento de pertenencia al mismo que fomentará su participación, constituyendo una vía para el maestro de cara a la educación en valores como el trabajo en equipo o la actitud crítica hacia las conductas negativas. En base a esto, además de los valores que se pueden transmitir, el aspecto que más me interesa es el de fomentar la autonomía del alumnado, planteando actividades de carácter “abierto” en las que puedan tomar decisiones conjuntamente, partiendo de unas bases previamente definidas, y “descentrando” a los participantes de la competitividad de las actividades, aunque ésta, no obstante, también supone un “plus” de motivación para los alumnos que aumenta su predisposición hacia la tarea. Para ello, quiero aludir también a lo aprendido en las asignaturas de “Educación Física Escolar”, “Juegos y Deportes” y “Cuerpo, Percepción y Habilidad”, cursadas en el Grado de Educación Primaria, mediante las cuales he podido conocer las diferentes corrientes metodológicas que giran en torno al área de Educación Física para poder decidir la mejor manera de llevar a la práctica los objetivos del docente, decantándome por la denominada metodología comprensiva y el uso de los juegos modificados, pues permiten adaptar el contenido al alumnado según los intereses perseguidos por el maestro.

Así pues, mis intereses y experiencias previas me hicieron inclinarme por el abordaje del pensamiento táctico en Educación Primaria, ya que supone el medio idóneo para trabajar este tipo de aspectos con el alumnado.

A esto hay que sumarle que el fin último de la enseñanza es el de alcanzar la formación integral del alumnado, para lo cual se insiste en que además de incidir sobre los aspectos puramente “académicos” o conceptuales, los alumnos y alumnas han de ser educados en otro tipo de

saberes, tanto procedimentales como actitudinales. Por tanto, entran en juego la competencia y la educación en valores, promoviendo un mayor desarrollo del pensamiento mediante el cual se fomenta la comprensión de una problemática concreta y se propone un marco de posibilidades para su resolución, dotando al conocimiento de un razonamiento práctico.

En este sentido, Arnold (1991) sostiene lo siguiente: “Se ha señalado que el razonamiento práctico o saber cómo se interesa esencialmente por emprender acciones o lograr cosas en el mundo más que por la construcción de teorías y el establecimiento de lo que es proposicionalmente cierto” (p.37). Así, el desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria conforma un medio ideal para contribuir a la formación integral del alumnado desde el área de Educación Física, lo cual debe ser del interés de cualquier docente de la materia, y es que a partir de la comprensión global del juego, el alumnado podrá desarrollar una serie de competencias para “saber cómo” resolver las situaciones que puedan plantearse, utilizando los elementos tácticos que el docente considere oportunos y desarrollándose en los diferentes ámbitos que componen la formación integral.

Cabe destacar también que en el Currículo de Educación Primaria, por medio de algunos bloques de contenidos, competencias y criterios de evaluación a los que se alude desde la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*, se hace referencia a determinados aspectos que pueden abordarse mediante el desarrollo del pensamiento táctico, lo cual justifica su elección también desde el marco legislativo.

Por todo ello me decidí a ahondar más en esta cuestión, pues supone un enfoque novedoso del que partir para fomentar en mayor medida la formación integral del alumnado desde el área de Educación Física, concediendo más peso a la autonomía personal, a la toma de decisiones y al pensamiento colectivo, otorgando al alumnado un mayor protagonismo que amplifica su participación activa y su aportación al grupo, y contribuyendo a la difusión de valores como el trabajo en equipo, el respeto por las normas y los compañeros o el rechazo a las conductas negativas, aspectos que tradicionalmente carecían de peso en la enseñanza deportiva en la escuela.

3.1. VINCULACIÓN DE LA PROPUESTA CON LAS COMPETENCIAS PROPIAS DEL TÍTULO

Competencias generales

Los estudiantes del Título de Grado *Maestro -o Maestra- en Educación Primaria* deben desarrollar durante sus estudios las siguientes competencias generales, recogidas en la *Memoria*

de plan de estudios del Título de Grado Maestro –o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación – que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – la Educación –.

3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Para acreditar el desarrollo de las competencias generales propias del Título, a lo largo de este proyecto se exponen diversos conocimientos que demuestran la comprensión de la problemática abordada, fundamentada en un marco teórico en el que se incluyen referencias a diversas fuentes bibliográficas, a la vez que se justifican los motivos de su elección. Además se explica el proceso seguido durante la intervención didáctica llevada a cabo en un Centro Escolar, atendiendo a la metodología aplicada, así como a los resultados obtenidos del proceso y a las conclusiones extraídas de los mismos.

Competencias específicas

De acuerdo a las competencias específicas establecidas en la en la *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria para el módulo de Prácticum y Trabajo de Fin de Grado*, se estipula que el estudiante sea capaz de:

- a. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.*
- b. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.*
- c. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.*
- d. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.*
- e. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.*
- f. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.*
- g. Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.*
- h. Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.*
- i. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.*

Durante el transcurso de la intervención didáctica realizada en un Centro Escolar para posibilitar la labor de este Trabajo de Fin de Grado, he tratado de llevar a cabo una gestión del aula basada en la constante interacción y comunicación con el alumnado, utilizando diversas técnicas que parten de una fundamentación teórica para aplicarse sobre la práctica, desde la cual he reflexionado con el objetivo de innovar para mejorar la calidad de la enseñanza, fomentando el aprendizaje autónomo y cooperativo del alumnado y alcanzando así el desarrollo de estas competencias específicas.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dado que el objeto de estudio de este trabajo se orienta hacia “El desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria” por medio de los juegos modificados, utilizando como base diferentes investigaciones y artículos relacionados con esta cuestión, se procederá realizando una aproximación hacia dicho concepto y sus características, para continuar con un análisis acerca de la manera idónea de abordar el aprendizaje del pensamiento táctico y sus contenidos en Educación Primaria, revisando la enseñanza tradicional del deporte escolar y los modelos y metodologías alternativas surgidas para cambiar su situación. Por último, se concluirá con un acercamiento a los juegos modificados, centrándose concretamente en aquellos llamados juegos de invasión, como medio adecuado para abordar el desarrollo del pensamiento táctico con el alumnado de Educación Primaria.

Resulta conveniente por tanto comenzar realizando un acercamiento hacia el concepto de pensamiento táctico. Para ello, es oportuno aludir a su vez al concepto de competencia táctica, al que está estrechamente ligado, y que Ruíz (2014) define como: “capacidad aprendida para llevar a cabo las respuestas apropiadas a una situación, lo que implicaría una inteligencia contextualizada apropiada para afrontar una clase específica de problemas en los que se reclama moverse, o mover objetos, de forma precisa” (p.37-38). Así pues, el pensamiento táctico constituiría esa “inteligencia contextualizada”, adecuada para resolver este tipo de problemas.

De manera más amplia, López-Ros (2011) sostiene que el pensamiento táctico constituye un tipo de pensamiento que facilita la resolución eficaz de los problemas a los que un jugador-alumno se enfrenta en un contexto deportivo-educativo, actuando de forma acertada y anticipándose a las posibles situaciones que pueden derivar de dicha actuación, gracias a un manejo adecuado de la percepción que permite discriminar correctamente la información relevante de aquella que no lo es.

4.1. EL PENSAMIENTO TÁCTICO Y EL “SABER HACER”

Tras abordar el concepto de pensamiento táctico a grandes rasgos, conviene realizar un mayor acercamiento en base a sus características y funcionamiento, para que dicho concepto pueda ser analizado en mayor profundidad.

Arnold (citado por Contreras, 1998) afirma que junto a las formas de conocimiento teórico o proposicional del “saber qué”, progresivamente diferenciadas en otras materias, hay otro tipo de conocimiento de carácter práctico, interesado por el “saber cómo” hacer o proceder en determinadas actividades, teniendo cada uno de estos conocimientos su propia realidad racional. Así pues, el conocimiento teórico (“saber qué”) se dirige hacia lo que puede conocerse y decirse

más que a la propia manera de actuar, mientras que el conocimiento práctico (“saber cómo”) tiene como característica principal dotar a la persona de la intención de ejecutar con éxito las acciones, identificando aquellas que más le convienen en cada situación.

Además, Arnold (1991) diferencia entre un sentido *débil* y un sentido *fuerte* dentro del “saber cómo”, siendo el sentido *débil* la capacidad de una persona para hacer algo de modo intencional, pero sin saber cómo lo ha hecho, de manera que no puede explicar el proceso seguido para ello. Por el contrario, el sentido *fuerte* alude a aquella persona que es capaz de hacer lo que dice que sabe hacer, pudiendo explicar además cómo lo ha hecho, identificando el proceso. El mismo autor sostiene que el sentido *fuerte* del “saber cómo” se compone de dos premisas fundamentales, que son la comprensión de los procedimientos que están implicados en un juego deportivo, y la adquisición de las habilidades técnicas en base a un contexto.

Asimismo, Temprado (citado por López-Ros, 2011) alude a la relación paralela existente entre el pensamiento táctico y el “saber decidir”, afirmando que la toma de decisiones viene dada de manera simultánea por la capacidad de elección de una acción concreta entre un conjunto y las distintas posibilidades motrices en referencia a dicha acción, una vez ubicados en un contexto de juego, por lo que este tipo de pensamiento engloba a la vez tres saberes: saber *qué hay que hacer*, saber *cómo hacerlo* y saber *hacerlo*. Además, el mismo autor sostiene que el jugador debe poseer diferentes conocimientos para poder decidir, en base al estado inicial de la situación, los objetivos admisibles durante la misma, los medios disponibles para alcanzar esos objetivos y los posibles efectos de la acción ejecutada. De este modo, la acción final podría resultar del “cálculo” de la consideración de los aspectos anteriormente mencionados.

En esta línea, López-Ros (2011) describe también tres tipos de conocimientos diferentes que conforman el pensamiento táctico, similares a los anteriormente expuestos: el *conocimiento declarativo* (“saber qué”), que hace referencia a los hechos y conceptos necesarios que una persona debe conocer para resolver un problema táctico de manera adecuada; el *conocimiento procedimental* (“saber cómo”), que constituye un saber práctico, haciendo referencia a las acciones que se llevan a cabo para resolver un problema determinado y definiendo la actuación; y el *conocimiento condicional*, que conforma un tipo de conocimiento contextualizado en una situación determinada, sabiendo cómo y cuándo usar el conocimiento declarativo y procedimental en base a dicha situación. El mismo autor también afirma que el pensamiento táctico, durante el proceso de percepción, selecciona los estímulos más relevantes, centrando así la atención en aquellos aspectos importantes de la práctica y separándolos del resto.

En relación con lo descrito antes, cabe señalar que French y Thomas (citados por López-Ros, 2011) destacaron la necesidad de poseer una base de conocimiento declarativo en relación a un

ámbito concreto para ser capaces de desarrollar un conocimiento procedimental para tomar decisiones dentro de dicho ámbito. Por ello, podría afirmarse que el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental se interrelacionan profundamente en el pensamiento táctico, dependiendo el uno del otro, lo cual da paso a su vez a la entrada de dos tipos de aprendizaje, ligados estrechamente al sentido *débil* y *fuerte* del “saber cómo” al que alude Arnold (1991), que son el *aprendizaje implícito*, ligado al “hacer” y definido como aquel de carácter no intencional, en el que el aprendiz no tiene consciencia de lo que se aprende y que resulta en una ejecución motriz automática; y el *aprendizaje explícito*, ligado al “comprender”, que es aquel por el cual el aprendiz muestra una intención de querer aprender, siendo consciente de lo que aprende (Latinjak, 2014).

Se alude así a la relación existente entre el pensamiento teórico y el pensamiento práctico, entre el consciente y el inconsciente, entre lo mental y lo corporal, y en cómo todo ello se interrelaciona para obtener como resultado una acción ejecutada en un contexto concreto.

Por una parte, tendríamos todo aquello que guarda relación con el conocimiento declarativo y teórico, con el conocimiento explícito, y en definitiva con aquella parte del ser humano más ligada a lo “mental”, al saber “qué es lo que hay que hacer” en una situación determinada, en base a una serie de conocimientos previos a dicha situación, que el jugador ya posee con anterioridad, como base de la que partir.

Por otra parte, encontraríamos todo lo relacionado con el conocimiento procedimental y práctico, con el conocimiento implícito, y en resumen, con todo aquello ligado en mayor medida a la parte “corporal” del ser humano, al saber “cómo hacer” aquello que hay que hacer en una situación concreta, dentro de un contexto de juego, aunque muchas veces el jugador no sea capaz de razonar por qué ha hecho lo que ha hecho.

Ambas partes descritas no actúan por separado a la hora de ejecutar una acción por parte del jugador en una determinada situación, sino que la actuación realizada por dicho individuo resultará más bien de la interrelación de todos los elementos presentes, y el éxito de dicha actuación estará determinado por la capacidad de la persona para elaborar un “cálculo” en el que se tomen en consideración todos los conocimientos que entran en juego y que conforman el pensamiento táctico, distinguiendo entre aquellos aspectos relevantes e irrelevantes a la hora de ejecutar una acción en un entorno concreto mediante la percepción y siendo capaz de anticiparse a los efectos provocados por su actuación. Se obtiene así el resultado final, “lo que se ve”, que está ligado al conocimiento condicional y al “saber hacer”, en función de cada situación concreta, y que queda plasmado en un acción motriz.

Por tanto, el individuo, el mecanismo de su pensamiento y su manera de proceder se alejan del dualismo cartesiano mente-cuerpo, pues todo el conocimiento que una persona posee se interrelaciona en dicho pensamiento mediante diversos procesos, y el cuerpo y la mente actúan como una única unidad, desembocando en la actuación realizada por el jugador en una situación determinada.

Podría decirse entonces que durante las situaciones surgidas en un contexto educativo, el jugador actúa en base a varios procesos que se desarrollan de manera estructurada en el pensamiento y que culminan con la ejecución de una acción motriz.

4.2. EL PAPEL DE LA PERCEPCIÓN

Avanzando más en esta línea, cabe mencionar el importante papel que la percepción juega en este proceso durante las situaciones surgidas de una actividad motriz, pues las acciones resultantes están ligadas estrechamente a la percepción, constituyendo así un acto consciente, gracias a la capacidad que ésta proporciona para distinguir entre la información relevante e irrelevante durante la práctica. Dicho proceso forma parte del *pensamiento en acción*, definido por Sánchez (2009), quien sostiene lo siguiente:

(...) aquellas situaciones de interacción motriz (que pueden ser cooperativas y/o de oposición), vemos como la urgencia práctica exige una participación muy activa tanto de la percepción como de un lenguaje motor, en algunos casos muy sofisticado. Esas acciones que nosotros observamos se pueden entender como la “verbalización motriz” de nuestro pensar y, como hemos indicado hace un momento, no están separadas de las percepciones, forman con ellas un complejo perteneciente a la consciencia, apareciendo ése en relación a un trasfondo de sentido o intencionalidad. (p.92)

Sánchez (2009) afirma que la acción no viene dada por un pensamiento anterior y distanciado de la misma, sino que esas verbalizaciones internas del pensamiento suceden durante el transcurso del propio juego, aunque pueden resultar negativas por distraer al jugador, ocasionando una mala actuación. Debido a esto, Sánchez (2009) sostiene: “En las actividades motrices, esa verbalización o ideación interna trata de evitarse o de reducirse a la periferia de la atención, manteniéndose en el centro de la consciencia el complejo percepción-acción que constituye el pensamiento en acción” (p.93). Por tanto durante la práctica, aunque el pensamiento está presente como tal, debe pasar a un segundo plano, otorgando el protagonismo a la percepción en base a la cual se sucede la acción. Ahí es donde debe mantener la atención el jugador en un contexto educativo. Cuando este proceso se desarrolla, pueden observarse momentos en los que el jugador realiza actuaciones eficaces que permiten obtener un resultado exitoso en una situación de juego concreta.

En relación con lo descrito, conviene incidir en que durante la práctica educativa, en el transcurso de una actividad motriz, el pensamiento, conformado por los elementos que lo componen, sí está presente como tal en la mente del individuo, pero esa verbalización interna que constituye el pensamiento no se ubica en el centro de la atención del jugador, si no que se reduce a la periferia, actuando como base para trabajar en la toma de decisiones. De este modo, la mayor parte de la atención del individuo se centra en la percepción, pues es la que permite identificar los hechos más importantes de la práctica, en función de los cuales se pueden tomar las decisiones más correctas, interactuando con el pensamiento, poniendo en juego todos los elementos participantes y calculando la acción resultante de todo este proceso.

No obstante, aún se debe ahondar más en este tema, y es que no todos los elementos participantes han sido identificados todavía en este marco teórico.

4.3. LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL DEPORTE/JUEGO

Sostiene Sánchez (2009) que para poder pensar en acción debe existir una relación entre la intencionalidad consciente del individuo y el trasfondo, en la que intervienen también ciertas asignaciones o señas estratégicas durante la actuación del jugador. Dicho autor afirma a su vez que el trasfondo se compone de elementos tácticos y técnicos, por lo que se observan los siguientes elementos a analizar: la estrategia, la táctica y la técnica.

Empezando por la estrategia, ésta se caracteriza por intentar alcanzar siempre el objetivo principal del juego, planificando la actuación de manera previa al mismo y abordando de manera global los aspectos que intervienen (Riera, 1994). Así pues, la estrategia se relaciona más con la figura del docente, porque es quien elabora las indicaciones que los alumnos deberán seguir durante la práctica, presentando así una intencionalidad totalmente consciente.

Por su parte, la táctica presenta un objetivo parcial, supeditado al enfoque global de la estrategia. Por eso las decisiones tácticas tomadas por los jugadores son de carácter inmediato, según las situaciones constantemente cambiantes de los compañeros y de los oponentes (Riera, 1994). De esta manera la táctica pasa a formar parte del trasfondo, al constituir un elemento subordinado a la intencionalidad consciente determinada por la estrategia.

Por último, la técnica se considera la manera específica en la que se ejecuta un ejercicio físico concreto, comprendiendo todos los procedimientos que aseguran y facilitan el movimiento (Bompa, 2007).

Esto quiere decir que la técnica, como concepto, carece de intencionalidad consciente, pues además de ser un mecanismo interiorizado por el jugador a base de la repetición, y aunque tiene un carácter flexible y adaptativo, su ejecución motriz no se encuentra en el centro de atención

del individuo, sino que se realiza de manera “automática”, y ayuda al jugador a resolver una situación concreta en la que sí hay una intencionalidad consciente. Podría decirse entonces que es un instrumento útil para resolver determinadas situaciones durante el juego.

De esta manera vemos cómo tanto la táctica como la técnica forman parte del trasfondo, y son indispensables para llevar a cabo el pensamiento en acción durante una situación de urgencia (Sánchez, 2009).

Se puede afirmar así que la estrategia, la táctica y la técnica se interrelacionan en el pensamiento en acción, que a su vez está estrechamente ligado al pensamiento táctico, como se ha expuesto anteriormente.

