

FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN Y MEJORA DE LA SOCIABILIDAD A TRAVÉS DE LOS JUEGOS MODIFICADOS

TRABAJO FIN DE GRADO

2015-2016



- ❖ Autor: Daniel Ruiz Roncero
- ❖ Tutor académico: Carlos Velázquez Callado

RESUMEN

La presente intervención llevada a cabo en un centro educativo de Valladolid nos habla del posible fomento de la participación y mejora de la sociabilidad a través de los juegos modificados. Tras un acercamiento al concepto en cuestión, se elabora un plan de intervención que consta de cuatro sesiones. Cada sesión cuenta con un grado de progresión de dificultad enfocado desde diferentes aspectos. Se realiza una recogida de información y una valoración de diferentes ítems que más tarde, nos proporcionarán unos resultados que, contrastados con el marco teórico, nos va a permitir instaurar unas conclusiones acerca del grado de concreción de la intervención.

PALABRAS CLAVE

Juegos modificados, participación, sociabilidad, actitud, progresión, intervención.

ABSTRACT

The following intervention carried in a Valladolid school, tell us about the possibility of promoting participation and increase in sociability through the modified games. After an approaching the mentioned concept, a plan is elaborated based on four sessions. Each session relies on a progressive level of difficulty, approached from various angles. A gathering of information is carried along with a valuation of several items which, later, will provide us some results that, checked with a theoretical frame, will allow us to achieve conclusions about the concretion degree of the intervention

KEYWORDS

Modified Games, participation, sociability, attitude, progression, intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	2
2.1 Justificación.....	2
2.2 Objetivos.....	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1 Iniciación deportiva en Educación Física. Modelos teóricos. Antecedentes e introducción en España.....	5
3.1.1 Modelo tradicional.....	6
3.1.2 Modelos alternativos.....	7
3.1.2.1 Modelo vertical.....	7
3.1.2.2 Modelo horizontal estructural.....	8
3.1.2.3 Modelo horizontal comprensivo.....	8
3.1.3 Introducción de los juegos modificados en el aula.....	10
3.1.4 Antecedentes e introducción en España.....	11
3.2 Concepto y tipos de juegos modificados.....	12
3.2.1 Concepto.....	12
3.2.2 Tipos de juegos modificados.....	13
3.3 Experiencias e investigaciones.....	17
3.4 Educación en valores a través de los juegos modificados.....	19
4. METODOLOGÍA	21
4.1 Contexto.....	21
4.1.1 Centro escolar.....	21
4.1.2 Clases de Educación Física.....	22
4.1.3 Grupo de referencia.....	22
4.2 Proceso de intervención.....	23
4.3 Instrumentos para la recogida de datos.....	24
4.4 Análisis de los datos.....	25
5. RESULTADOS	28
5.1 Nivel de participación activa del alumnado.....	28
5.1.1 Participación activa en la práctica.....	28
5.1.2 Actitud del alumno frente al juego.....	30
5.2 Grado de sociabilidad del alumnado.....	31

5.2.1	Comunicación y relación social.....	31
5.2.2	Actitud del alumno frente a los compañeros.....	33
5.2.3	Actitud del grupo frente al alumno.....	34
6.	DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	36
6.1	Discusión y conclusiones.....	36
6.2	Limitaciones.....	39
7.	REFLEXIÓN FINAL.....	41
8.	REFERENCIAS.....	43
ANEXOS.....		46
Anexo I.....		46
Anexo II.....		49
Anexo III.....		50
Anexo IV.....		52
Anexo V.....		.53

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado (TFG) tiene por objetivo estudiar las posibilidades y limitaciones de la aplicación de un programa de intervención para el fomento de la participación y mejora de la sociabilidad dentro de la asignatura de Educación Física.

En primer lugar se mostrará la *Justificación*, donde se analizará por qué se ha elegido este tema y la importancia que tiene dentro del marco educativo. En el mismo epígrafe se sitúan los *Objetivos*, que orientarán el trabajo que se presenta.

A continuación, se realizará un estudio teórico sobre investigaciones de diversos autores que abordan el tema. Este *Marco teórico* contará con tres conceptos principales (iniciación deportiva en Educación Física, modelos teóricos y antecedentes e introducción en España). En este apartado, se recogerán las aportaciones que permitan dar una validez al TFG, es decir, todos aquellos argumentos que sean una base fiable para garantizar los objetivos que se persiguen con este TFG.