En resumen, como sostiene Mahlo (citado por Aguilar y Suárez, 2007), las acciones individuales y colectivas, dentro de los deportes de equipo, derivan de un proceso que se desarrolla simultáneamente y que se compone de tres grandes partes: percepción, pensamiento y motricidad. En dicho proceso a su vez entran en juego, a grandes rasgos, dos variables: la *solución mental*, que es la capacidad para seleccionar los procedimientos que permiten al jugador solucionar el problema planteado, y que constituyen acciones tácticas cuando se conocen plenamente y se utilizan de ese modo, perfeccionándose con el tiempo para resolver los problemas tácticos; y la *solución motriz*, que constituye el aspecto motor dentro de la acción del juego, el resultado derivado de los procesos de la percepción y el pensamiento que culmina en la parte visible de la actividad.

Por tanto, el pensamiento táctico quedaría ubicado dentro de la *solución mental*, al ser un factor que interactúa con la percepción para buscar la solución al problema deportivo planteado, cuya respuesta se plasma en la *solución motriz*, que es el resultado de este proceso.

4.4. EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO TÁCTICO

Una vez analizado el concepto de pensamiento táctico, así como sus características y funcionamiento, conviene centrarse en la manera idónea de abordar este concepto y los contenidos implicados en él con el alumnado de Educación Primaria.

López-Ros (2011) sostiene que el aprendizaje táctico debe residir en el pensamiento táctico, para lo cual debe promoverse el desarrollo de un conocimiento declarativo amplio y rico que ha de estar integrado con un conocimiento procedimental, a la par que se fomente el desarrollo de conocimientos explícitos y la conversión de aquellos conocimientos implícitos en conscientes y explícitos. El mismo autor alega que el aprendizaje del pensamiento táctico debe estar enfocado a desarrollar en el alumnado la comprensión de los problemas que plantea el juego, centrándose en las características de dichos problemas y en las posibles opciones presentes para resolverlos.

El aprendizaje del pensamiento táctico conlleva también el desarrollo de la capacidad del alumnado para reunirse y tomar decisiones de forma conjunta, con el objetivo de aplicarlas a la práctica posteriormente.

En esta línea, Devís y Peiró (1997) afirman que la naturaleza de los juegos deportivos está determinada por sus reglas, las cuales fundamentan los problemas que deben ser superados, por lo que resulta necesario que los participantes tomen una serie de decisiones y juicios dentro del contexto del juego.

Para ello, como sostiene García (2011), el alumnado necesita conocer diferentes conceptos estratégicos y organizativos que les ayuden a enfrentarse al problema y a centrar y enriquecer su acción. Dichos conceptos, denominados “elementos tácticos”, tienen la finalidad de presentar al alumnado un abanico de posibles combinaciones y opciones que pueden utilizar para resolver con éxito las situaciones que se presentan en el juego (García, 2011).

Por su parte, Temprado (citado por López-Ros, 2011) afirma que el aprendizaje del pensamiento táctico debe centrarse en el desarrollo de tres tipos de conocimiento que están jerárquicamente organizados: aquellos dirigidos hacia la identificación de los objetivos admisibles en cada situación del juego en base a los medios disponibles; los que aluden a la capacidad de seleccionar entre las diferentes opciones; y los relacionados con el funcionamiento de la respuesta dada por el individuo. Por ello, el aprendizaje también debe sucederse de manera jerárquica, atendiendo a los objetivos generales y finalidades del juego; a los objetivos particulares y admisibles de cada situación; a los objetivos de las diferentes acciones disponibles en cada situación; y al ajuste de las posibles respuestas a cada situación. En definitiva, como sostienen Gréhaigne y Godbout (citados por López-Ros, 2011), este conocimiento jerarquizado debe fomentar la comprensión de la situación inicial, así como la capacidad para identificar los objetivos y los efectos derivados de las acciones.

Por ello, el aprendizaje del pensamiento táctico debe integrar la comprensión, tanto de los principios del juego como de los principios de actuación individual en una situación concreta, abordando diferentes contenidos coherentemente organizados y bajo un contexto determinado, para que dicho aprendizaje y sus contenidos tengan sentido (López-Ros, 2011).

En relación con esto, Castejón y López-Ros, así como Jiménez et al. (citados por López-Ros y Castejón, 2005) aluden a la conveniencia de abordar los contenidos siempre bajo una determinada situación contextual, pues si se utilizan situaciones tácticas de juego real, el comportamiento individual del alumnado adquirirá un mayor sentido, contribuyendo también a identificar las necesidades técnicas y tácticas de los participantes que a su vez se aprenden bajo dicho contexto, garantizando así un aprendizaje significativo.

López-Ros y Castejón (citados por López-Ros y Castejón, 2005) afirman que para poder llevar a cabo dicho aprendizaje significativo, existe un proceso en el que la primera fase hace referencia a las habilidades y destrezas básicas, relacionadas con el nivel biológico del individuo, desde las que se parte para introducir nuevos contextos y aprendizajes. Dicha fase puede servir para conocer el momento idóneo en el que comenzar a trabajar la iniciación deportiva con el alumnado, pues tal y como sostienen Castejón y López-Ros (2000), existe la necesidad de saber cuándo resulta coherente y posible iniciar al alumnado en nuevas tareas, para garantizar su asimilación en función del nivel de desarrollo de dicho alumnado. A continuación, en la segunda fase, que alude a la integración de las habilidades técnicas y tácticas, se menciona la configuración de la dimensión táctica a partir de una serie de rasgos característicos que dotan de sentido a la ejecución eficaz de una acción motriz como respuesta, partiendo de la toma de decisiones derivada de la identificación de información relevante en cada situación, por lo que dicha dimensión táctica se manifiesta en un contexto de juego mediante una ejecución motriz o habilidad específica (López-Ros y Castejón, 2005). Indiscutiblemente, la técnica está ligada a la táctica en este aspecto, ya que ambas están presentes conjuntamente en el juego, dotándose de sentido mutuamente, pues la técnica, sin ninguna finalidad más allá de ella, carece de sentido, y la táctica, por su parte, no puede aplicarse a situaciones reales en un contexto de juego sin el aprendizaje de unos comportamientos motores específicos (López-Ros y Castejón, 2005). En esta línea, Devís y Peiró (1997) afirman que la técnica únicamente tiene sentido dentro de un contexto, y es ahí donde debe aprenderse por adquirir un significado completo. Además, como sostienen López-Ros y Castejón (2005), la toma de decisiones y las habilidades tácticas no pueden trabajarse adecuadamente sin ser ejecutadas de manera eficaz durante la práctica. Por último, en la tercera fase, mediante la propuesta de situaciones de juego similares al deporte definitivo, se busca que el alumnado aplique a la práctica los aprendizajes anteriormente adquiridos, a la par que se adquieren otros nuevos como resultado de esta práctica real, lo cual contribuye a su vez a que el profesorado pueda apreciar el nivel real de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Además, López-Ros (2011) sugiere que durante las etapas de iniciación del alumnado en este tipo de aprendizajes, las prácticas deben ser abundantes y enfocadas desde la variabilidad de situaciones, para fortalecer y poner en funcionamiento los esquemas motores generales del alumnado, de manera que éstos puedan ser aplicados a las condiciones concretas de cada situación, pues la ejecución de las habilidades motrices está estrechamente ligada a la toma de decisiones surgida en el pensamiento táctico, la cual, a su vez, se relaciona con las habilidades perceptivo-visuales del individuo, cuya mejora contribuye a identificar la información relevante de cada situación, por lo que este aprendizaje también debe promoverse en esa dirección. Las posibilidades personales que cada individuo presenta de cara a ejecutar las habilidades motrices

oportunas en las situaciones de juego guardan relación también con la toma de decisiones presente en el pensamiento táctico, por lo que la cantidad y calidad de la práctica determinarán en gran medida la mejora de este tipo de aprendizajes y procedimientos. Cuanto más tiempo dure la práctica, y más calidad presente la misma, más se contribuirá a mejorar estos aspectos.

Es importante destacar también que para llevar a cabo una evaluación coherente del alumnado, durante la práctica el maestro debe prestar atención a tres ámbitos: el ámbito actitudinal del alumnado, premiando la cooperación, el esfuerzo personal y la participación del mismo; el ámbito procedimental y conceptual, midiendo la capacidad del alumnado para poner solución a los problemas motores surgidos en cada momento del juego; y el ámbito motor, observando si el alumnado aplica acertadamente las distintas habilidades motrices, según la situación (Castejón y López-Ros, 2000).

4.5. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL AL MODELO COMPRENSIVO

En base a lo comentado, resulta evidente que el mejor medio posible para trabajar este tipo de aprendizajes durante la etapa de Educación Primaria reside en el uso de los juegos deportivos en el área de Educación Física, aunque, no obstante, el enfoque tradicional empleado para ello no ha resultado ser el más adecuado.

Así, varios autores han mostrado su preocupación por el tratamiento que se le ha dado tradicionalmente a la enseñanza de los conceptos relacionados con la táctica y la estrategia a través de la iniciación deportiva desde el área de Educación Física, a causa del uso incorrecto de los procesos didácticos (Aguilar y Suárez, 2007).

González et al. (2008) señalan una serie de problemas generados por la enseñanza tradicional de los deportes en el área de Educación Física, de entre los que destacan la falta de relación entre las actividades y los intereses y aspiraciones del alumnado; la falta de progreso real y duradero por parte del alumnado en base a los elementos técnicos, decisionales y tácticos; la dependencia y sumisión del alumnado a la metodología docente; la falta de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado debido a la carencia de instrumentos y oportunidades; y la falta de formación de futuros participantes/espectadores desarrollados de forma ética.

Por su parte, autores como Werner, Thorpe y Bunker (citados por Aguilar y Suárez, 2007) cuestionan también el modelo tradicional ya que, además de otorgar el protagonismo absoluto al trabajo de las habilidades técnicas, se dejan a un lado las intenciones tácticas y la comprensión

del juego, al depender éstas de factores externos como los compañeros, los adversarios o la meta.

Devís y Peiró (1997) afirman que históricamente los deportes colectivos, caracterizados por disponer de un notable contenido táctico, se han orientado más hacia la eficiencia y el rendimiento, trabajando siempre bajo el enfoque de la técnica, a pesar de que en muchos casos ésta no puede ser comprendida si no se aplica a situaciones reales de juego. Por ello, otros autores como Duda, Fox, Bidle y Armstrong (citados por González et al., 2008) señalan la necesidad de orientar el deporte hacia la “*tarea*”, estimulando así la cooperación, el aprendizaje personal, la diversión experimentada y el esfuerzo desde la participación deportiva.

Se hace patente el hecho de que en los juegos que presentan un carácter colectivo, la técnica queda supeditada al qué hacer, es decir, al problema táctico, por lo que la dificultad reside en conocer el momento adecuado para abordar el desarrollo del pensamiento táctico, de manera que éste sea comprendido adecuadamente, tal y como sostienen Ausubel, Novak y Hanesian (citados por Aguilar y Suárez, 2007).

A raíz de lo anterior, cabe señalar que la comprensión del juego, en relación con el pensamiento táctico, resulta ser un proceso complejo para el alumnado, por lo que debe abordarse específicamente durante las distintas etapas escolares y deportivas, tal y como afirman Castejón y López-Ros (citados por Aguilar y Suárez, 2007).

Arrojando luz sobre esta cuestión, Aguilar y Suárez (2007) sostienen que para que el aprendizaje del pensamiento táctico surta el efecto deseado, las actividades planteadas han de estar adaptadas al nivel de las habilidades del alumnado, de manera que puedan comenzar centrándose en el juego de manera global, para poco a poco ir adaptando su repertorio motriz a las necesidades propias de cada situación.

En la línea de estas indicaciones, han surgido una serie de intentos de cambio en la enseñanza de los deportes que durante los últimos años están adquiriendo más peso en el área de Educación Física para trabajar con el alumnado este tipo de contenidos, y que se conocen como modelos alternativos de enseñanza deportiva, basados en partir desde la comprensión táctica de los juegos deportivos para llegar hasta los aspectos técnicos.

En relación con este cambio de enfoque y a raíz de la propuesta conocida como *Teaching Games for Understanding* (TGfU), mediante diversos proyectos e investigaciones se ha tratado de dar mayor énfasis al desarrollo de la conciencia táctica del alumnado como aspecto prioritario a la hora de poder comprender correctamente los deportes, por lo que se propone llevar a cabo un trabajo a través de los denominados “*juegos modificados*”, por medio de la

aplicación de la llamada metodología comprensiva, planteando situaciones tácticas mediante las cuales el alumnado pueda decidir el qué, el cómo y el cuándo de la acción, en función de los principios tácticos básicos identificados, añadiendo que la técnica ha de aprenderse de forma contextualizada en este tipo de situaciones, por lo que en primer lugar se presta mayor atención a las condiciones de cada situación, para, en función de las mismas, elaborar una respuesta motriz adecuada (López-Ros, 2011). Devís y Peiró, así como Méndez-Giménez (citados por González et al., 2008) recopilan los elementos comunes a todas las variantes de TGfU, que definen a dicha corriente, y que son los siguientes:

- Reducir las demandas técnicas del juego, para que el alumnado pueda mejorar la comprensión de los aspectos tácticos del mismo a partir del modelo propuesto por Griffin, Mitchell y Oslin (citados por González et al., 2008) que se basa en la práctica del juego modificado, en la toma de decisiones a través de preguntas y en el desarrollo de la habilidad.
- Partir de experiencias lúdicas que sean intrínsecamente motivantes para el alumnado, fomentando la experimentación de placer mediante la participación.
- Concebir los juegos modificados como contextos auténticos para la evaluación, utilizando el feedback formativo para ayudar al alumnado a mejorar sus habilidades y competencias.
- Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que emerge con clara vocación metodológica, distinguiendo entre los juegos que presentan problemas tácticos similares que pueden ser extrapolados a diferentes actividades.

En base a esta última cuestión, cabe mencionar el modelo alternativo conocido como *modelo horizontal*, que conlleva la posibilidad de transferir los juegos propuestos a todos los deportes que presentan similitudes o principios tácticos comunes (Méndez, 2001). Debido a ello, autores como Contreras, De la Torre y Velázquez, así como Tejeiro y Martínez (citados por Aguilar y Suárez, 2007) afirman que el *modelo horizontal* de iniciación deportiva permite desarrollar el pensamiento táctico individual del alumnado, pues los aprendizajes significativos llevados a cabo pueden ser extrapolados a diversos juegos que compartan características similares.

Conviene resaltar que mediante el juego motor reglado, que es aquel del que provienen los juegos modificados, se pretende lograr que el alumnado pase de la acción impulsiva a la acción planificada; que el alumnado pase de la acción individualista a la acción colectiva; que el alumnado elabore, aplique y compruebe planes de acción; y que el alumnado conozca y utilice determinados elementos tácticos para planificar esa acción, con el objetivo de desarrollar el pensamiento táctico (García, 2011). Para ello, el juego motor reglado consta de tres dimensiones: la dimensión estructural, compuesta por el conjunto de normas y reglas que dan

sentido al juego; la dimensión personal, en la que se enmarcan los participantes presentes en cada situación del juego; y la dimensión cultural, basada en el contexto que da sentido a las actividades lúdicas y que ayuda a comprender e interiorizar su mecanismo (García y Rodríguez, 2007). Mediante los juegos modificados se puede proceder a la variación de este tipo de dimensiones y de sus respectivas condiciones, incrementando o disminuyendo la presión y el ritmo del juego y adaptándose a las características personales del alumnado en beneficio del desarrollo del pensamiento táctico.

Por otra parte, González et al. (2008) señalan dos vías mediante las cuales se ha tratado de contribuir a la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo desde la metodología cooperativa. La primera de ellas se basa en la modificación de las reglas del juego para reducir o eliminar la “*carga competitiva*” del mismo, favoreciendo así la cooperación; y la segunda se centra en la modificación de deportes que den lugar a juegos o actividades de carácter cooperativo. De esta manera, los juegos modificados contribuyen a que las actividades puedan orientarse hacia la tarea y no hacia el rendimiento, como tradicionalmente se ha hecho.

En base a este recurso, Méndez (citado por González et al., 2008) señala diversas características que dotan de sentido el uso de los juegos modificados en base al desarrollo del pensamiento táctico del alumnado, entre las que se encuentran: un mayor énfasis en el factor cooperativo del juego; una mayor posibilidad de adaptación en función de los objetivos planteados y necesidades observadas; una mayor capacidad para la integración del alumnado con características muy dispares; una incrementación en la toma de decisiones del alumnado y por tanto en su participación; un mayor desarrollo del potencial táctico del alumnado y una mayor integración de la técnica gracias a la contextualización de la práctica; una mayor facilitación de la reflexión, tanto para el alumnado como para el profesorado, a partir del planteamiento de problemas y de las posibilidades para su resolución; y un incremento de la implicación cognitiva del alumnado, ya que no solo se trata de ejecutar una acción, sino de pensar cómo y por qué ejecutarla. Se busca así mediante la aplicación de la metodología comprensiva que el propio alumnado trate de tomar decisiones acerca de la táctica mediante el planteamiento de situaciones que constituyan un problema a resolver durante el desarrollo del juego, las cuales serán modificadas en función de los objetivos propuestos en cada caso. De este modo, el alumnado parte desde el “*por qué*” y avanza hasta el “*qué hacer*” durante la práctica, y todo ello se explicita por parte del maestro mediante los llamados “*ciclos de reflexión-acción*”, durante los cuales el docente se encarga de realizar preguntas sobre los aspectos conceptuales y procedimentales surgidos en el transcurso del juego para guiar al alumnado hacia el aprendizaje significativo de los contenidos abordados en cada caso (González et al., 2008).

En relación con esto, Griffin y Patton (citados por López-Ros, 2011) exponen que, en base al desarrollo de la conciencia táctica del alumnado, el contenido ha de estructurarse según los principios tácticos generales y específicos a aprender, y deben plantearse situaciones de interacción didáctica a través del uso de preguntas para contribuir a la reflexión del alumnado. En esta línea, López-Ros (2011) afirma que las situaciones de interacción social contribuyen a la construcción del conocimiento significativo, de manera que el enseñante debe prestar una ayuda específica a los aprendices para resolver estas tareas de carácter abierto, adquiriendo la interacción verbal una gran importancia.

En relación también con el papel del maestro en la metodología comprensiva, González et al. (2008) señalan que éste debe tomar en consideración una serie de aspectos pedagógicos, que definen a dicha metodología y que son los siguientes:

- El papel del docente es el de *facilitador*; el alumnado adquiere la responsabilidad de organizar y controlar las tareas de aprendizaje.
- El alumnado ha de trabajar en grupos reducidos de carácter heterogéneo; las actividades deben suponer un interés y un desafío para el alumnado.
- La responsabilidad se mantiene en el alumnado, incluso durante la autoevaluación/evaluación de sus compañeros.

Además, García (2011) señala que el docente debe conocer los elementos a enseñar para poder partir de las acciones del alumnado, otorgándoles las posibilidades que más se adapten a su necesidades; realizar preguntas sobre el tema y guiar al alumnado hacia su solución sin abrir nuevos temas; intervenir durante el juego para animar, reconocer y felicitar al alumnado por sus acciones; mostrar diferentes opciones estratégicas que se adapten a las situaciones surgidas durante la práctica; dialogar con el alumnado para conseguir que éste llegue más lejos en sus razonamientos; tratar de enlazar la temática con lo visto durante las sesiones anteriores; exigir al alumnado que aplique en la práctica los elementos abordados; reforzar al alumnado que innova y realiza buenas combinaciones, aunque éstas no tengan éxito; y compartir de manera ordenada y justificada la información resultante del transcurso de la sesión.

Todas estas labores que el docente debe realizar constituyen su marco de actuación dentro de la metodología comprensiva, para la cual resulta conveniente encontrar un plan de sesión adecuado y capaz de contar con todo lo anteriormente expuesto. A pesar de que supone una ardua tarea para el maestro, existen varias alternativas muy útiles para abordar la iniciación deportiva y el desarrollo del pensamiento táctico con el alumnado de Educación Primaria, aplicando dicho procedimiento mediante el uso de los juegos deportivos modificados, sobre los cuales conviene centrar ahora el discurso, analizando de manera más concreta su clasificación,

estructura y diseño, una vez abordada la enseñanza comprensiva, así como su utilidad y funcionamiento.

4.6. LOS JUEGOS MODIFICADOS

En primer lugar, cabe destacar que Almond (citado por Méndez, 2001) elaboró una clasificación de los juegos deportivos muy aceptada por investigadores y maestros pertenecientes a este sector, que en orden ascendente, en función del nivel de complejidad táctica, se compone de las siguientes categorías: *juegos de blanco o diana*; *juegos de campo y bate*; *juegos de cancha dividida*; *juegos de muro o pared*; y *juegos de invasión* (Méndez, 2001).

Puesto que el objeto de estudio de este trabajo se centra en el abordaje del pensamiento táctico mediante el uso de los juegos deportivos modificados de invasión, conviene aclarar que en éstos los equipos participantes deben alcanzar la meta o portería rival el mayor número de veces posible estando en posesión de un móvil y tratando de evitar que el equipo contrario haga lo propio (Méndez, 2001). Thorpe, Bunker y Almond (citados por Méndez, 2001) clasificaron a su vez este tipo de juegos en *juegos de diana*, orientados a una meta fija, entre los que destacan el baloncesto, el balonmano, el fútbol, el hockey o el waterpolo; y *juegos de línea de fondo*, orientados a sobrepasar una línea de fondo para puntuar, entre los que pueden encontrarse el fútbol americano y el rugby, entre otros (Méndez, 2001).

Dado que la práctica de los juegos deportivos de invasión puede conllevar un alto nivel de dificultad técnica y táctica para el alumnado que se inicia en este ámbito, el profesorado de Educación Física tiene a su disposición la posibilidad de modificar dichos juegos sin que éstos pierdan su esencia, de manera que las condiciones de los mismos puedan verse alteradas en función de los objetivos propuestos en cada caso, así como del nivel de las habilidades del alumnado.

Profundizando más en este sentido, para llevar a cabo un correcto diseño de los juegos modificados en función de la intencionalidad, Méndez (2001) sostiene que han de tenerse en cuenta cuatro premisas fundamentales, que son las siguientes: adaptar las estructuras del deporte adulto a las características psicomotrices y motivacionales del alumnado para buscar la implicación del mismo; establecer los objetivos didácticos de forma apropiada atendiendo al nivel cognitivo, motriz y afectivo del alumnado, en función de la intencionalidad del docente; adecuar el espacio, el tiempo y los materiales al alumnado para obtener su máximo rendimiento; y apoyar coherentemente al alumnado mediante estrategias de carácter cognitivo que estimulen su iniciativa en cuanto a la búsqueda de posibles soluciones a los interrogantes tácticos planteados.

Por otra parte, además de lo anteriormente expuesto, el docente también debe prestar atención a los elementos integrantes del propio juego para llevar a cabo una correcta modificación en el diseño del mismo. De esta manera, focalizando la tarea sobre los juegos deportivos modificados de invasión, y según el nivel de habilidad psicomotriz del alumnado, los contenidos a abordar y los objetivos propuestos, el maestro debe atender a: *el móvil*, pudiendo variar el tamaño, el peso, la forma, el número, el color y la dureza del mismo; *la meta*, atendiendo a las dimensiones según el tamaño y la altura, a la ubicación, a la forma, al número y a la movilidad de la misma; *el espacio*, variando su dimensión para favorecer o facilitar distintas tareas y aplicando diferentes posibilidades reglamentarias según su disposición; *los jugadores*, modificando el número de participantes por equipo, teniendo en cuenta el sexo de los mismos y variando los diferentes roles de los participantes según el ataque y la defensa; *el tiempo*, limitando la ejecución de determinadas acciones en función del mismo y determinando pasividad si éste se excede, reduciendo o ampliando la duración de los encuentros o aumentando los periodos de descanso; *las reglas de los juegos de invasión*, atendiendo a la posesión y variando las condiciones para la misma en función de los roles de los jugadores, modificando las posibilidades de invasión, de manera que esta posibilidad se vea reducida o ampliada para estimular las labores defensivas y/u ofensivas, y cambiando el sistema de puntuación, atendiendo a la consecución de determinados logros o a aspectos tácticos y técnicos (Méndez, 2001).

La modificación de este tipo de factores condicionará en gran medida la calidad de la práctica, y constituirá un factor determinante para la consecución de los objetivos propuestos de manera previa, dependiendo de ésta en gran medida el éxito o el fracaso de la intervención educativa.

4.7. CONCLUSIÓN

Tras abordar todos los elementos relacionados con el objeto de estudio de este trabajo, puede darse por concluido este marco teórico, afirmando que el aprendizaje del pensamiento táctico debe fundamentarse en la comprensión del funcionamiento del juego, cimentado siempre bajo un contexto educativo de calidad en el que primen las tareas de carácter abierto que inciten a la toma de decisiones por parte del alumnado, siempre bajo un enfoque comprensivo cargado de estrategias de ayuda que garanticen la evolución y el correcto desarrollo de los integrantes del grupo en base a una serie de objetivos admisibles previamente fijados por el docente y adaptados a las características de los participantes (López-Ros, 2011).

5. METODOLOGÍA

Este Trabajo de Fin de Grado se adscribe a la modalidad de “Propuestas de intervención educativa” y “Programaciones educativas centradas en aspectos relevantes de las menciones o desarrollo de aspectos curriculares propios de esas menciones”. Por ello, en este apartado, hablaré acerca del proceso para el desarrollo de la situación en base al tema elegido.

5.1. CONTEXTO

En referencia al contexto que rodea la puesta en práctica de mi intervención sobre “El desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria” mediante los juegos deportivos modificados de invasión, quiero comenzar resaltando que ésta se llevó a cabo en el CEIP Arcipreste de Hita (El Espinar, Segovia) con el alumnado de mi grupo-clase habitual durante el Prácticum II, correspondiente al Tercer Curso de Educación Primaria.

En cuanto a las características concretas del grupo con el que se ha llevado a cabo la propuesta, cabe destacar que se trata de un grupo de 22 componentes (10 alumnas y 12 alumnos de entre 8 y 9 años de edad), en el que no hay presente ningún tipo de discapacidad motora ni intelectual, por lo que el diseño de las sesiones de mi intervención no ha requerido ningún tipo de adaptación concreta para el alumnado, más que el propio a su momento madurativo actual.

En referencia al ambiente presente en dicho grupo-clase, resulta importante hacer hincapié en que es un grupo caracterizado por presentar un clima de convivencia muy positivo, en el que no sobresalen alumnos por su actitud negativa. Además, aunque evidentemente el alumnado presenta características muy diferentes entre sí, no se trata de una clase especialmente complicada, ya que entre ellos existe una gran “complicidad” que destaca por la ausencia de agrupaciones en las que se discriminen a otros alumnos o alumnas.

Cabe destacar también que el profesor de Educación Física se caracteriza por ser una persona muy cercana y abierta a nuevas propuestas, siempre aportando aspectos positivos para mejorar, ayudándome a través de sus consejos de cara al desarrollo de las siguientes sesiones, y prestándome su apoyo y colaboración en todo momento.

Antes de terminar, quisiera hacer hincapié en que mi situación a lo largo de este periodo de prácticas ha sido un tanto excepcional, pues a pesar de cursar la mención de Educación Física correspondiente al Grado en Educación Primaria, el Prácticum II ha sido llevado a cabo a través de la vía “generalista”, es decir, permaneciendo durante la totalidad del proceso con un grupo-clase concreto, y acompañando al mismo durante todas las asignaturas, incluyendo Educación Física, de manera que en todas las áreas he permanecido junto a mi tutora de prácticas, que es la tutora de dicho grupo-clase, exceptuando las horas en las que mi grupo de alumnos tenía

Educación Física, en las cuales acompañaba al profesor de la asignatura durante las sesiones. Por ello, a pesar de acompañar a mi grupo-clase durante todas sus sesiones de Educación Física como profesor de prácticas junto al maestro de dicha materia, la posibilidad de disponer de un número mayor de sesiones para desarrollar mi intervención con diferentes grupos de alumnos se ha visto un tanto limitada.

De esta manera, mi “Unidad Didáctica” consta de un total de 3 sesiones principales, de 60 minutos cada una, desarrolladas en su totalidad por mí como profesor principal, bajo la supervisión del maestro de Educación Física y siempre con el mismo grupo-clase de alumnos (3° C de Educación Primaria). Hay que añadir que una vez finalizadas las tres sesiones principales de mi intervención, el maestro de Educación Física continuó trabajando con el alumnado la identificación de los elementos tácticos desde el contenido relacionado con el predeporte escolar, desarrollando en mayor medida el aprendizaje del pensamiento táctico durante las siguientes semanas, por lo que pude llevar a cabo un seguimiento de la evolución del alumnado en este sentido como profesor de prácticas a lo largo de las diez sesiones posteriores programadas por el maestro de Educación Física, compartiendo la labor docente con él y desarrollando una sesión adicional diseñada por mí, llevada a la práctica como profesor principal.

Es importante señalar que gracias a permanecer la totalidad del tiempo con el mismo grupo-clase de alumnos, así como a los consejos ofrecidos por el profesor de Educación Física, he podido conocer mejor al alumnado y adaptarme a ellos a la hora de llevar a la práctica las sesiones correspondientes a mi “Unidad Didáctica”.

Por todo ello, y a pesar de la “situación excepcional” anteriormente mencionada, el contexto que rodea el desarrollo de mi intervención ha sido muy positivo, y a pesar de su brevedad, sí puede apreciarse una progresión en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, tal y como ha podido observarse a partir de los resultados obtenidos, así como en el posterior seguimiento de la evolución del alumnado en relación al objeto de estudio de este trabajo.

5.2. DISEÑO DE LA “UNIDAD DIDÁCTICA”

Mediante esta “Unidad Didáctica”, llamada “*Táctica*”, pretendo abordar, de manera progresiva, diferentes elementos relacionados con el pensamiento táctico a través de los juegos deportivos modificados de invasión.

Así pues, la progresión que pretendo seguir a través de la “Unidad Didáctica” es la siguiente:

En primer lugar, antes de comenzar las sesiones entregaré al alumnado una ficha inicial (*Anexo III*) en la que de manera general preguntaré diferentes aspectos, muy básicos, tales como la

táctica, el *desmarque*, la *defensa*, el *ataque* y el *contraataque*, para que los alumnos comiencen a “ubicarse” en la temática de las próximas sesiones y comprendan así la naturaleza del proyecto, además de conocer mejor el punto del que partir con ellos. Esto último guarda relación con la *Teoría del aprendizaje significativo* de Ausubel (citado por Penchansky y San Martín, 2004), donde se incide en que el aprendizaje del alumnado depende de la relación entre la nueva información y la estructura cognitiva previa. Así, resulta determinante que el docente conozca el nivel de conocimientos previos del alumnado en base al tema a tratar, para saber de dónde partir en la enseñanza de los nuevos aprendizajes.

Posteriormente, durante el desarrollo de las sesiones, abordaré progresivamente los elementos tácticos ya mencionados, así como otros de carácter más “específico”, tales como *la defensa en zona e individual*, la *basculación*, la *apertura de espacios en la defensa* y el *apoyo*, para otorgar al alumnado diversas herramientas en función de las cuales puedan basar sus decisiones tácticas durante los juegos. Además, para terminar la intervención, propondré una actividad en la que todos los elementos tácticos anteriormente trabajados puedan entrar en juego, dejando que sea el alumnado el que decida cómo actuar, utilizando dichos conceptos durante la puesta en práctica de manera combinada, y culminando así la progresión seguida durante las sesiones.

Al finalizar la intervención, daré al alumnado una ficha final (*Anexo IV*) en la que se repasarán los contenidos abordados para comprobar el grado de conocimientos adquiridos en las sesiones.

Posteriormente, durante las siguientes semanas realizaré un seguimiento continuo de la evolución del aprendizaje del pensamiento táctico del alumnado, a partir de las diez sesiones programadas por el maestro de Educación Física, compartiendo las labores docentes, además de llevar a la práctica una cuarta sesión adicional en la que el alumnado contará con los diferentes elementos tácticos vistos durante la intervención, de manera que pueda decidir conjuntamente qué estrategias utilizar en cada caso.

Una vez explicada esta cuestión, procederé a mostrar el diseño la “Unidad Didáctica”.

Sesiones de la “Unidad Didáctica”

Este apartado se incluye dentro del *Anexo I*.

Objetivos generales de la “Unidad Didáctica”

- Identificar problemas relacionados con el desarrollo del juego.
- Tomar decisiones de manera conjunta.
- Trabajar en equipo.
- Diseñar y aplicar estrategias de ataque y defensa.

- Identificar los diferentes roles dentro de un equipo y aplicarlos simultáneamente durante la práctica.

Contenidos propios de la “Unidad Didáctica”

Conceptuales

- Defensa individual.
- Defensa en zona.
- Basculación.
- Apertura de espacios en la defensa.
- Desmarque.
- Apoyo.
- Roles de ataque y defensa (comunes a todas las sesiones).

Procedimentales (comunes a todas las sesiones)

- Disminución de la acción individual en favor de la acción colectiva.
- Planificación de la actuación.
- Aplicación de las estrategias diseñadas a la práctica.

Actitudinales (comunes a todas las sesiones)

- Identificación y resolución de los problemas surgidos durante la práctica.
- Respeto por las decisiones tomadas.
- Trabajo en equipo.
- Respeto y cumplimiento de las normas de convivencia (respeto por el material; respeto por los compañeros; respeto por el profesor).
- Toma de decisiones conjunta.

Contenidos propios del área de Educación Física presentes en la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*

Bloque 1: Contenidos comunes:

- Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas de juego y valoración del respeto a los demás.

- Uso adecuado y responsable de los materiales de Educación Física orientados a su conservación y a la prevención de lesiones o accidentes.

Bloque 3: Habilidades motrices:

- Autonomía en la ejecución y confianza en las propias habilidades motrices en situaciones habituales y en situaciones o entornos adaptados.
- Adaptación de la ejecución de habilidades motrices a situaciones de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.
- Desarrollo, práctica y asimilación de nuevas habilidades gimnásticas, atléticas y deportivas o combinaciones de las mismas y adaptación a contextos de complejidad creciente, lúdicos o deportivos.
- Desarrollo de la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones: resolución de problemas motores utilizando el pensamiento divergente y la anticipación de estrategias y procedimientos para la resolución de problemas motrices con varias alternativas de respuesta, que implique al menos 2 ó 3 jugadores, con actitud cooperativa y mentalidad de equipo.
- Disposición favorable a participar en actividades diversas, aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad y valorando el esfuerzo personal.

Bloque 4: Juegos y actividades deportivas:

- Iniciación al deporte adaptado al espacio, al tiempo y los recursos: juegos deportivos convencionales, recreativos adaptados y deportes alternativos.
- Normas, reglas, roles y finalidad de los juegos. Comprensión aceptación, respeto, tolerancia y no discriminación hacia las normas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Valoración y aprecio de las actividades deportivas como medio de disfrute, relación con los demás y empleo satisfactorio del tiempo de ocio.
- Identificación y aceptación como propios, de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas.
- Aceptación dentro del equipo, del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad del intercambio de papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.

Bloque 6: Actividad física y salud:

- Adquisición de hábitos de higiene corporal, alimentación y postura relacionados con la actividad física. Consolidación y empleo regular de las pautas de acción relacionadas con los hábitos saludables.

Contribución al desarrollo de las competencias básicas presentes en la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*

- Competencia en comunicación lingüística:

Durante la práctica el alumnado deberá utilizar esta competencia de manera oral para alcanzar el entendimiento entre compañeros. Además, en las fichas de evaluación inicial (*Anexo III*) y final (*Anexo IV*) el alumnado deberá utilizar esta competencia de manera escrita para plasmar los conocimientos adquiridos.

- Aprender a aprender:

El alumnado, asumiendo el protagonismo durante la práctica educativa, deberá investigar, experimentar y actuar en base a sus propias decisiones, siendo partícipe de su propio aprendizaje, que se desarrollará en base a este proceso.

- Competencias sociales y cívicas:

El alumnado deberá respetar las normas de convivencia básicas y habituales, además de respetar las normas propias de cada actividad. Además, el alumnado deberá cooperar para alcanzar los objetivos comunes, favoreciendo así sus habilidades sociales.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:

El alumnado deberá trabajar conjuntamente para tomar decisiones, entrando en juego la iniciativa propia del mismo y respetando las decisiones del grupo, a fin de desarrollar la capacidad para pensar de manera colectiva en base a la consecución de un objetivo común.

Crterios de evaluaci3n propios del 1rea de Educaci3n F1sica presentes en la *ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el curr1culo y se regula la implantaci3n, evaluaci3n y desarrollo de la educaci3n primaria en la Comunidad de Castilla y Le3n*

Bloque 1: Contenidos comunes:

- Opinar coherentemente con actitud crtica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los dem1s.

Bloque 3: Habilidades motrices:

- Resolver situaciones motrices con diversidad de est1mulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices b1sicas y adapt1ndolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
- Resolver retos t1cticos elementales propios del juego y de actividades f1sicas, con o sin oposici3n, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempe1ando las diferentes funciones impl1citas en juegos y actividades.

Bloque 4: Juegos y actividades deportivas:

- Resolver situaciones motrices con diversidad de est1mulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices b1sicas y adapt1ndolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
- Resolver retos t1cticos elementales propios del juego y de actividades f1sicas, con o sin oposici3n, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempe1ando las diferentes funciones impl1citas en juegos y actividades.

Bloque 6: Actividad f1sica y salud:

- Reconocer los efectos del ejercicio f1sico, la higiene, la alimentaci3n y los h1bitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.

5.3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Tal y como quedó expuesto durante la *fundamentación teórica*, existen diversas propuestas en base a posibles modelos de estructura de lección para llevar a la práctica la aplicación de la metodología comprensiva.