En tercer lugar, nos centraremos en la *Metodología*. En este apartado se describe el contexto de la intervención y su proceso junto con los instrumentos utilizados para la recogida de datos y las categorías utilizadas para el análisis de los mismos.

Después de analizar la metodología utilizada, se exponen las evidencias y *Resultados*, manifestándose qué ha ocurrido durante la puesta en práctica.

Seguidamente se detallan las *Discusiones y conclusiones* junto con las *limitaciones* que ha generado este trabajo, con una *Reflexión final* del mismo.

Espero que el presente Trabajo de Fin de Grado sirva para demostrar las distintas competencias adquiridas para nuestra futura docencia, dado el grado de reflexión realizado gracias a las prácticas llevadas a cabo.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

2.1. JUSTIFICACIÓN

Punto de vista personal

Mi trabajo de fin de grado tiene un objetivo muy definido y no es otro que el de fomentar la participación de los alumnos en las diversas actividades y situaciones en el área de Educación Física, y a su vez, mejorar la sociabilidad con todo el grupo-clase, todo ello a través de los juegos modificados.

He elegido de forma muy personal este tema debido mi experiencia como estudiante en la etapa de Educación Primaria. Por diversas circunstancias tuve que cambiar de colegio y ciudad en varias ocasiones lo cual me obligaba a socializarme e integrarme entre mis compañeros de diferentes centros. Sentía que la Educación Física era el área en la cual tenía mayor facilidad para conocer a mis iguales y participar con ellos en todo lo que pudiera pero, hoy en día, me he dado cuenta de que prácticamente todas las actividades que realizaba no favorecían mi propósito en aquel entonces. Es por ello por lo que siento que desde hace tiempo existe una necesidad de fomentar la participación e inclusión del alumnado dentro de esta área, evitando posibles discriminaciones sociales, motrices o simplemente la desmotivación.

Relevancia del tema

Una forma de trasladar el método integrador y participativo del alumno es a través del deporte. Devís y Peiró (1992) indican que la condición más satisfactoria de trasladar este método es a través de un modelo horizontal comprensivo centrado en el juego e integrador, incidiendo sobre la táctica del juego y terminando con una reflexión de lo realizado y las maneras de mejorarlo.

En este modelo encontramos como herramienta los juegos modificados, los cuales son idóneos para iniciar una práctica deportiva. Estos juegos nos permiten transformar la dinámica de la clase en función de nuestras necesidades. Se debe tener en cuenta que

podemos modificar el material, el área de juego, el equipamiento y las reglas. Todo ello nos otorga un sinfín de posibilidades y combinaciones favoreciendo la variación.

Interés educativo

La participación y socialización del alumnado es un aspecto que preocupa en el ámbito escolar debido a su relevancia. Cuando hablamos de ello nos referimos a que el alumno emplee sus posibilidades en las situaciones que se les propone. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece unos objetivos de carácter general en la etapa de Educación Primaria, relacionando dichos objetivos con el tema propuesto, siendo:

- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad de estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.*
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*

Estos objetivos inciden en la importancia existente en que los alumnos adquieran hábitos de trabajo en equipo, se impliquen y esfuercen, se relacionen y respeten a los compañeros. Por tanto, inciden en la idea de que el alumno logre ir en el camino adecuado hacia el desarrollo social y participativo.

Siguiendo en el Decreto anteriormente citado, encontramos en el Anexo II: Asignaturas específicas, Educación física, elementos curriculares de la programación que pueden estructurarse en torno a las siguientes situaciones:

- c) La atención selectiva, la interpretación de las acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto de las normas, la capacidad de estructuración*

espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas situaciones.

Comprobamos por tanto la importancia que tiene en la educación todo aquello relacionado con la estrategia y trabajo de equipo, y la implicación en el desarrollo de la actividad.

A través del juego modificado podemos conseguir lo formulado en el currículo oficial, y además, 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, encontramos el Bloque 4, los juegos y actividades deportivas, en el cual se agrupan contenidos relacionados con el juego en los que la relación interpersonal, la cooperación, la oposición y el respeto a las normas y personas adquieren especial relevancia. Esta Orden insta a incidir en el desarrollo de un alumnado que muestre una actitud reflexiva y crítica a partir de una metodología activa, inclusiva, participativa y motivadora.