Así pues, García (2011) propone una estructura de lección en la que al comienzo de cada sesión se deje un tiempo para *compartir el proyecto* con el alumnado, de manera que éste pueda centrarse en el motivo de la lección y orientar sus expectativas, además de aprovechar para repasar lo visto en anteriores sesiones. También ha de dejarse un tiempo inicial de juego con el objetivo de lograr la *implicación* del alumnado, de manera que se puedan aplicar estrategias colectivas para que éste se interese en mejorar, por lo que conviene que las actividades presenten un carácter colectivo de oposición. A continuación se pretende *centrar al alumnado en problemas concretos*, relacionados con la temática de la sesión y surgidos durante el juego, para que las dinámicas de acción y pensamiento se encaucen hacia temas estratégicos, adquiriéndose una nueva visión sobre las posibilidades de la actividad. Tras ello, deben *identificarse elementos tácticos* por parte del maestro que ayuden al alumnado a organizarse y a considerar las diversas opciones presentes para resolver la problemática en cuestión, debatiendo entre sí y escogiendo en base a los mismos. A partir de este momento, se procede a *trabajar de manera autónoma con grupos reducidos en situaciones menos complejas*, de forma que todos los participantes tengan la oportunidad de reflexionar y organizarse con mayor protagonismo, para lo cual es necesario que los elementos tácticos hayan sido correctamente aprendidos en las fases anteriores de la sesión. Posteriormente, llega el momento de *compartir las producciones o resultados con el resto de grupos*, para que el alumnado observador pueda enriquecerse con nuevas posibilidades de solucionar los problemas, y para que el alumnado que expone pueda ver reconocido su trabajo por el resto de compañeros. Para terminar, debe llevarse a cabo un *resumen* sobre lo abordado durante la sesión, incidiendo en los aspectos más importantes surgidos durante la misma.

Para llevar a la práctica el diseño de esta “Unidad Didáctica”, he optado por seleccionar una estructura de lección muy similar a la propuesta por García (2011), mediante la cual el alumnado adquiere el papel protagonista durante las sesiones, siendo el maestro el “guía” que busca la reflexión de los alumnos en base a la identificación y la resolución de las diferentes problemáticas que puedan surgir durante el transcurso de los diferentes contenidos abordados.

En relación a esta cuestión, la metodología será similar a lo largo de las diferentes sesiones, que tendrán a su vez la misma estructura, incluyendo variaciones según el contenido tratado en cada sesión.

Por ello, en relación con los aspectos metodológicos a tener en cuenta, en primer lugar, buscando el equilibrio entre mi metodología y la seguida por el maestro habitual de Educación Física, reunidos en corro recordaré con el grupo-clase las normas de convivencia (*respeto por el material; respeto por los compañeros; respeto por el profesor*). Tras ello, continuando en el corro, expondré al alumnado el proyecto y los objetivos del mismo, buscando de esta manera su implicación durante cada sesión. En esta parte también realizaré un repaso de los contenidos tratados en las sesiones anteriores, buscando la implicación del alumnado, guiándoles mediante “preguntas clave” para que puedan reflexionar sobre lo ya abordado y sobre los nuevos contenidos a abordar, así como sobre lo que pretendo que aprendan, compartiendo el proyecto con ellos, tal y como propone García (2011).

A continuación, antes de comenzar con las actividades, explicaré los diferentes roles que pueden existir dentro de un equipo en los juegos de invasión (*atacantes*: jugadores encargados de obtener puntos a favor de su equipo; y *defensores*: jugadores encargados de evitar que el equipo contrario obtenga puntos a su favor), exponiendo la función de cada uno de ellos. Seguidamente explicaré las actividades correspondientes a cada sesión, dividiré al grupo en distintos equipos seleccionados por mí y observaré el desarrollo del juego “clásico”, para detectar los problemas que vayan surgiendo. De esta manera, llevaré a cabo “ciclos de reflexión-acción” en los que, reunidos en corro, preguntaré a los alumnos por lo sucedido en el juego, tal y como se explica en la fundamentación teórica, a partir de lo expuesto por González et al. (2008). En estas paradas, mediante preguntas, trataré de hacerles ver los principales problemas observados, e iré aplicando las diferentes variantes correspondientes a cada actividad, reanudando el juego tras su aplicación con el fin de solucionar estas situaciones.

Ya en la asamblea final, analizaré con los alumnos los principales aspectos positivos y negativos de cada sesión, a modo de resumen, basándome en lo expuesto por García (2011), e intentando que sean ellos quienes tomen la iniciativa y traten de solucionarlos.

Por último, los alumnos acudirán a los vestuarios para asearse al finalizar cada sesión, de acuerdo a las normas de higiene y salud habituales.

5.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

A través de la intervención didáctica, recurriré como principal técnica de evaluación a la observación durante el desarrollo de las diferentes sesiones, para intervenir siempre que

considere necesario aclarar conceptos, matices o dudas que no sigan el “cauce” previsto para cada sesión, utilizando “ciclos de reflexión-acción” con el objetivo de “redirigir” al alumnado cuando las situaciones surgidas se desvíen de los objetivos marcados, interactuando constantemente con los alumnos para que, mediante preguntas, sean ellos los que aporten soluciones a los problemas que puedan surgir. Además, cuando los problemas observados tengan un carácter más leve, utilizaré el “feedback inmediato” para corregir sobre la marcha estos “pequeños inconvenientes”.

Por otro lado, recurriré a los siguientes instrumentos de evaluación:

Las plantillas de evaluación del alumnado (*Anexo II*), basadas en mis observaciones, me permitirán evaluar diferentes ítems relacionados con los aspectos tácticos y conductuales del alumnado en cada sesión, lo cual me dará acceso a datos suficientes para conocer la progresión del alumnado.

Las fichas de inicio y final de la intervención, en las que preguntaré al alumnado sobre los diferentes conceptos tácticos abordados en la “Unidad Didáctica”. La ficha inicial (*Anexo III*) sirve para saber de dónde parte el alumnado, pudiendo adaptar mejor la labor docente, mientras que la ficha final (*Anexo IV*) me permitirá comprobar y evaluar más fácilmente la progresión seguida por los alumnos en cuanto al grado de conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad.

Por otra parte, es importante aludir también al diario elaborado durante el proceso de prácticas, pues supone un documento recurrente para verificar lo abordado cada día durante la intervención, repasando los contenidos vistos y contribuyendo a realizar un seguimiento eficaz del alumnado durante las siguientes semanas, así como a los narrados (*Anexo V*) que también sirven para repasar más detalladamente lo sucedido en cada sesión.

6. DESARROLLO Y VALORACIÓN/EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En relación a la comprensión y aplicación a la práctica de los conceptos tácticos abordados, y a partir de lo observado y recogido mediante las técnicas e instrumentos de evaluación, procederé a continuación a exponer los resultados obtenidos a lo largo del proceso de desarrollo del pensamiento táctico en el alumnado, atendiendo a la propia intervención didáctica, así como al

seguimiento realizado durante las semanas posteriores a la misma. Seguidamente procederé a valorar dicho proceso, aludiendo a los distintos elementos implicados.

6.1. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Conceptos tácticos

En primer lugar, aludiendo a la ficha inicial de la intervención didáctica (*Anexo III*), cabe destacar que lo abordado en ella tiene por objetivo conocer el nivel de conocimientos previos del alumnado en base a la temática abordada, para saber desde dónde partir, adaptando los contenidos de las sesiones a las características del grupo. Así, atendiendo al concepto de *táctica* presentado por el alumnado previamente al desarrollo de la intervención, en la pregunta *¿Qué es para ti la táctica?* la totalidad del alumnado presenta respuestas encaminadas a la definición del concepto, tales como “el plan que tienen los deportistas para conseguir ganar” o “la estrategia que se utiliza para meter un gol”.

En la pregunta *¿Conoces algún deporte en el que se utilice la táctica?* la mayor parte de los alumnos responden el “fútbol” y el “baloncesto”.

En cuanto al concepto de *desmarque*, la mayoría de alumnos conoce su significado, pues en la pregunta *¿Sabes qué es desmarcarse?* muchos aluden a “separarse del defensor” o “quedarse sólo”, aunque un bajo porcentaje de alumnos, concretamente 4 de ellos, no muestran poseer conocimientos al respecto.

Refiriéndome ahora a los conceptos defensivos, a la pregunta *¿Y defender? ¿Conoces diferentes maneras de defender?* sólo 3 alumnos responden erróneamente, pues el resto da contestaciones como “proteger la portería” o “impedir que el contrario avance”. No obstante, sólo 5 alumnos aluden a la *defensa individual*, de los cuales 4 mencionan también la *defensa en zona*.

Por último, en la pregunta *¿Sabes qué es atacar? ¿Y contraatacar?* 13 alumnos definen correctamente los conceptos de *ataque*, explicándolo como “ir a la portería contraria para meter un gol” y *contraataque*, definiéndolo como “quitar el balón al equipo contrario y marcar gol”, 4 alumnos definen adecuadamente alguno de los dos conceptos y 5 alumnos no responden de forma apropiada a la pregunta.

Centrándome en segundo lugar en la ficha final de la intervención (*Anexo IV*), es importante resaltar que las respuestas obtenidas en la misma se ubican temporalmente tras la finalización de las tres sesiones principales, por lo que son anteriores al seguimiento realizado durante las semanas siguientes, reflejando la evolución del alumnado en base al aprendizaje de los elementos tácticos hasta ese momento, y no a lo largo de todo el proceso.

Una vez dicho esto, atendiendo primeramente a la comprensión del concepto de *táctica*, cabe destacar que supone un elemento entendido por un alto porcentaje de alumnos, pues a la pregunta *¿Qué es la táctica?* 17 de los 22 alumnos responden adecuadamente, mediante contestaciones como “hacer un plan” o “la manera de pensar para ganar al contrario”, constituyendo un porcentaje de éxito de aproximadamente el 77%.

En cuanto a la *defensa en zona* y la *defensa individual*, en la pregunta *¿Qué tipos de defensa conoces?* en la que también se pide que se escoja su utilización en función de dos casos concretos, 13 de los 22 alumnos responden correctamente en el caso de la *defensa individual*, es decir, el 59% aproximadamente, mientras que en el caso de la *defensa en zona*, 14 de los 22 alumnos responden adecuadamente a la cuestión, constituyendo aproximadamente el 63%, por lo que la comprensión de dichos conceptos no ha sido tan satisfactoria en este caso.

El concepto de *basculación* ha sido el mejor comprendido e interiorizado por el alumnado, pues a la pregunta *¿Qué es bascular?*, 18 de los 22 alumnos, en torno al 81%, han respondido de manera correcta, mediante definiciones como “proteger una zona moviéndose lateralmente” o “desplazamiento de un jugador a los lados”.

En relación al *desmarque* y al *apoyo*, el primero de ellos ha sido mejor comprendido por el alumnado, pues a la pregunta *¿Qué es hacer un desmarque? ¿Y un apoyo?* en la que además se pide que se especifique el lugar donde se colocarían para realizar dichas acciones en base a dos situaciones concretas, las respuestas relacionadas con el *desmarque* son correctas en 17 de los 22 casos, es decir, el 77%, definiéndolo como “ir al sitio libre” o “que un jugador se quede solo”, mientras que las respuestas sobre el *apoyo* son acertadas por 12 de los 22 alumnos, en torno al 54%, que lo explican en su mayoría como “ir cerca del compañero para que me la pase”. Si bien es cierto que esta última cuestión no ha sido bien definida por los alumnos en la ficha, la manera de especificar con una “X” el lugar donde se colocarían para realizar la acción experimenta un notable incremento de acierto, pues en el caso del *desmarque* 18 de los 22 alumnos, casi el 82%, responden adecuadamente a la cuestión, y en el caso del *apoyo* 15 de los 22 alumnos hacen lo propio, en torno al 68%.

Puesta en práctica de los conceptos tácticos

Centrándome ahora en la aplicación a la práctica de los elementos tácticos por parte del alumnado, quiero incidir en que los resultados expuestos a continuación corresponden a lo sucedido durante el desarrollo de las tres sesiones principales de la intervención, así como a lo sucedido durante el seguimiento posterior del alumnado, a través de diez sesiones programadas por el maestro de Educación Física cuyo desarrollo dirigimos conjuntamente, añadiendo además la realización de una sesión adicional por mi parte.

Quiero destacar también que a raíz de la intervención didáctica, y sobre todo durante las semanas siguientes, un alto porcentaje de alumnos ha conseguido plasmar en la práctica la mayoría de los conceptos abordados de adecuadamente durante los diferentes juegos propuestos, aunque, no obstante, cierto porcentaje de alumnos, más reducido, no ha interiorizado o comprendido correctamente algunos de esos conceptos, lo cual a su vez se ha hecho patente durante la puesta en práctica, aunque este problema era cada vez menor a medida que avanzaban las semanas.

En primer lugar, en cuanto a la *táctica* y la toma de decisiones compartida, quiero destacar que constituye un factor que se ha visto enriquecido a lo largo de los días, a medida que el alumnado interiorizaba en mayor grado los elementos tácticos abordados en los que basar el diseño de sus estrategias. Es importante señalar también que aunque algunos alumnos presentaban una mayor capacidad de “liderazgo”, tratando de imponer sus decisiones sobre el grupo en algunos casos, generalmente el alumnado ha permanecido bastante participativo en este aspecto, respetando las decisiones tomadas conjuntamente y aplicándolas a la práctica de manera correcta, cada vez mejor, a medida que se desarrollaban más sesiones, tal y como se recoge en el diario de prácticas empleado para el seguimiento del alumnado.

En referencia a los conceptos defensivos, por un lado, prácticamente la totalidad del alumnado comprendía el concepto de *defensa en zona* debido a la evidencia de su propio nombre, por lo que quedé un tanto “sorprendido” en cuanto a la “inmediatez” y el grado de éxito con el que los alumnos lo aplicaron a la práctica. Así, la aplicación de este elemento táctico fue bastante buena desde el primer momento, y muy “visible” durante todo el proceso. En relación con esto, cabe hablar también de la *basculación*, cuya aplicación a la práctica ha sido satisfactoria, aunque no excesivamente brillante en las sesiones principales, aspecto que evolucionó de manera notable durante las siguientes semanas. Por otro lado, para aplicar la *defensa individual* se observaron mayores dificultades, sobre todo durante las sesiones principales de la intervención, en las que su aplicación era un tanto “confusa”, pero posteriormente la manera de llevarla a la práctica fue cada vez más correcta, a medida que avanzaban las semanas en las que pude realizar el seguimiento del alumnado y mi propia sesión adicional, hasta el punto de alcanzarse un gran nivel en cuanto a su utilización.

Respecto a los conceptos ofensivos, la *apertura de espacios en la defensa de manera coordinada y simultánea* fue ejecutada bastante bien en determinadas jugadas de ataque, lo cual llamó mi atención, ya que a pesar de no incidir demasiado en esta cuestión, los alumnos, mediante su propia comprensión del juego, elaboraron esta táctica de ataque que se vio en algunos momentos a lo largo del proceso. Por su parte el *desmarque* fue plasmado por el alumnado de manera muy correcta en los juegos, coordinándose bastante bien para distribuirse

por el campo buscando los espacios libres, diferenciándolo y aplicándolo de manera simultánea al *apoyo*, para cuya comprensión los alumnos tampoco mostraron ninguna dificultad, ya que había muchos alumnos que realizaban apoyos de manera constante, utilizando dicho término durante el juego, lo cual me hizo comprobar que comprendían correctamente el concepto.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos conductuales o actitudinales, las plantillas de evaluación (*Anexo II*) y los narrados (*Anexo V*) muestran que al inicio de la intervención, un grupo reducido de alumnos no se comportaba adecuadamente en algunos momentos de las sesiones, sobre todo durante las dos primeras, pero a medida que avanzaban las semanas, el alumnado fue desarrollando un gran interés sobre el tema abordado, lo cual repercutió inmediatamente sobre el desarrollo de las sesiones y lo surgido durante las mismas de manera positiva.

6.2. VALORACIÓN DEL PROCESO

Intervención didáctica

Centrándome en primer lugar en los conceptos tácticos abordados, quiero destacar la importancia que otorgué durante la intervención didáctica al abordaje de los *roles* de defensa y ataque presentes en los juegos, tratando su funcionalidad al inicio de cada sesión, pues es un concepto que ayuda al alumnado a comprender el juego correctamente, y los resultados de su entendimiento dotaron de sentido a la práctica.

Dentro de dichos roles, incidí más en el aspecto defensivo, considerando que su correcta comprensión condicionaría en gran medida el resultado de la práctica, pues el impulso inicial es siempre el de ir “al ataque”. Por ello, uno de los primeros contenidos abordados fue la *defensa en zona*, cuyo entendimiento por parte del alumnado fue rápido, y su aplicación a la práctica bastante eficaz, dando equilibrio a la experiencia. Además, para aportar dinamismo al juego, introduje el concepto de *basculación*, con el objetivo de que los alumnos defensores no permanecieran estáticos, aunque su aplicación no fue excesivamente brillante. Por otra parte, para dotar al alumnado de conocimientos suficientes en los que basar la toma de decisiones defensivas, expliqué la *defensa individual*, cuya comprensión presentó algunas dificultades, al igual que su puesta en práctica de manera inicial.

En cuanto a los elementos tácticos abordados en ataque, durante la explicación de la *basculación* aproveché para incidir sobre el hecho de *abrir espacios en la defensa atacando coordinada y simultáneamente*, aunque no hice suficiente hincapié en el mismo, pues prioricé otros contenidos que consideraba más importantes, como el *desmarque* y el *apoyo*, por presentar mayores posibilidades de aplicación a la práctica en función de los juegos propuestos en cada

sesión. Aun así, los elementos tácticos relativos al rol atacante fueron comprendidos y aplicados de manera bastante acertada.

Gestión del ambiente de aprendizaje

Por otra parte, quisiera analizar también **mi labor** de gestión del ambiente de aprendizaje, centrándome en primer lugar en lo concerniente a la administración del comportamiento del grupo a lo largo de la intervención didáctica, destacando que al inicio de la misma hubo momentos en los que sentí cierta incapacidad para hacerme con el control del clima, tendiendo a elevar la voz y a ir “detrás” del alumnado para captar su atención, agravando aún más la situación. Por ello, el maestro de Educación Física me dio una serie de consejos para resolver el problema en las siguientes sesiones, y tras la aplicación de los mismos pude apreciar que se había dado una progresión en cuanto a mi manera de gestionar el comportamiento del grupo, obteniendo un buen resultado al finalizar la unidad.

En segundo lugar, en cuanto a la evolución experimentada por **el alumnado** en base a esta gestión, cabe destacar que al inicio de la unidad existía cierto “descontrol”, pudiendo observarse conductas inadecuadas en algunos casos que desembocaron en un incidente destacable durante la segunda sesión, lo que supuso un punto de inflexión a partir del cual los alumnos recondujeron su actitud y pude tomar el control total del grupo durante el resto de la intervención, favoreciendo así la concentración en los contenidos abordados a lo largo de la misma por parte de todos.

Seguimiento del alumnado

Una vez concluidas las tres sesiones principales de mi “Unidad Didáctica”, el maestro de Educación Física continuó abordando el aprendizaje del pensamiento táctico con el alumnado, a lo largo de diez sesiones programadas por él en las que compartimos las labores docentes, por lo que pude llevar a cabo un seguimiento de la evolución de los alumnos y alumnas en base a esta cuestión. Durante dichas sesiones, se incidió en gran medida en los elementos tácticos anteriormente expuestos, mediante diversos juegos deportivos modificados. Así, durante cinco de las diez sesiones, se trabajó a partir de diversas modificaciones del “Juego de los 10 pases”, comenzando con el “Pato mareado” y avanzando progresivamente hasta combinar el “Juego de los 10 pases” con una modificación que consistía en atravesar la línea de fondo de la cancha para puntuar, por lo que la *defensa individual* fue trabajada en gran medida, así como la *defensa en zona*, el *desmarque* y el *apoyo*, con el objetivo de que el alumnado se familiarizase cada más con estos conceptos para recurrir a ellos en base al diseño de estrategias. Además, para fortalecer la interiorización de estos elementos tácticos en los que el alumnado basaba sus

decisiones, durante las cinco sesiones restantes se trabajó a través de juegos de invasión sin móvil, comenzando con la práctica del juego “Palomas y gavilanes” y terminando con una modificación del juego “Robar el tesoro” en la que para puntuar el alumnado debía entrar a la zona protegida.

Asimismo, durante el desarrollo de mi sesión adicional traté de abordar todos los elementos tácticos presentes en la “Unidad Didáctica” con el objetivo de afianzar la comprensión de los mismos por parte del alumnado y su correcta puesta en práctica.

7. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos por medio de la intervención didáctica, basados en las observaciones realizadas durante el desarrollo de las sesiones principales, el seguimiento al alumnado durante las siguientes semanas en base a esta cuestión, la sesión adicional realizada durante esas semanas de seguimiento y la información recogida mediante los diversos instrumentos de evaluación, quiero comenzar destacando que el hecho de definir un concepto de manera errónea por parte del alumnado no significa que éste no sea comprendido, pues su aplicación a la práctica puede resultar muy eficaz aunque no se explique correctamente, lo cual ha sucedido con los conceptos de *apoyo y defensa en zona*, guardando relación con el sentido *débil* del “saber cómo” expuesto por Arnold (1991) y visto durante la *fundamentación teórica*. De la misma manera, definir bien un concepto no implica necesariamente su correcta aplicación a la práctica, como ha sido el caso de la *basculación* o la *defensa individual* en algunos momentos, sobre todo al inicio de la intervención, de lo cual puede extraerse que “saber qué” no implica “saber cómo” o “saber hacer”, pues son conocimientos diferentes, tal y como se expone también en la *fundamentación teórica* por medio de distintos autores como Arnold (1991) o López-Ros (2011).

Centrándome ahora en el grado de cumplimiento de los objetivos planteados para este Trabajo de Fin de Grado, en base al objetivo de “*Profundizar en el conocimiento de una metodología apropiada para trabajar el aprendizaje del pensamiento táctico mediante los juegos modificados*”, quisiera destacar que gracias a la revisión bibliográfica de distintas propuestas realizadas por diversos autores he podido ampliar sustancialmente mi saber con respecto al uso de una metodología idónea en este sentido, aunando diferentes conceptos vistos a lo largo de la *fundamentación teórica*, tales como el aprendizaje contextualizado mediante la comprensión del juego para dotar al alumnado de un conocimiento práctico que le permita “saber cómo” proceder según la situación planteada, la utilización del juego motor reglado y la modificación del mismo para adaptar las actividades al nivel de habilidades del alumnado, el empleo del

modelo horizontal para extrapolar los contenidos vistos a diferentes actividades con una esencia similar, o el uso de los “ciclos de reflexión-acción para contribuir al aprendizaje significativo mediante la reflexión y verbalización de los contenidos, tratando de unificar todo bajo una estructura de lección coherente, cumpliendo así con el objetivo propuesto.

En cuanto al objetivo de “*Diseñar una propuesta para trabajar el aprendizaje del pensamiento táctico en Educación Primaria desde el área de Educación Física*”, podría decirse que las sesiones principales de mi intervención sirvieron de base a este aprendizaje, el cual evolucionó desde ese punto durante las sesiones posteriores hasta alcanzar un nivel alto en relación a lo esperado para la edad del alumnado, tal y como comprobé además en la sesión adicional, por lo que, a pesar de la brevedad de la intervención, este objetivo ha sido cumplido en gran medida.

Respecto al objetivo de “*Analizar la capacidad presentada por el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Primaria para desarrollar el pensamiento táctico*” el alumnado ha demostrado poseer una gran capacidad para desarrollar adecuadamente el pensamiento táctico, viéndose ésta beneficiada a medida que se incrementa su abordaje por medio de un mayor número de sesiones, incidiendo de manera constante sobre los elementos tácticos que posibilitan la toma de decisiones y trabajando en base a un contexto de juego real de manera más prolongada en el tiempo, por lo que dicho objetivo ha sido cumplido.

Por último, el objetivo de “*Descubrir durante la práctica las ventajas e inconvenientes de la metodología escogida*” también ha sido cumplido, queriendo resaltar en este sentido la bondad de la metodología empleada, pues a lo largo de la intervención, y a pesar de que durante el transcurso de la misma surgieron algunos inconvenientes fruto de la libertad dejada al alumnado y del carácter abierto de las actividades, pero sobre todo de mi poca experiencia real en base a la gestión de los ambientes de aprendizaje, el alumnado ha visto favorecida su autonomía e iniciativa personal, desarrollando la capacidad de tomar decisiones para aplicarlas posteriormente al contexto de juego real consensuada y respetuosamente, suponiendo una metodología muy significativa para ellos. Este hecho implica una gran satisfacción personal para mí, pues se trata de un aspecto muy presente en la metodología comprensiva y se ha podido observar de forma clara durante la intervención. Además, la utilidad de los “ciclos de reflexión-acción” se ha hecho patente a lo largo de la intervención, constituyendo un recurso idóneo para fomentar la reflexión del alumnado y guiar su aprendizaje durante el proceso, haciéndoles llegar más lejos en sus razonamientos y convirtiéndoles en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Por todo ello, quiero terminar destacando mi agrado con respecto a lo acontecido durante la intervención, y en definitiva durante todo el proceso de elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, cuyos objetivos propuestos inicialmente han sido cumplidos.

8. REFERENCIAS

- Aguilar, R. D., & Suárez, G. R. (2007). La solución mental y la solución motriz en escolares de ambos sexos de 4º, 5º y 6º y sus implicaciones en la enseñanza de los juegos colectivos. *Educación física y deporte*, 73-85.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Bompa, T. O. (2007). *Periodización. Teoría y metodología del entrenamiento*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=L2yxtGPaxacC&printsec=frontcover&dq=periodizacion+teoria+y+metodologia&hl=es&sa=X&ei=xROQVYPBHcvbU4jdgfAP&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=periodizacion%20teoria%20y%20metodologia&f=false>
- Castejón, F. J., & López-Ros, V. (2000). Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en la educación primaria. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 61, 37-47.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=pFpdIfgl30IC&printsec=frontcover&dq=didáctica+de+la+ef+un+enfoque+constructivista&hl=es&sa=X&ei=Jw2QVaa7FoH0UOydiugF&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=didáctica+de+la+ef+un+enfoque+constructivista&f=false>
- Devís, J., & Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, (4), 71-86.

- Devís, J. & Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=I4oB_7fD0BkC&printsec=frontcover&dq=nuevas+perspectivas+curriculares+en+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica+la+salud+y+los+juegos+modificados&hl=es&sa=X&ei=YRSQVczOAceOU93ppqAC&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=nuevas%20perspectivas%20curriculares%20en%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%20la%20salud%20y%20los%20juegos%20modificados&f=false
- García, A. (2011). Experiencias de desarrollo del pensamiento táctico del alumnado de E. Primaria: Juegos de cancha dividida. *Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid*, 347-352.
- García, A., & Rodríguez, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, 26 (2), 83-107.
- González, C., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1, 2), 27-38.
- Junta de Castilla y León. (2014). *Boletín Oficial de Castilla y León* (117). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl>
- Latinjak, A. T. (2014). Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender. En V. López-Ros & J. Sargatal. (Ed.), *El aprendizaje de la acción táctica* (pp. 59-85). Girona: Diversitas; 76.
- López-Ros, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Movimiento humano*, 59-74.
- López-Ros, V., & Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.
- Méndez, A. (2001). El diseño de juegos modificados: Un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. 3, 110-122.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* (312). Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uva.es%2Fexport%2Fsites%2Fuva%2F2.docencia%2F2.01.grados%2F2.01.02.ofertaformativagrados%2F_documentos%2Fedprimsg_competencias.pdf&ei=dWiRVbnbHIHvUp7OkrgE&usg=AFQjCNHIkaWbrSlxR_67TgKxqXfb0ElBow&sig2=gy8turji66moP768jczjEQ&bvm=bv.96783405,d.d24
- Penchansky, L. & San Martín, H. (2004). *El nivel inicia: estructuración. Orientaciones para la práctica*. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=Pi8AatZ0QxIC&pg=PA157&dq=el+nivel+inicial+estructuracion&hl=es&sa=X&ei=mxWQVeTOPIflUqXegKAN&ved=0CCEQ6AEwAA#v=onepage&q=el%20nivel%20inicial%20estructuracion&f=false>
- Riera, J. (1994). Aprendizaje de la táctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, (5), 111-117. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=o4eXCULOlpwC&pg=PA111&dq=aprendizaje+de+la+t%C3%A1ctica+deportiva+revista+de+psicologia&hl=es&sa=X&ei=pxaQVcvqK4vvUM6xgbgE&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=aprendizaje%20de%20la%20t%C3%A1ctica%20deportiva%20revista%20de%20psicologia&f=false>
- Ruíz, L. M. (2014). El aprendizaje de la acción táctica: perspectivas y enfoques actuales. En V. López-Ros & J. Sargatal. (Ed.), *El aprendizaje de la acción táctica* (pp. 35-57). Girona: Diversitas; 76.
- Sánchez, R. (2009). ¿Qué significa pensar en acción? *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98, 88-96.
- Universidad de Valladolid. (2010). *Memoria de plan de estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid* (4). Recuperado de http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.feyts.uva.es%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Ftaxonomias%2FCompetenciasGeneralesGEP.pdf&ei=3GaRVcHfG8bxUvGugrgM&usg=AFQjCNFj5c8V7279ELjcvS EajtDMWTc_gw&sig2=vueg21joyX_2Q4aqUXvYMA&bvm=bv.96783405,d.d24

9. ANEXOS

ANEXO 1 – SESIONES DE LA “UNIDAD DIDÁCTICA”

SESIÓN 1 – “TÁCTICA”

Objetivos específicos

En defensa:

- Conocer y aplicar la defensa en zona.

En ataque:

- Realizar aperturas de espacios en la defensa.
- Realizar ataques de manera simultánea y coordinada.

Contenidos

- Defensa en zona.
- Basculación.
- Coordinación en ataque.

Desarrollo

Asamblea inicial

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 5 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Exposición del proyecto al alumnado.

“Robar el tesoro” (Modificado)

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 40 min.

Material: Conos, petos y pelotas.

Descripción: Se divide la clase en dos equipos diferenciados con petos de colores, con el mismo número de jugadores. Cada equipo se sitúa en una mitad de la cancha. En la línea de fondo de cada mitad de cancha, se delimita una zona por medio de los conos (puede estar dentro de la portería), y en su interior se depositan varias pelotas, que conformarán el tesoro de cada equipo. Cada equipo tendrá el objetivo de “robar” el tesoro del equipo contrario. Para ello, los alumnos deberán cruzar al otro campo y llegar hasta él, tratando de no ser pillados. Si un jugador es tocado por un miembro del otro equipo en campo contrario, quedará inmóvil en el

sitio. Ganará el equipo que más objetos tenga en su poder cuando finalice la actividad. Cada equipo deberá gestionar los roles (atacantes y defensores) que desempeñará cada jugador, de manera consensuada.

Variantes:

- Comenzar jugando en la cancha completa y después pasar a media cancha, formando así 4 equipos iguales (2 en cada media cancha). Además, los jugadores que sean pillados podrán ser salvados por un compañero de su equipo si éste les choca la mano cuando estén sentados en el suelo, sin ser tocado por un jugador del otro equipo.
- Variar la amplitud de la zona donde se encuentra el tesoro, haciéndola más grande o más pequeña, o colocando el tesoro de manera dispersa en diferentes zonas. Dentro de esta variante se trabajará previamente de manera obligatoria la defensa en zona.

Asamblea final

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 10 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Analizar con los alumnos las diferentes situaciones que han surgido durante la práctica, y reflexionar sobre cómo pueden solucionarse las mismas.

Plan de sesión

Durante la primera sesión quiero centrarme en gran medida en el concepto de la *defensa en zona*, explicando en qué consiste y tratando de que el alumnado la ponga en práctica a través del juego de “Robar el tesoro”, para que por medio de dicha práctica les sea más fácil comprender e interiorizar el concepto.

También en esta sesión y en relación con la *defensa en zona*, abordaré el concepto de *basculación*, proponiendo diversas situaciones para practicar este contenido.

Por último, en esta sesión quiero tratar el concepto de la *apertura de espacios en la defensa* por parte de los jugadores atacantes, haciendo hincapié en la importancia de llevar a cabo acciones simultáneas y coordinadas con este fin.

SESIÓN 2 – “TÁCTICA”

Objetivos específicos

En defensa:

- Aplicar la defensa individual.

En ataque:

- Conocer y aplicar el desmarque.
- Conocer y aplicar el apoyo al compañero que está en posesión del móvil.

Contenidos

- Defensa individual.
- Desmarque.
- Apoyo.

Desarrollo

Asamblea inicial

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 5 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Exposición del proyecto al alumnado y repaso de los contenidos ya vistos.

“Juego de los 10 pases” (Modificado)

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 40 min.

Material: Petos y pelotas.

Descripción: Se divide la clase en dos equipos diferenciados con petos de colores, con el mismo número de jugadores. Ambos equipos pueden moverse por la totalidad de la cancha. El objetivo de cada equipo es conseguir dar 10 pases sin que el equipo contrario robe la pelota. De esta manera se obtendrá un punto. Cuando un equipo esté con la posesión de la pelota, deberá decir en voz alta el número de pases que lleva. Para robar la pelota bastará con tocar al jugador que tiene la posesión, pasando así ésta al equipo contrario. Ganará el equipo que más puntos haya obtenido cuando finalice la actividad.

Variantes:

- Comenzar jugando en la cancha completa y después pasar a media cancha, formando así 4 equipos iguales (2 en cada media cancha). Además, cuando se esté defendiendo, los jugadores no podrán tocar al jugador del equipo contrario que esté en posesión de la pelota. De esta manera, la única forma de obtener la posesión será interceptando el pase. Por otra parte, el jugador que está en posesión de la pelota no se podrá mover del sitio, con el objetivo de fomentar los demarques y apoyos de sus compañeros.
- Todos los compañeros del mismo equipo deben tocar la pelota cuando están en posesión para poder puntuar.

Asamblea final

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 10 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Analizar los problemas surgidos durante la práctica, así como las soluciones propuestas para los mismos, para evaluar el nivel de conocimientos adquirido por los alumnos.

Plan de sesión

En esta sesión, en primer lugar repasaré los conceptos abordados durante la sesión anterior, y tras ello pasaré a centrarme en la *defensa individual*, explicándola y pidiendo al alumnado que la compare con la *defensa en zona*, tratada anteriormente. Además, mediante el “Juego de los 10 pases” trataré de que los alumnos pongan en práctica este tipo de defensa (individual), lo cual facilitará la comprensión del concepto.

En esta sesión también haré hincapié constantemente en los conceptos de *desmarque* y *apoyo* en ataque, llevando a cabo una distinción entre ambos, y explicándolos mediante la escenificación con el alumnado. También pediré a los alumnos que traten de poner en práctica dichos conceptos por medio del “Juego de los 10 pases”.

SESIÓN 3 – “TÁCTICA”

Objetivos específicos

En defensa:

- Aplicar la defensa individual.
- Aplicar la defensa en zona.
- Aplicar cada tipo de defensa, o la combinación de ambas de manera simultánea, según las situaciones de la práctica.

En ataque:

- Aplicar el desmarcarse.
- Aplicar el apoyo al compañero que está en posesión del móvil.
- Aplicar estrategias de ataque de manera coordinada y simultánea.

Contenidos

- Defensa individual.
- Defensa en zona.
- Basculación.
- Desmarque.
- Apoyo.
- Coordinación en ataque.

Desarrollo

Asamblea inicial

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 5 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Exposición del proyecto al alumnado y repaso de los contenidos ya vistos.

“Balón – Torre” (Modificado)

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 40 min.

Material: Conos, petos, aros y pelotas.

Descripción: Se divide la clase en dos equipos diferenciados con petos de colores, con el mismo número de jugadores. Ambos equipos pueden moverse por la totalidad de la cancha, aunque al inicio de la práctica cada equipo comenzará en su mitad de campo. En la línea de fondo de cada mitad de cancha, se coloca un aro, y en el interior del mismo se sitúa un jugador del equipo contrario. El objetivo de cada equipo es conseguir pasar la pelota al compañero que está en el aro del campo contrario. Si el compañero recibe la pelota el equipo que está en posesión obtendrá un punto. Cuando se esté defendiendo, los jugadores no podrán tocar al jugador del equipo contrario que esté en posesión de la pelota. De esta manera, la única forma de obtener la posesión será interceptando el pase. Por otra parte, el jugador que está en posesión de la pelota no se podrá mover del sitio, con el objetivo de fomentar los demarques y apoyos de sus compañeros. Todos los compañeros del mismo equipo deben tocar la pelota cuando están en posesión para poder puntuar. Ganará el equipo que más puntos haya obtenido cuando finalice la actividad. Cada equipo deberá gestionar los roles (atacantes y defensores) que desempeñará cada jugador, de manera consensuada, así como el tipo de defensa a aplicar.

Variantes:

- Comenzar jugando en la cancha completa y después pasar a media cancha, formando así 4 equipos iguales (2 en cada media cancha).
- Incluir un número mínimo de pases (10) que los jugadores de cada equipo deben dar antes de pasar la pelota al compañero que está situado en el interior del aro.
- Variar la zona donde se puntúa. En vez de que un alumno se sitúe dentro del aro, marcar la línea de fondo de cada media cancha con conos como una zona que se debe sobrepasar para puntuar. De esta manera, si un jugador del equipo atacante recibe un pase detrás de dicha línea de fondo, se obtendrá un punto, siendo cualquier alumno el que pueda recibir ese pase.
- Si se incumple alguna de las normas del juego, el alumno/a que las incumpla será penalizado con 1 minuto de expulsión del juego, dejando a sus compañeros en inferioridad numérica.