Encontramos que la Educación Física deberá ofrecer situaciones que:

“Utilicen el juego como recurso imprescindible de aprendizaje, acorde con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador.”

2.2. OBJETIVOS

La presente intervención puede plantear una gran cantidad de objetivos ya que trabaja implícitamente muchos elementos, pero, teniendo en cuenta las limitaciones del tiempo y el contexto, propongo los siguientes objetivos generales a cumplir:

- Fomentar la participación activa del alumnado a través de los juegos modificados.
- Mejorar la sociabilidad del alumno con todo el grupo clase.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado comenzaré hablando de la iniciación deportiva dentro de la asignatura de Educación Física escolar para, a continuación, exponer los modelos existentes para su desarrollo, focalizando la atención en el utilizado en este proyecto, y, para ello, mostraré los antecedentes e introducción del modelo elegido y de los juegos modificados en nuestro país. Seguidamente se detallará el concepto y los tipos de juegos modificados para así aludir a las experiencias e investigaciones realizadas con este recurso didáctico, todo ello desde una perspectiva de educación en valores.

3.1. INICIACIÓN DEPORTIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA. MODELOS TEÓRICOS. ANTECEDENTES E INTRODUCCIÓN EN ESPAÑA

En el área de Educación Física uno de los contenidos más debatidos en cuanto a su método de enseñanza es la iniciación deportiva. Esto se puede dar por el hecho de que cada docente diseña un plan de enseñanza en el que puede implicar al alumno en una motivación hacia el deporte o crearle un desinterés y paulatino abandono de la práctica deportiva (López Corredor, 2007).

La enseñanza del deporte ha estado tradicionalmente asociada a una orientación mecanicista, basada en el aprendizaje de la técnica. Según Jiménez Jiménez (2010) muchos de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje son difícilmente resolubles a través de un modelo de enseñanza tradicional, centrado en la técnica y el producto. Si nos ajustamos a los objetivos educativos que en la actualidad se han de desarrollar en el contexto escolar, se precisa de un método que difiere mucho con el que se ha estado utilizando en las escuelas históricamente. Por todo ello, en la década de los 60 se inició un cambio de pensamiento educativo en el que poco a poco se ha ido dando más importancia al proceso, teniendo como elementos clave el pensamiento y la participación del alumnado. Actualmente, tal y como proponen Devís y Peiró (1997), la búsqueda de la comprensión dentro del aprendizaje, la inquietud por promover en el alumnado aprendizajes significativos y la existencia de una preponderancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten a los alumnos

tener un papel más activo, han facilitado la creación de modelos alternativos de enseñanza en el deporte.

Una vez que he hablado de la iniciación deportiva en Educación Física doy paso a una breve reseña tanto del modelo tradicional como de los modelos alternativos de enseñanza deportiva.

3.1.1. Modelo tradicional

Este modelo está orientado hacia la coordinación de habilidades motrices específicas. Su objetivo principal es el aprendizaje de las destrezas técnicas de modo que, una vez adquiridas, se introducen los componentes tácticos.

La enseñanza deportiva se organiza alrededor de una serie de secuencias de ejercicios técnicos que irán de lo más simple a lo más complejo con el único fin de que el alumnado adapte su motricidad a la necesidad específica y adquiera habilidades concretas para cada deporte. Blázquez (1995) afirma que este método de enseñanza no es suficiente para facilitar el aprendizaje:

Las pedagogías mecanicistas pretenden que el niño aprenda de lo particular y preciso (la técnica) a lo general y complejo (situación real) por acumulación. La imposibilidad que el niño/a tiene de conectar estas habilidades con su realidad dificulta notablemente su aprendizaje (Blázquez, 1995, p. 257).

Romero (2001) plantea que a la hora de realizar correcciones, estas no se ejecutan en función de la lógica del que aprende sino desde el punto de vista del experto.

Este modelo ha desplegado una gran influencia en el campo de la iniciación deportiva escolar. La orientación técnica de la enseñanza deportiva en el ámbito de la Educación Física apenas permite abordar la comprensión táctica de los contenidos deportivos. Algo muy importante y tradicionalmente olvidado es que esta propuesta reduce el sentido lúdico, señal que debe caracterizar la práctica deportiva en el contexto escolar, el desarrollo de aspectos cognitivo-motrices y la formación de determinados valores y actitudes (Ruiz Pérez, en Jiménez Jiménez, 2010, p.3).