Asamblea final

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 10 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Analizar los problemas surgidos durante la práctica, así como las soluciones propuestas para los mismos, para evaluar el nivel de conocimientos adquirido por los alumnos.

Plan de sesión

Durante esta sesión, realizaré un repaso con los alumnos sobre los conceptos abordados en las sesiones anteriores, y a través del juego de “Balón – Torre” pediré al alumnado que, una vez esté dividido en distintos equipos, acuerden mediante el diálogo y de manera consensuada qué táctica de las anteriormente vistas van a seguir, tanto en defensa como en ataque, para superar al equipo contrario durante la práctica.

SESIÓN ADICIONAL – “TÁCTICA”

Objetivos específicos

En defensa:

- Aplicar la defensa individual.
- Aplicar la defensa en zona.
- Aplicar cada tipo de defensa, o la combinación de ambas de manera simultánea, según las situaciones de la práctica.

En ataque:

- Aplicar el desmarcarse.
- Aplicar el apoyo al compañero que está en posesión del móvil.
- Aplicar estrategias de ataque de manera coordinada y simultánea.

Contenidos

- Defensa individual.
- Defensa en zona.
- Basculación.
- Desmarque.
- Apoyo.
- Coordinación en ataque.

Desarrollo

Asamblea inicial

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 5 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Exposición del proyecto al alumnado y repaso de los contenidos ya vistos.

“Juego de los 10 pases” + “Robar el tesoro” (“Juego de los 10 pases” modificado)

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 40 min.

Material: Conos, petos y pelotas.

Descripción: Se divide la clase en dos equipos diferenciados con petos de colores, con el mismo número de jugadores. Cada equipo se sitúa en una mitad de la cancha. En la línea de fondo de cada mitad de cancha, se delimita una zona por medio de los conos (puede estar dentro de la portería), y en su interior se depositan una pelota, que conformará el tesoro de cada equipo. Cada equipo tendrá el objetivo de “robar” el tesoro del equipo contrario. Para ello, los alumnos deberán cruzar al otro campo y llegar hasta él, tratando de no ser pillados. Si un jugador es tocado por un miembro del otro equipo en campo contrario, quedará inmóvil en el sitio. Cuando un jugador consiga acceder a la zona protegida del equipo contrario y coja la pelota, se utilizará el silbato para que el resto de participantes sepan que ya hay un balón en juego, pues no podrá haber más de uno a la vez. El jugador que haya cogido la pelota deberá llevarla conjuntamente con sus compañeros hasta la zona protegida de su equipo. Para poder depositarla allí, los jugadores tendrán que dar un mínimo de 10 pases sin que el equipo contrario robe la pelota. De esta manera se obtendrá un punto. Cuando un equipo esté con la posesión de la pelota, deberá decir en voz alta el número de pases que lleva. Para robar la pelota bastará con tocar al jugador que tiene la posesión, pasando así ésta al equipo contrario. Ganará el equipo que más puntos haya obtenido cuando finalice la actividad.

Variantes:

- Comenzar jugando en la cancha completa y después pasar a media cancha, formando así 4 equipos iguales (2 en cada media cancha). Además, los jugadores que sean pillados podrán ser salvados por un compañero de su equipo si éste les choca la mano cuando estén sentados en el suelo, sin ser tocado por un jugador del otro equipo.
- Cuando se esté defendiendo, los jugadores no podrán tocar al jugador del equipo contrario que esté en posesión de la pelota. De esta manera, la única forma de obtener la posesión será interceptando el pase. Por otra parte, el jugador que está en posesión de la pelota no se podrá mover del sitio, con el objetivo de fomentar los demarques y apoyos de sus compañeros.
- Variar la amplitud de la zona donde se encuentra el tesoro, haciéndola más grande o más pequeña, o colocando el tesoro de manera dispersa en diferentes zonas. Dentro de esta variante se trabajará previamente de manera obligatoria la defensa en zona.
- Todos los compañeros del mismo equipo deben tocar la pelota cuando están en posesión para poder puntuar.

Asamblea final

Espacio: Gimnasio o patio del centro escolar.

Tiempo: 10 min.

Material: Ninguno.

Descripción: Analizar los problemas surgidos durante la práctica, así como las soluciones propuestas para los mismos, para para evaluar el nivel de conocimientos adquirido por los alumnos.

Plan de sesión

Al igual que en la tercera sesión principal de la intervención, durante esta sesión trataré de abordar con el alumnado todos los elementos tácticos vistos a lo largo de la unidad, a partir de un juego modificado que resulta de la unión de los juegos “Robar el tesoro” y “Juego de los 10 pases”, para que los alumnos de manera consensuada escojan, de entre los elementos tácticos que ya conocen, aquellos que consideren oportunos para diseñar sus estrategias, tanto en ataque como en defensa.

ANEXO 2 – PLANTILLAS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Aspectos tácticos

ÍTEMS	Alumno
Identifica los problemas surgidos durante la práctica.	
Cambia sus acciones en función de los problemas detectados.	
Elabora planes y organiza al resto del grupo.	
Dialoga con sus compañeros durante la práctica para modificar sus acciones.	
Se adapta correctamente a su rol.	

Aspectos conductuales

ÍTEMS	Alumno
Interés y predisposición	
Respeto por la actividad	
Respeto por los compañeros	
Respeto al profesor	
Respeto por el material	

M: Mal / **R:** Regular / **B:** Bien / **MB:** Muy bien

Ejemplo de plantillas de evaluación

Día: 25/03/15

FICHA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Aspectos tácticos:

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Identifica los problemas surgidos durante la práctica.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	MB	R	B	B	R	B	B	B	MB	MB
Cambia sus acciones en función de los problemas detectados.	B	B	B	MB	B	B	R	B	R	-	MB	B	B	R	B	B	R	B	B	R	B	MB
Elabora planes y organiza al resto del grupo.	R	B	R	B	R	B	B	B	R	-	MB	B	B	B	R	MB	R	B	B	R	R	B
Dialoga con sus compañeros durante la práctica para modificar sus acciones.	B	B	B	MB	B	B	B	B	R	-	MB	MB	B	B	B	MB	B	B	B	B	R	B
Se adapta correctamente a su rol.	B	B	B	MB	B	B	B	B	B	-	MB	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB

Aspectos conductuales:

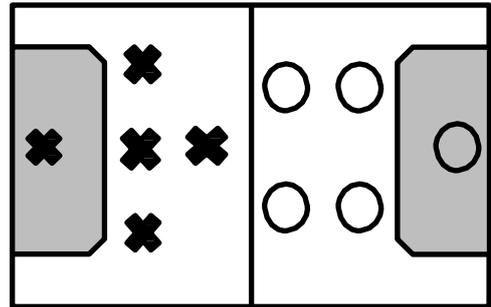
ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Interés y predisposición	B	B	B	MB	MB	R	B	B	B	-	B	B	B	B	R	B	R	B	B	B	R
Respeto por la actividad	B	B	B	MB	MB	R	R	R	B	-	B	B	B	R	B	R	B	R	B	B	R
Respeto por los compañeros	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Respeto al profesor	B	B	B	B	B	B	B	B	B	-	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
Respeto por el material	B	B	B	B	R	B	B	B	B	-	B	B	B	B	R	B	B	B	B	B	B

M: Mal / R: Regular / B: Bien / MB: Muy bien

ANEXO 3 – FICHA DE EVALUACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO

NOMBRE: _____

TÁCTICA



¿Qué es para ti la táctica? Puedes explicarlo con ejemplos.

¿Conoces algún juego o deporte en el que se utilice la táctica?

¿Sabes qué es desmarcarse?

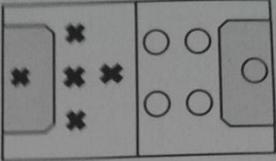
¿Y defender? ¿Conoces diferentes maneras de defender?

¿Sabes qué es atacar? ¿Y contraatacar?

Ejemplo de ficha de evaluación inicial del alumnado

NOMBRE: _____

TÁCTICA



¿Qué es para ti la táctica? Puedes explicarlo con ejemplos.
como coloca o entrena al entrenador al equipo para ganar el partido

¿Conoces algún juego o deporte en el que se utilice la táctica?
muchos como: el fútbol y el baloncesto

¿Sabes qué es desmarcarse?
intentar dejar al que me cubre atrás para tener ventaja al recibir el balón

¿Y defender? ¿Conoces diferentes maneras de defender?
En Zorro y al hombre

¿Sabes qué es atacar? ¿Y contraatacar?
intentar quitar el balón al contrario y que no pase

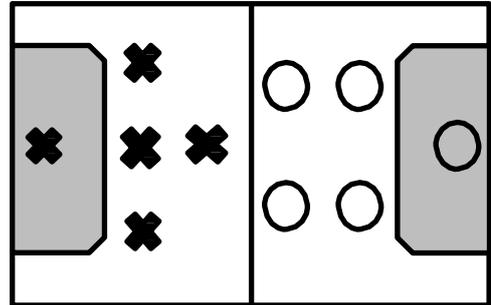
⊕ si cuando tu equipo lleva el balón para marcar al contrario

⊕ Cuando el equipo contrario ataca y le quitamos el balón y atacamos nosotros

ANEXO 4 – FICHA DE EVALUACIÓN FINAL DEL ALUMNADO

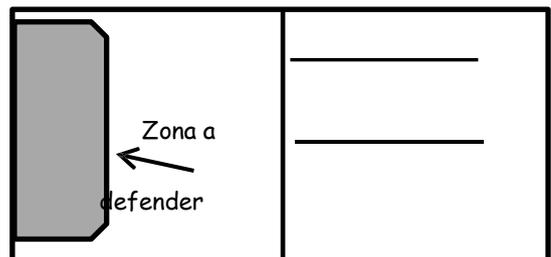
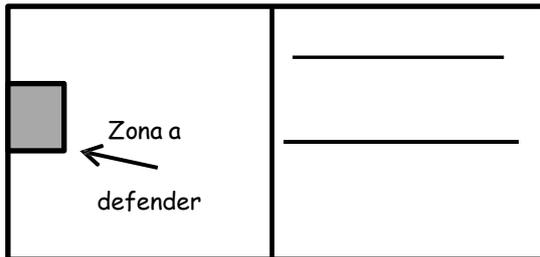
NOMBRE: _____

TÁCTICA



¿Qué es la táctica?

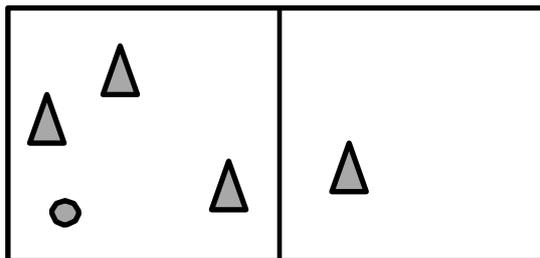
¿Qué tipos de defensa conoces? Explica qué tipo de defensa utilizarías en cada caso, según la zona a defender, si estamos jugando a "Balón - Torre":



¿Qué es bascular? _____

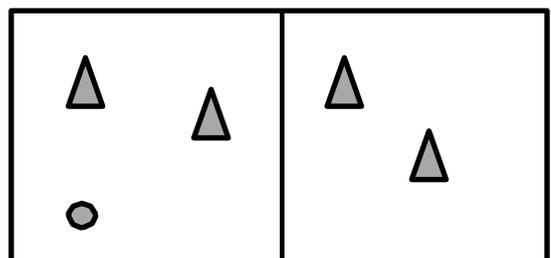
¿Qué es hacer un desmarque? ¿Y un apoyo? En función de tu compañero (○), que tiene la pelota, y de los rivales (△), indica con una X...

¿Dónde te colocarías



para desmarcarte?

¿Dónde te colocarías

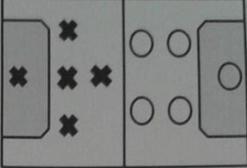


para apoyar a tu compañero?

Ejemplo de ficha de evaluación final del alumnado

NOMBRE: _____

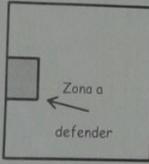
TÁCTICA



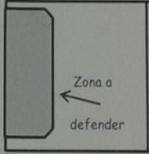
¿Qué es la táctica?

Una idea que se utiliza para conseguir puntos y evitar que consigamos puntos.

¿Qué tipos de defensa conoces? Explica qué tipo de defensa utilizarías en cada caso, según la zona a defender, si estamos jugando a "Balón - Torre":



Individual-
mente.



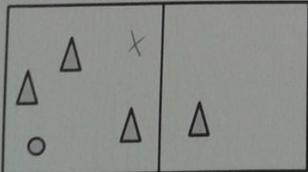
En zona

¿Qué es bascular? Botar la zona moviéndose lateralmente.

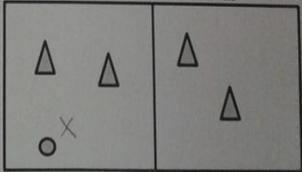
¿Qué es hacer un desmarque? ¿Y un apoyo? En función de tu compañero (○), que tiene la pelota, y de los rivales (△), indica con una X...

Desmarcarse es ir al sitio libre y apoyar estar cerca del compañero que tenga la pelota.

¿Dónde te colocarías para desmarcarte?



¿Dónde te colocarías para apoyar a tu compañero?



ANEXO 5 – NARRADOS DE LAS SESIONES

Narrado – Sesión 1: miércoles, 18 de marzo de 2015.

Hoy ha comenzado la puesta en práctica de mi “Unidad Didáctica” sobre “El desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria”, con mi grupo-clase habitual de alumnos durante este periodo de prácticas.

Dicha sesión, en la que contaba con 60 minutos de tiempo, ha transcurrido en su totalidad en el gimnasio del centro escolar, y han participado todos los alumnos salvo una alumna que tiene el brazo escayolado debido a una rotura, y que ha sido mi ayudante durante la sesión, encargándose del material, y observando conmigo el proceso. Por ello, he contado con un total de 21 alumnos participantes durante la sesión, y una alumna observadora que participaba por igual en las asambleas.

Durante la sesión, el profesor de Educación Física no ha intervenido, y ha estado presente como observador del proceso de manera general, y también ayudándome con el material.

Al comenzar la sesión, situados en corro, he procedido en primer lugar a recordar las normas de convivencia con el alumnado, tal y como es habitual en las clases de Educación Física, chocando la mano a los alumnos que las decían correctamente. Seguidamente he explicado que cada vez que les llamase, deberíamos agruparnos todos en el centro de la pista, formando un corro. Posteriormente he procedido a explicar el proyecto que íbamos a llevar a cabo, preguntándoles qué entendían ellos por táctica, buscando así su implicación, y obteniendo por parte del alumnado un notable interés y respuestas encaminadas hacia el tema en cuestión, aunque con pequeños matices a aclarar, ya que para ellos la táctica consistía únicamente en cómo actuar para atacar, por lo que he incidido en los diferentes roles presentes en los juegos de invasión (defensores y atacantes), y en cómo la coordinación y la simultaneidad de los mismos hacen que la táctica sea mejor, mientras trataba de extrapolar estas explicaciones al juego que íbamos a realizar (“Robar el tesoro”), todo ello mediante preguntas tales como “¿qué debemos hacer para que no nos roben el tesoro?”, “¿cómo podemos hacerlo?”, “¿y para robar el tesoro?”. Los alumnos, levantando la mano, han ido contestando, y en su mayoría las respuestas iban bastante bien encaminadas. No obstante, he tenido que hacer hincapié en la división de roles dentro de un mismo equipo, también mediante preguntas como “¿si todos atacamos qué pasará?”, o “¿si todos defendemos qué pasará?”, “entonces, ¿qué debemos hacer para que esto no pase?”.

Centrándome de manera más específica en la defensa, les he preguntado si conocían diferentes maneras de defender, y algunos de ellos me han hablado sobre la defensa en zona y la defensa individual. Les he pedido que me explicasen las diferencias entre cada una de ellas y en el caso de la defensa en zona, casi la totalidad de los alumnos comprendía el concepto correctamente, lo

cual ha facilitado las cosas, pues es el tipo de defensa en el que quería centrarme en esta primera sesión.

En cuanto a la defensa individual, había más dificultades sobre la comprensión del concepto, pero no he querido centrarme mucho en ello, ya que no era uno de los objetivos de la sesión. Tras hablar sobre la defensa en zona, les he pedido que la pusiesen en práctica durante el juego, acordando entre ellos quién se iba a encargar de cada función dentro del equipo. Una vez dicho esto, he hablado sobre las reglas del juego que íbamos a realizar. No obstante, se trataba de un juego que los alumnos ya conocían, por lo que esto ha hecho que la explicación fuera más fácil y rápida.

Aclaradas estas cuestiones, he sacado el material, y al ver las pelotas de gomaespuma, que servían de “tesoro”, y los conos para delimitar la “zona del tesoro”, los alumnos se han alterado bastante, aunque su actitud ha sido de predisposición hacia el juego. Por ello, he dividido a la clase en dos equipos mixtos, uno de ellos con un jugador más, y les he pedido que comenzasen a jugar. En este momento ya habían pasado 15 minutos de clase.

Enseguida han comenzado los problemas durante el juego. Lo primero que he podido observar es que los alumnos dentro de cada equipo habían elegido la misma estrategia: los niños eran atacantes y las niñas se encargaban de defender en zona, y nadie se atrevía a pasar al campo contrario por temor a ser pillados. Además, cuando un alumno conseguía pasar al campo contrario, automáticamente era pillado por los rivales, y se quedaba sentado en el suelo. De esta manera, el juego no tenía dinamismo, ya que todos los alumnos estaban estáticos. Los que defendían en zona estaban quietos en el área del tesoro, y los atacantes estaban situados en el límite de su campo con el campo contrario, y aunque amagaban con pasar al otro campo, no llegaban a hacerlo.

Por ello, les he pedido que nos reagrupásemos de nuevo en el corro, y poco a poco han comenzado a suceder problemas relacionados con el comportamiento del alumnado, ya que determinados alumnos se han dedicado a jugar con el material durante las explicaciones, lo cual ha supuesto un imprevisto con el que no contaba y me he visto obligado a llamarles la atención en numerosas ocasiones para que viniesen al corro. Otro de los problemas es que durante las reuniones en el corro algunos alumnos se distraían hablando entre ellos, por lo que para captar su atención les he preguntado directamente a ellos sobre los temas tratados. Además, muchos alumnos hablaban a la vez para aportar su opinión, por lo que he puntualizado de nuevo la norma de levantar la mano para hablar de uno en uno mientras los demás escuchábamos. Durante este ciclo de reflexión-acción, les he preguntado qué era lo que estaba sucediendo en el juego, y me han explicado que no podían jugar de manera cómoda por la dificultad para pasar al

otro campo ante la presencia de rivales en la línea de medio campo, siendo muy difícil así poder robar el tesoro. Por ello, he decidido dividir al grupo en cuatro equipos iguales salvo uno con un jugador más, dos en cada mitad de campo, para jugar con más espacio. También he incluido la variante según la cual los alumnos que fueran pillados podían ser salvados por sus compañeros si estos les chocaban la mano, y hemos reanudado el juego.

Una vez hecho esto, la experiencia de juego ha mejorado bastante, y los ataques han comenzado a sucederse de manera constante. No obstante, seguía habiendo problemas con la defensa en zona, y, además, algunos alumnos hacían “trampas” al robar más de un objeto a la vez cuando entraban en la zona del tesoro.

Por ello, nos hemos vuelto a reagrupar en corro y he explicado que, aunque en cierto modo esa actitud de robar más de un objeto a la vez era “trampa”, yo no había especificado si eso se podía hacer o no, por lo que a partir de ese momento hemos acordado que sólo se podía robar un objeto cada vez (por jugador).

En cuanto al tema de la defensa en zona, que es el que más me preocupaba, la cuestión era que los alumnos encargados de defender se quedaban estáticos en la zona del tesoro, esperando sin moverse a que los rivales llegasen, siendo así una labor poco dinámica que además dificultaba el juego. Por ello, he incidido de manera constante en la basculación, explicando que la defensa podía moverse lateralmente en función de los movimientos de los atacantes para dificultar sus acciones, y que podían decidir defender de manera más adelantada, dejando así más espacio entre ellos y la zona del tesoro. Además, aprovechando la explicación de la basculación, he explicado que los jugadores atacantes podían abrir huecos en la defensa si conseguían que cada defensor basculase hacia un lado diferente, pudiendo obtener más espacios para entrar a la zona del tesoro. Para ello, he ampliado bastante la zona del tesoro, ya que al inicio era muy pequeña y los alumnos se agrupaban en gran cantidad allí. De esta manera, al ser más grande, se facilitaba la basculación y la apertura de espacios en la defensa.

El principal problema continuaba siendo el comportamiento de numerosos alumnos durante los ciclos de reflexión-acción, por su constante distracción con el material y entre los propios compañeros, además de las continuas quejas por la realización de “trampas” por parte de los alumnos. Por ello, he decidido hacer los ciclos de reflexión-acción con los dos equipos de cada media cancha cada vez, a partir de este momento.

Tras este ciclo de reflexión-acción he reanudado el juego, y los alumnos, sobre todo en el tema defensivo, han puesto en práctica bastante bien aquello que anteriormente habíamos hablado.

A partir de este momento, el juego ha mejorado bastante, pero el problema continuaba siendo la actitud de determinados alumnos en cuanto a la realización de “trampas” que habíamos acordado no realizar, y también que algunos alumnos, sobre todo defensores, no participaban de manera muy activa durante el juego. Por ello, cada vez que alguien hacía “trampas”, he anulado la jugada inmediatamente (siempre que lo he visto). También, durante el siguiente ciclo de reflexión-acción, me he centrado en la labor de los miembros dentro de un mismo equipo, haciendo hincapié en el hecho de que los defensores no debían preocuparse únicamente de defender la zona del tesoro, sino también de intentar que los jugadores pillados no fuesen rescatados por sus compañeros. De esta manera, los jugadores menos participativos han incrementado su nivel de participación al preocuparse también de esta cuestión.

Sin embargo, el nuevo problema ha sido que al hacer los ciclos de reflexión-acción más reducidos, cuando estaba en el corro con dos equipos, no podía observar el desarrollo de la práctica de los otros dos equipos que permanecían jugando en ese momento. Por ello, he tratado de hacer los ciclos de reflexión-acción algo más breves, sobre todo en base a aspectos que he ido observando en las prácticas de cada uno de los cuatro equipos. A partir de este momento, me he centrado más en los aspectos positivos que realizaba cada equipo, tratando de hacer así que los demás jugadores actuasen de manera similar. Sobre todo ha habido dos equipos que realizaban muy bien la defensa en zona, y en uno de ellos, además, los atacantes abrían muy bien los espacios de la defensa, por lo que la experiencia del juego mejoraba bastante. Sin embargo, en otros dos equipos, la puesta en práctica no ha sido muy buena, a pesar de que sí comprendían los conceptos que estábamos trabajando cuando hablábamos de ello.

Por último, he decidido dejar practicar algo más la situación actual de juego, para que aquellos equipos que no aplicaban su táctica de manera correcta, trataran de centrarse en corregir estos problemas. Además, debido a que he tenido que anular puntos de manera constante por la repetición de “trampas”, he aclarado que no iba a tener en cuenta los puntos conseguidos por ninguno de los equipos, dejando así los marcadores en empate.

Tras ello, a falta de 10 minutos para el final de la sesión, nos hemos reunido de nuevo todos en el corro para repasar qué tal ha transcurrido la sesión, y he incidido bastante en el tema de su comportamiento, esperando que éste vaya a mejor en las futuras sesiones. También he aprovechado para preguntarles de nuevo sobre los conceptos que les preguntaba en la ficha (*Anexo III*) que les entregué previamente, antes de dejarles ir al baño para asearse antes de volver al aula. Sus respuestas han sido bastante buenas y cercanas a lo que yo buscaba, por lo que me he marchado con sensaciones enfrentadas al finalizar la práctica:

Por un lado, me marchó contento porque en líneas generales un alto porcentaje de alumnos ha comprendido correctamente los conceptos que pretendía trabajar, contestando adecuadamente a las preguntas que les hacía y aportando puntos de vista y opiniones sobre qué hacer para solucionar los problemas que iban surgiendo durante el juego. Además, muchos de ellos han sabido llevar a la práctica correctamente dichos conceptos.

Por otro lado, me marchó con un mal sabor de boca, por haber tenido bastantes dificultades en cuanto al tema de la gestión del grupo y el control de la actitud del alumnado, que me ha puesto a prueba en varios momentos y que ha supuesto una situación con la que no contaba de manera tan específica.

No obstante, hablando con el profesor de Educación Física al finalizar la sesión, me he animado bastante, ya que me ha dicho que los únicos errores que he cometido se deben a la falta de experiencia, y que son “trucos” que el maestro aprende con el tiempo y con la práctica, para gestionar mejor el comportamiento y el control del alumnado, aconsejándome sobre ello. Además, me ha dicho que en cuanto a la temática que quería trabajar, los alumnos han comprendido los conceptos propuestos por mí en gran medida, por lo que me ha reforzado bastante para continuar trabajando de cara a las siguientes sesiones, tratando de mejorar estos aspectos.

Narrado – Sesión 2: lunes, 23 de marzo de 2015.

Hoy he llevado a cabo la segunda sesión correspondiente a la puesta en práctica de mi “Unidad Didáctica” sobre “El desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria”, con mi grupo-clase habitual de alumnos durante este periodo de prácticas.

Dicha sesión, en la que contaba con 60 minutos de tiempo, ha transcurrido en su totalidad en la sala de usos múltiples del centro escolar, ya que el gimnasio estaba ocupado por otro grupo-clase de alumnos, y no contábamos con un buen clima para salir al patio. Han participado todos los alumnos salvo la alumna que continúa con el brazo escayolado debido a una rotura, y que ha sido mi ayudante durante la sesión, encargándose del material, y observando conmigo el proceso, y otra alumna que se encontraba indispuesta debido a un dolor de estómago. Por ello, he contado con un total de 20 alumnos participantes durante la sesión, una alumna observadora que participaba por igual en las asambleas y una alumna que ha permanecido sentada, observando también la sesión.

El profesor de Educación Física habitual de mi grupo-clase hoy no ha asistido al centro escolar, por lo que he estado acompañado por una profesora de guardia durante la sesión.

Dado que durante la primera sesión el comportamiento del alumnado no fue el adecuado, les he reunido en corro al comenzar la sesión para referirme a una serie de normas de comportamiento que debían quedar claras antes de la puesta en práctica, además de las que ya conocen.

Una vez explicadas las normas, les he pedido que, levantando la mano, las repitiesen en voz alta en el corro, y si las decían correctamente, les chocaba la mano, ya que es la rutina habitual en cada una de las clases.

Tras esto, he repasado con los alumnos cada uno de los conceptos trabajados en la sesión anterior, preguntándoles qué aprendieron durante la misma, y obteniendo respuestas bastante acertadas al respecto, mediante preguntas como “¿qué es la táctica?”, “¿qué es defender en zona?”, o “¿qué es bascular?”. Después les he pedido que recordasen de nuevo si conocían diferentes maneras de defender, ante lo cual han vuelto a mencionar la defensa en zona y la defensa individual. Les he pedido que me explicasen en qué consistía la defensa individual, y algunos alumnos tenían ideas acertadas sobre esta cuestión, pero bastantes mostraban serias dudas. Por ello, he ejemplificado con los alumnos, mediante la escenificación y abandonando el corro momentáneamente, situaciones para aplicar la defensa individual. De esta manera, los alumnos han comprendido que defender individualmente consiste en realizar marcajes a cada persona del equipo rival, en vez de permanecer protegiendo una zona concreta, tratando de

extrapolar los ejemplos al juego que íbamos a llevar a cabo a continuación (“Juego de los 10 pases”), en el que no hay una zona concreta que proteger.

A continuación, les he hablado sobre distintas acciones que los jugadores atacantes que no están en posesión del móvil pueden hacer para facilitar la labor atacante del equipo (desmarque y apoyo), también mediante ejemplos de situaciones con el móvil e interactuando con los alumnos durante las explicaciones. Posteriormente les he pedido que repitiesen en qué consistían estas acciones de ataque, y los alumnos han respondido correctamente.

Por último, antes de comenzar el juego, les he pedido que, mediante el consenso entre los jugadores de cada equipo, sobre todo en referencia a la defensa individual, trataran de aplicar estos conceptos anteriormente explicados. En este momento ya habían transcurrido 15 minutos de sesión aproximadamente.

Para comenzar el juego, he dividido al grupo-clase en dos equipos mixtos de 10 jugadores y les he explicado las reglas del juego, mientras la alumna que no puede participar traía las pelotas de gomaespuma. Sobre todo he hecho más hincapié en el hecho de contar en voz alta los pases que llevaban, para poder saber el progreso de cada equipo que está en posesión.

Cuando el juego ha comenzado, los problemas más destacables eran que los alumnos sólo se pasaban la pelota entre “amigos” o entre “los más hábiles”, y muchos alumnos, sobre todo las niñas, tenían una participación muy limitada, permaneciendo incluso inmóviles durante la práctica. Además, los alumnos más hábiles abusaban mucho de la conducción de la pelota.

Otro factor muy importante y sobre el cual he tenido que incidir a lo largo de toda la sesión ha sido que los alumnos no contaban en voz alta el número de pases que llevaban, ya que todos gritaban a la vez y se preocupaban únicamente de pedir la pelota.

De esta manera, he reagrupado al alumnado en corro en el centro de la sala para abordar estos aspectos, utilizando para ello mi voz, y teniendo que elevar el tono en múltiples ocasiones para que todos vinieran. Les he preguntado si todos participaban por igual, y me han dicho que no, ya que había gente que no había tocado la pelota. Por ello, he dividido al grupo-clase en cuatro equipos mixtos de 5 jugadores, para que dos equipos jugaran en cada mitad de la sala. Además les he explicado que para poder obtener un punto, todos los jugadores del equipo debían tocar la pelota, y para ello necesitarían poner en práctica los desmarques y los apoyos de los que habíamos estado hablando. También, antes de reanudar el juego, he aplicado las variantes que impiden que el jugador que está en posesión del móvil sea tocado, y a su vez impiden que éste pueda moverse del sitio, para fomentar los desmarques y apoyos de los compañeros, así como la defensa individual, y para evitar incidentes relacionados con los robos del móvil de manera

agresiva entre alumnos. Por último les he explicado que no valía devolver el pase al jugador que nos acaba de pasar la pelota.

Cuando el juego se ha reanudado, al desarrollarse en grupos más pequeños, he podido observar que la participación de los alumnos ha incrementado bastante, ya que tanto para defender como para atacar los alumnos han estado en constante movimiento. No obstante, el principal problema era el hecho de que muchos alumnos seguían robando la pelota de las manos al jugador que estaba en posesión, lo cual daba lugar a enfados, protestas y comportamientos un tanto agresivos.

Así, he vuelto a detener el juego para aclarar este aspecto, pero esta vez realizando los ciclos de reflexión-acción con dos equipos cada vez, mientras en la otra mitad de la sala continuaba el juego. De esta manera, he podido centrarme en los aspectos que observaba en cada una de las prácticas de la sesión. El problema ha sido que, mientras, no podía observar el transcurso del juego de los otros dos equipos, y por ello he realizado los ciclos de manera más breve, y sólo una vez por separado.

Otro aspecto importante, y que de nuevo ha vuelto a suceder en el día de hoy, ha sido la realización de trampas por parte de determinados alumnos, que cuando recuperaban la posesión de la pelota, en vez de empezar la cuenta de los pases desde el número '1', reanudaban la misma desde el número en el que se habían quedado antes de perder la posesión.

Por ello, he aclarado esta cuestión a todos los jugadores, volviendo a reunir a los cuatro equipos de manera conjunta. Además, he continuado observando que muchos alumnos seguían robando la pelota de las manos a otros jugadores, llegando incluso a empujarles, y éstos a su vez se enfadaban, dando lugar a actitudes más pasivas hacia la práctica, así que he tenido que advertirles de que suspendería el juego si volvían a repetirse estas conductas, y los llevaría de vuelta a clase.

De esta manera, he visto a un alumno concreto que ya había repetido esta acción en varias ocasiones, incumpliendo una de las normas del juego, y le he advertido indicándole que si volvía a repetirse dicha conducta, me vería obligado a no dejarle jugar. Tras esto, el alumno se ha enfadado y ha dicho que no quería jugar. En vez de insistirle, he optado por decirle que "él vería lo que hacía", y que se sentase.

Automáticamente después, he reanudado el juego y he visto cosas positivas durante la práctica, como el hecho de que varios alumnos trataban de aplicar desmarques y apoyos de manera consciente, o que algunos equipos, sobre todo uno, se esforzaban en defender de manera individual, por lo que la manera de plasmar los contenidos que les había explicado previamente

no iba mal encaminada, pero tampoco se acercaba notablemente a lo que yo buscaba, ya que muchos equipos no consensuaban la manera de actuar antes ni durante el juego.

Además, a falta de 15 minutos para finalizar la sesión, un alumno ha empujado a otro, y éste se ha caído al suelo, por lo que, al verlo, he optado por parar la práctica de manera tajante.

He reunido a todo el grupo-clase en el corro y les he dado una “charla” de 10 minutos en la que les he explicado que si no saben comportarse, no podré volver a plantear este tipo de juegos, y que debía pensar mucho si realizaría con ellos el último juego que tenía planeado, ya que me daba pena que por culpa de algunos, todos nos quedásemos sin jugar. La reacción de los alumnos ha sido muy buena, ya que por primera vez todos han acudido al corro y se han mantenido en él comportándose adecuadamente, sin hablar entre compañeros y levantando la mano para pedir la palabra, así que no he tenido que levantar la voz en ningún momento. Los alumnos se han “preocupado” por la situación a la que hemos llegado, y los que peor se han comportado han mantenido una actitud correcta y de predisposición a querer solucionar este problema. Por ello, dentro de lo malo, me parece que la “charla” ha tenido un efecto positivo, por la duración y por el tono de la misma, de acuerdo a las reacciones del alumnado.

Por último, a falta de 5 minutos para el final de la sesión, cuando la situación ya se había “normalizado” más, he pedido al alumnado que, manteniendo la misma compostura que durante la “charla”, recordasen los conceptos que habíamos trabajado durante la sesión (defensa individual y comparación de la misma con la defensa en zona; desmarque y apoyo), y aunque su aplicación práctica no ha sido sobresaliente, su conocimiento sobre los conceptos me ha servido para comprobar que sí habían aprendido aquello que me había propuesto enseñarles en esta segunda sesión práctica. A continuación el alumnado se ha dirigido a los vestuarios para asearse tras la práctica, de acuerdo a las normas de higiene habituales.

Por todo ello, de nuevo hoy, al igual que en la sesión anterior, me he marchado con una mezcla de sensaciones, ya que por un lado el alumnado sí ha comprendido e interiorizado los conceptos que había propuesto para la sesión de hoy, aunque a la hora de plasmarlos en el juego no se ha reflejado todo lo bien que esperaba, pero por otro lado, el comportamiento de los alumnos ha ido a peor en comparación con la sesión anterior, viéndome obligado incluso a suspender la práctica a falta de 15 minutos para el final, lo cual ha sido un imprevisto con el que, desde luego, no contaba, aunque pienso que sí puedo sacar algo positivo de esta situación, y es que la “charla” final ha servido para “resetear” en cierto modo lo que ha sucedido en las sesiones anteriores en cuanto al comportamiento del alumnado, sin dejar de lado que aquellos contenidos que hemos abordado en cada una de las mismas sí han sido comprendidos correctamente por un alto porcentaje de alumnos.

Narrado – Sesión 3: miércoles, 25 de marzo de 2015.

Hoy he llevado a cabo la tercera sesión correspondiente a la puesta en práctica de mi “Unidad Didáctica” sobre “El desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria”, con mi grupo-clase habitual de alumnos durante este periodo de prácticas.

Dicha sesión, en la que contaba con 60 minutos de tiempo, ha transcurrido en su totalidad en el gimnasio del centro escolar, y han participado todos los alumnos salvo la alumna que continúa con el brazo escayolado debido a una rotura, y que ha sido mi ayudante durante la sesión, encargándose del material, y observando conmigo el proceso. Por ello, he contado con un total de 21 alumnos participantes durante la sesión, y una alumna observadora que participaba por igual en las asambleas.

Antes de comenzar, he hablado con el profesor de Educación Física para contarle lo sucedido durante la sesión anterior, por lo que, cuando los alumnos estaban listos, nos hemos reunido en corro en el centro de la pista y el profesor de Educación Física y yo hemos dado una “charla” sobre lo sucedido el último día, a modo de recordatorio y de prevención de cara a sucesos similares durante esta sesión. Todos los alumnos han mantenido un comportamiento ejemplar durante la “charla”, y mientras les advertíamos sobre la importancia de no repetir conductas como la del día anterior, ellos han permanecido escuchando en silencio y manteniendo su total atención en el corro, por lo que hemos comenzado “con buen pie” la sesión. Tras esto, el profesor de Educación Física no ha intervenido más durante la sesión, salvo para ayudarme con el material.

A partir de este momento, continuando en el corro, he procedido a recordar las normas de comportamiento que el alumnado debe mantener en todo momento durante la clase. Los alumnos levantaban la mano para decirlas, y si lo hacían correctamente, yo les chocaba la mano. En este punto les he explicado que, debido a que los anteriores días me vi obligado a gritar demasiado, he traído un silbato que utilizaría siempre para que todos nos reuniéramos en corro en el centro de la pista.

Seguidamente, he llevado a cabo un repaso sobre los contenidos abordados en las dos sesiones anteriores, mediante preguntas tales como “¿qué es defender?”, “¿qué tipos de defensa conocemos?”, “¿podéis diferenciarlos?”, “¿qué es atacar?”, “¿cómo podemos ayudar a nuestro compañero para que pasar el balón sea más fácil?”, o “¿en qué consisten el desmarque y el apoyo?”, obteniendo respuestas bastante cercanas a lo esperado, y aclarando pequeños matices en cada una de las mismas. Aprovechando este repaso, les he preguntado también por los diferentes roles que existen dentro de un mismo equipo, así como sobre las funciones de cada

uno de ellos, y las respuestas han mejorado bastante en comparación con los primeros días, basándose siempre en sus experiencias a través de los juegos anteriormente practicados.

Además, como nuevo elemento introductorio, me he centrado en la posibilidad de combinar todos estos conceptos anteriormente vistos, según las diferentes situaciones de cada juego, explicando mediante ejemplos que podemos defender en zona o de manera individual jugando a un mismo juego, o incluso llevar a cabo una combinación de ambas defensas de manera simultánea, si entre todos los componentes de un mismo equipo se tomaba esta decisión, siempre por medio del consenso, y tratando de ser coherentes con el propio juego en cuestión. Del mismo modo, he explicado que para atacar podemos optar por la combinación de desmarques y apoyos, así como de distracciones para tratar de abrir huecos en la defensa contraria, si conseguimos coordinarnos durante el juego, para lo cual siempre es necesario elaborar/planificar una táctica de manera previa.

Por ello, para finalizar esta asamblea inicial, he explicado el juego que íbamos a poner en práctica (“Balón torre”), así como sus reglas, y he dividido al grupo-clase en dos equipos mixtos, uno de ellos con un jugador más, y he colocado a cada uno de ellos en una mitad de la pista. El profesor de Educación Física me ha facilitado los petos para que los jugadores de cada equipo pudiesen distinguirse, así como las pelotas de gomaespuma y los conos y aros, y he indicado que dejaba 2 minutos para que cada equipo se reuniese y elaborase una táctica para jugar, recordando que ésta debía hacerse tanto para defender como para atacar. Cuando ambos equipos han indicado que ya tenían su táctica decidida, he puesto en marcha el juego, habiendo transcurrido unos 15 minutos de sesión y sacando el equipo que menos jugadores tenía.

Los primeros problemas observados guardaban relación con la falta de participación de determinados alumnos y alumnas, según sus características. Puesto que al inicio el juego no tenía otro objetivo más que pasar la pelota al compañero situado dentro del aro para conseguir un punto, los jugadores de cada equipo habían acordado tácticas similares: pasar la pelota a los más hábiles para que éstos llevaran la pelota al compañero situado dentro del aro. No obstante, como aspecto positivo, he de decir que en ambos equipos se ha visto una combinación entre ambos tipos de defensa en algunos momentos, ya que mientras algunos alumnos defendían la zona del aro donde se encontraba el jugador del equipo contrario (generalmente niñas), otros trataban de marcar individualmente a los jugadores rivales, e incluso cubrir el pase en determinadas ocasiones. Aun así, había bastantes alumnos con una participación muy limitada.

Al observar esto he detenido el juego, y he vuelto a reunir a los equipos en el corro. Una vez allí, les he preguntado si creían que había algún problema durante el juego, y algunos alumnos han dicho que ellos no participaban. Por ello, he optado por incluir la variante a través de la cual

cada equipo debía dar 10 pases antes de pasar la pelota al compañero situado en el aro, así como incluir la imposibilidad de tocar al jugador que está en posesión de la pelota, y a su vez impedir que éste se pueda mover del sitio cuando está en posesión. De esta manera, trataba de fomentar más los movimientos de los jugadores que no están en posesión de la pelota, tanto en defensa como en ataque, así como evitar conductas agresivas a la hora de robar la pelota, tales como las vistas en la sesión anterior. Después, les he vuelto a dejar 2 minutos para que pensasen si querían variar sus tácticas y he reanudado el juego.

Cabe destacar que durante los ciclos de reflexión-acción los alumnos han mantenido un comportamiento notablemente positivo en comparación con las sesiones anteriores, el cual se ha mantenido a lo largo de la mayor parte de la sesión, salvo en determinados momentos puntuales.

Al reanudar el juego, lo que he podido observar es que, aunque en cierto modo los alumnos han incrementado su participación, ésta no era muy notable en relación con el inicio del juego. Además, el hecho de tener que dar 10 pases, hacía que el jugador situado dentro del aro estuviese una gran cantidad de tiempo inmóvil, y sin participar. Por otra parte, algunos alumnos, en menor medida que el día anterior, seguían incumpliendo la norma de no tocar al jugador que está en posesión de la pelota para quitársela.

De esta manera, he vuelto a utilizar el silbato para reunir en corro a los alumnos en el centro de la pista, y les he preguntado si creían que ahora sí participaban todos. Su respuesta ha sido negativa, sobre todo por parte de los alumnos que no habían tocado la pelota, y también por parte de aquellos que estaban situados dentro de los aros. De hecho, un alumno me ha preguntado si podíamos hacer algo para que no tuviese que estar todo el tiempo metido en el aro, por lo que en ese momento he optado por introducir la variante a través de la cual se amplía la zona para puntuar, eliminando así los aros y formando un “área” por medio de los conos en cuyo interior los alumnos del equipo atacante deben recibir el pase para puntuar, para que ningún jugador permaneciera inmóvil. También he indicado que todos los jugadores del mismo equipo debían tocar la pelota para poder puntuar y que no valía devolver el pase al jugador que nos acaba de pasar la pelota. Por último, les he avisado de que si alguien incumplía la norma de no tocar al jugador que está en posesión de la pelota, sería sancionado con 1 minuto de suspensión, dejando a su equipo con un jugador menos durante dicho periodo de tiempo y, por lo tanto, perjudicando a sus compañeros. Tras ello he vuelto a reanudar el juego, dejándoles previamente un breve periodo de tiempo para que elaborasen de nuevo sus tácticas.

A partir de este momento, he comenzado a ver cosas realmente positivas durante la práctica, y es que los alumnos, sobre todo aquellos pertenecientes a uno de los dos equipos, consensuaban muy bien el plan a seguir, y realmente se esforzaban en ponerlo en práctica, por lo que, aunque

evidentemente su manera de plasmar las tácticas en el juego no era sobresaliente, he optado por no aplicar la variante por lo cual se divide al grupo-clase en cuatro equipos iguales para jugar en dos mitades del campo de manera simultánea, ya que me gustaba la dirección que estaba tomando la sesión y la manera en que trabajaban los alumnos, y el juego estaba empezando a funcionar realmente.

Por ello, a su vez he decidido no realizar más ciclos de reflexión-acción durante la sesión, sino recurrir al feedback inmediato cuando se daban situaciones que debían ser corregidas.

Así por ejemplo, un equipo se ha puesto a celebrar un punto de manera muy eufórica, por lo que he pitado para parar el juego y sin que los alumnos se moviesen del lugar les he preguntado: “¿hay alguien del equipo que acaba de marcar un punto que no haya tocado la pelota durante la jugada?”. Dos niñas han levantado la mano, por lo que he anulado el punto y les he indicado que, en vez de tener que dar 10 pases, no importaba cuántos pases se dieran, si no que todos tocasen la pelota, por lo que de nuevo volvía a valer pasar la pelota al compañero que nos acaba de dar un pase. Después he vuelto a darles 1 minuto para que pensasen qué debía cambiar en su táctica para que todos tocasen la pelota, haciendo hincapié en el hecho de que si no arreglaban esta situación, no conseguirían marcar ningún punto y por lo tanto no podrían ganar.

Me ha gustado mucho la manera de consensuar entre alumnos la tarea de los mismos, y los intentos por llevarla a cabo de manera correcta, por lo que he comenzado a sentirme muy contento con lo que estaba viendo.

Otro ejemplo de feedback inmediato ha sido cuando durante un momento concreto, el juego estaba muy “colapsado” en una zona del campo, y había una jugadora del equipo que estaba en posesión libre y un tanto alejada de la jugada. Por ello, he parado el juego momentáneamente, pidiendo a los alumnos que permaneciesen en el sitio donde se encontraban, y tomando la pelota les he preguntado: “¿aquí hay alguien libre al que pasar la pelota?”, “sin embargo ¿allí?”, y automáticamente le he dado el pase a la alumna que se encontraba libre, haciendo caer en la cuenta a los alumnos de que dicha alumna estaba desmarcada, y de que el juego no siempre funcionaba si sólo hacíamos apoyos. Después he vuelto a reanudar el juego.

A continuación he observado que el juego había cambiado su dirección: los alumnos ya no se preocupaban tanto de puntuar, y sí de mantener la posesión, tratando de realizar desmarques e intentando contar con todos los jugadores del equipo. De hecho, se han marcado muy pocos puntos, y ninguno de ellos ha subido al marcador, ya que siempre que un equipo ha conseguido marcar había incumplido previamente una regla del juego, que generalmente era siempre la misma (todos deben tocar la pelota), por lo que el partido ha terminado con empate a 0.

Sin embargo, me ha gustado mucho ver que los alumnos por primera vez se han preocupado más por pasarse la pelota entre todos que por marcar un punto, aunque no obstante esta situación no ha estado presente durante toda la sesión.

Por ello, aunque durante el juego no se hayan conseguido puntos válidos para ninguno de los equipos, hoy sí me marchó con un buen sabor de boca en todos los aspectos, ya que los alumnos han mantenido un comportamiento adecuado durante prácticamente la totalidad de la sesión, y además han recordado los conceptos que ya habíamos visto y los han tratado de poner en práctica de manera simultánea.

Cuando faltaban 10 minutos para finalizar la sesión, he reunido a todos los alumnos en corro para repasar lo sucedido durante el juego, agradeciéndoles su comportamiento y su manera de poner en práctica las tácticas que ellos mismos habían pensado, expresándoles que hoy me he marchado muy contento con ellos. Posteriormente les he explicado la ficha (*Anexo IV*) que les iba a entregar a continuación, realizándola de manera breve y oral con el grupo, y los alumnos han demostrado conocimientos suficientes para responder a las preguntas de manera adecuada. Después se han dirigido a los vestuarios para asearse tras la práctica.

Por último, antes de volver al aula, he hablado con el profesor de Educación Física, quien me ha dicho que ha visto un gran funcionamiento durante la sesión, sobre todo por parte de uno de los dos equipos en los que se ha visto muy bien el consenso a la hora de tomar decisiones, y la manera de intentar plasmarlas sobre el juego.

Así, hoy es el día en el que más satisfecho me marchó al terminar una sesión, y si bien soy consciente de que las cosas no han salido todo lo bien que pensaba durante el planteamiento, sí he visto una progresión en los alumnos que me hace pensar que realmente han aprendido todos, o casi todos los contenidos que me había propuesto abordar a lo largo de esta “Unidad Didáctica”.

Narrado – Sesión adicional: miércoles, 29 de abril de 2015.

Hoy he llevado a cabo la sesión adicional correspondiente a la puesta en práctica de la intervención sobre “El desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria”, con mi grupo-clase habitual de alumnos durante este periodo de prácticas.

Dicha sesión, en la que contaba con 60 minutos de tiempo, ha transcurrido en su totalidad en el gimnasio del centro escolar, y han participado todos los alumnos, contando así con un total de 22.

Al comenzar la sesión, situados en corro, he procedido a recordar las normas de comportamiento que el alumnado debe mantener en todo momento durante la clase, chocando la mano a aquellos alumnos que las decían correctamente, tal y como es habitual.

A continuación, he repasado con el alumnado todos los contenidos abordados a lo largo de mi intervención didáctica, así como durante las sesiones posteriores a la misma, preguntándoles sobre ellos y obteniendo respuestas muy bien encaminadas al respecto, fruto de su evolución en base a estos aprendizajes.

Al igual que hice durante la tercera sesión principal de mi intervención, me he centrado en gran medida en la posibilidad de combinar todos los conceptos anteriormente vistos durante la práctica, tratando de ejemplificar y extrapolar dichos ejemplos al juego que íbamos a practicar a continuación, y aludiendo tanto al ataque como a la defensa. Uno de los aspectos en los que más he incidido es en la toma de decisiones de manera conjunta, haciéndoles ver que todos los elementos tácticos que ya conocen son opciones de las que disponen para diseñar una estrategia adecuada, pero no necesariamente hay que utilizar todos, sino aquellos que sean realmente útiles para cada situación, por lo que es muy importante pensar en ello entre todos.

Así, antes de finalizar la asamblea inicial, he explicado el juego que íbamos a poner en práctica (“Juego de los 10 pases” + “Robar el tesoro”) y sus reglas, dividiendo al grupo-clase en dos equipos mixtos con el mismo número de jugadores, diferenciados mediante los petos, y colocando a cada uno de ellos en una mitad de la pista. Un aspecto importante en el que he insistido durante la explicación ha sido el de que sólo puede haber una pelota en juego a la vez, por lo que el primer equipo en llegar a la zona protegida y “robar” la pelota sería el que tuviese la posesión. Para ello, he hecho hincapié en que cuando un jugador consiguiese llegar hasta la pelota, yo utilizaría el silbato para que todos los participantes supiesen que ya había una pelota en juego, cambiando de esta manera la dinámica y los objetivos de la actividad para los dos equipos. Después he indicado que dejaba 2 minutos para que cada equipo se reuniese y elaborase una táctica para jugar, recordando que ésta debía hacerse tanto para defender como

para atacar. Cuando ambos equipos han indicado que ya tenían su táctica decidida, he puesto en marcha el juego, habiendo transcurrido unos 15 minutos de sesión.

Puesto que el alumnado, además de las tres sesiones principales de mi intervención, lleva seis sesiones más trabajando el aprendizaje del pensamiento táctico, los elementos abordados comienzan a ser bastante familiares para ellos, por lo que durante la práctica he podido apreciar cómo su manera de organizarse, tomar decisiones de manera conjunta y proceder a aplicarlas durante el juego es muy fluida, y la intención de sus estrategias es muy “palpable” u “observable” a la vista del docente.

No obstante, he podido observar algunos problemas durante la práctica. El primero de ellos guarda relación con la nueva actividad realizada, pues se trata de un juego que todavía no habíamos llevado a cabo, y el hecho de que el planteamiento inicial del mismo guarde relación con el juego “Robar el tesoro” pero posteriormente se cambie al “Juego de los 10 pases” ha sido un tanto complicado para ellos, pues al principio les costaba cambiar la mentalidad dentro de la misma actividad, ya que es algo a lo que no están todavía acostumbrados. De esta manera, durante los primeros “intentos” del juego, los alumnos estaban un poco “confusos”, sin saber qué estrategias plantear en base al cambio tan drástico de la mecánica en el mismo juego. Por ello, en el primer ciclo de reflexión-acción he incidido bastante en el tema del silbato y su significado, haciendo hincapié en que hasta que yo no pitase, el juego sería el de “Robar el tesoro”, pero en el momento del pitido jugaríamos a otro juego, el “Juego de los 10 pases”, por lo que tendrían que plantear sus estrategias como si jugaran a dos juegos diferentes, y aplicar unas antes del pitido, y otras de manera posterior al mismo, como si fuesen “dos juegos en uno”.

A partir de este momento, el funcionamiento del juego ha mejorado bastante, y he podido observar que, una vez comprendido el funcionamiento del mismo, los alumnos han basado sus estrategias en una toma de decisiones muy coherente, aplicando la defensa en zona y la coordinación en ataque durante la primera parte del juego, mediante una división de tareas bastante racional, y aplicando la defensa individual y los desmarques y apoyos durante la segunda parte del juego, aunque en este sentido ha habido algunas dificultades, y es que en determinadas ocasiones, el alumnado tendía a agruparse demasiado en torno al jugador que estaba en posesión de la pelota, dificultando la fluidez del juego. Por ello, en el siguiente ciclo de reflexión-acción he hecho bastante hincapié en este aspecto, ejemplificando el aprovechamiento de los espacios, aludiendo a las dimensiones del campo, e insistiendo una y otra vez en que debía explotarse la totalidad del mismo. En este sentido, también he recurrido al uso del feedback inmediato durante la práctica para tratar de que el alumnado se expandiese a más zonas del campo, premiando a los alumnos que se desmarcaban y a aquellos que se atrevían con pases largos a modo de “cambios de juego” de un lado al otro de la cancha.

Desde este momento, el funcionamiento del juego se ha visto muy favorecido, y he observado situaciones que me han hecho sentir muy satisfecho, pues además de que los alumnos aplicaban de manera bastante correcta sus estrategias a la práctica, también se hacían correcciones entre sí durante la misma, con comentarios para modificar sus posiciones o labores durante el juego entre los miembros de un mismo equipo.

Además, el grado de implicación del alumnado durante la actividad ha sido muy alto, permaneciendo muy activos y concentrados en sus labores, en base a lo que previamente habían acordado entre ellos.

Así por ejemplo, me han llamado la atención algunos alumnos que habían acordado defender de manera individual, decidiendo a qué jugadores del equipo contrario iban a cubrir durante el juego, y su compromiso ha sido tal que durante el juego muchas veces han dejado de prestar atención a la jugada para centrarse exclusivamente en seguir al jugador del equipo contrario al que tenían que cubrir por todo el campo, cumpliendo así con lo acordado por el equipo.

De esta manera, quiero destacar que aunque la manera de plasmar las decisiones en el juego no era brillante en un principio, a medida que ha avanzado la sesión se ha podido apreciar una progresión del alumnado en este aspecto, por lo que he decidido no dividir a los equipos en grupos más pequeños, y dejar que siguiesen practicando de esta manera, pues he observado situaciones muy positivas.

Además, también en base a esta cuestión, he decidido recurrir más al feedback inmediato, sobre todo para premiar las buenas acciones del alumnado, pero también para corregir determinados detalles como la “tardanza” en pasar la pelota de algunos alumnos. Por ello, no he vuelto a realizar ningún ciclo de reflexión-acción durante la sesión, ya que las situaciones surgidas me parecían idóneas para favorecer los aprendizajes del alumnado, y no he querido cortar la progresión del mismo, que por momentos se ha centrado más en actuar de manera “tácticamente correcta” que de ganar al equipo contrario.

Así pues, tras todo lo observado, cuando faltaban 10 minutos para terminar la sesión, he reunido al grupo en el corro y he elogiado insistentemente su actuación durante el transcurso del juego, expresándoles lo contento que estaba con ellos, además de proceder a repasar de nuevo todos los elementos tácticos vistos a lo largo de la intervención. Tras ello el alumnado se ha dirigido a los vestuarios para asearse antes de volver al aula.

Por todo ello, hoy me he marchado muy satisfecho tras terminar la sesión, pues, cada vez más, el alumnado evoluciona en base al aprendizaje del pensamiento táctico, y es un hecho que puede observarse a medida que transcurren los días, pudiendo apreciarse una progresión real en

relación a los conceptos abordados en cada sesión, pero también en relación a otros aspectos realmente importantes como la toma de decisiones compartida y su posterior aplicación a la práctica por parte de los alumnos.