De este modo, en el ámbito educativo se genera una necesidad de superar las limitaciones y problemas que se presentan en el modelo tradicional. Así, en la década de

los 60 surgen una serie de modelos alternativos de enseñanza del deporte con el propósito de adecuar estos contenidos al ámbito educativo.

3.1.2. Modelos alternativos

Los juegos deportivos pasan a concebirse como un sistema de relaciones. Bunker y Thorpe (1986) destacaron la utilización de los principios del juego como organizadores de la enseñanza y su adaptación para la participación de los menos hábiles. Estos autores fueron influidos por otros ensayistas que ponían el énfasis en los aspectos lúdicos del deporte debido a la motivación del alumnado, la coherencia con su deseo natural de jugar y la lógica de educar a través de situaciones contextualmente valiosas. Esta perspectiva alcanzó mayor éxito internacional en la última etapa del siglo XX, introduciéndose en España a través de Devís y Peiró (1992). En nuestro país, se crea una diferenciación de submodelos dentro de los alternativos, estos son los modelos verticales y horizontales, los cuales son propuestos por Devís y Sánchez (1996).

3.1.2.1. Modelo vertical

La denominación de vertical y horizontal hace referencia a la orientación que toma la enseñanza. El modelo vertical es aquel en el que la enseñanza empieza y concluye en el mismo deporte. Ambos modelos están centrados en el juego y en el aprendizaje de aspectos tácticos trasladables a los deportes.

En el estado español, Horst Wein es el máximo representante del modelo vertical. Este modelo se centra en las actividades y juegos simplificados para la concreción de principios tácticos de un deporte determinado. Existe una progresión de dificultad de los juegos simplificados que conducen a la práctica de una versión adaptada del modelo adulto. El alumno aprende con una capacidad reflexiva que posibilita organizar la acción de juego en las diferentes situaciones de enseñanza.

3.1.2.2. Modelo horizontal estructural

El modelo horizontal responde a una iniciación común a varios deportes debido a las similitudes tácticas y estructurales, es decir, que tengan una misma lógica interna.

En este modelo existe una subdivisión; por un lado está el modelo horizontal estructural y por otro el modelo horizontal comprensivo.

Dentro del contexto español, los autores que representan el modelo estructural son Blázquez (1986) y Lasierra y Lavega (1993). El primero tiene una influencia británica, utilizando los juegos simplificados como recurso pedagógico; los segundos fueron influidos por investigaciones francesas, especialmente sobre el rugby, recurriendo de esta forma a los juegos reducidos.

Estos autores hacen hincapié en la iniciación de los deportes de equipo colectivos de invasión guiándose de referencias estructurales y funcionales sin llegar a fomentar la iniciativa y toma de decisiones por parte del participante. No ofrece orientaciones claras que faciliten la comprensión táctica, lo cual, hace que el alumno deba intuirlo en función de su capacidad (Devís y Sánchez, 1996).

3.1.2.3. Modelo horizontal comprensivo

El segundo, el modelo horizontal comprensivo, que será el modelo base para nuestro trabajo, está representado por Devís y Peiró (1992) y utiliza los juegos modificados como recurso pedagógico.

La principal característica de este modelo es su preocupación por que los jugadores comprendan cómo es y cómo funciona el juego deportivo. El modelo horizontal comprensivo también incide sobre el rol que debe realizar el docente. Este submodelo surge debido a la influencia británica de los estudios de comprensión e investigación-acción entre los años 60 y 80, pero no es hasta 1986 cuando de forma definitiva se investiga, se pone en práctica y se publican los beneficios de este estilo de enseñanza,

gracias a los trabajos de Thorpe, Bunker y Almond en “*Rethinking Games Teaching for Understanding*”¹ (1986).

El modelo comprensivo tiene como base de enseñanza tres fases: la primera, de iniciación integrada y horizontal realizada mediante juegos modificados donde la técnica se reduce y simplifica; la segunda, es de transición, donde entran en práctica las situaciones de juego a través de juegos modificados, pudiendo elegir la introducción de la técnica estándar de un determinado deporte, y utilizando también los mini-deportes; la tercera y última, introducción a los deportes, donde se juega particularmente el deporte elegido (Devís y Peiró, 2007). Podemos observar que se comienza desde la globalidad para llegar a la especificidad, lo que facilita la realización de ejercicios para los participantes menos hábiles.

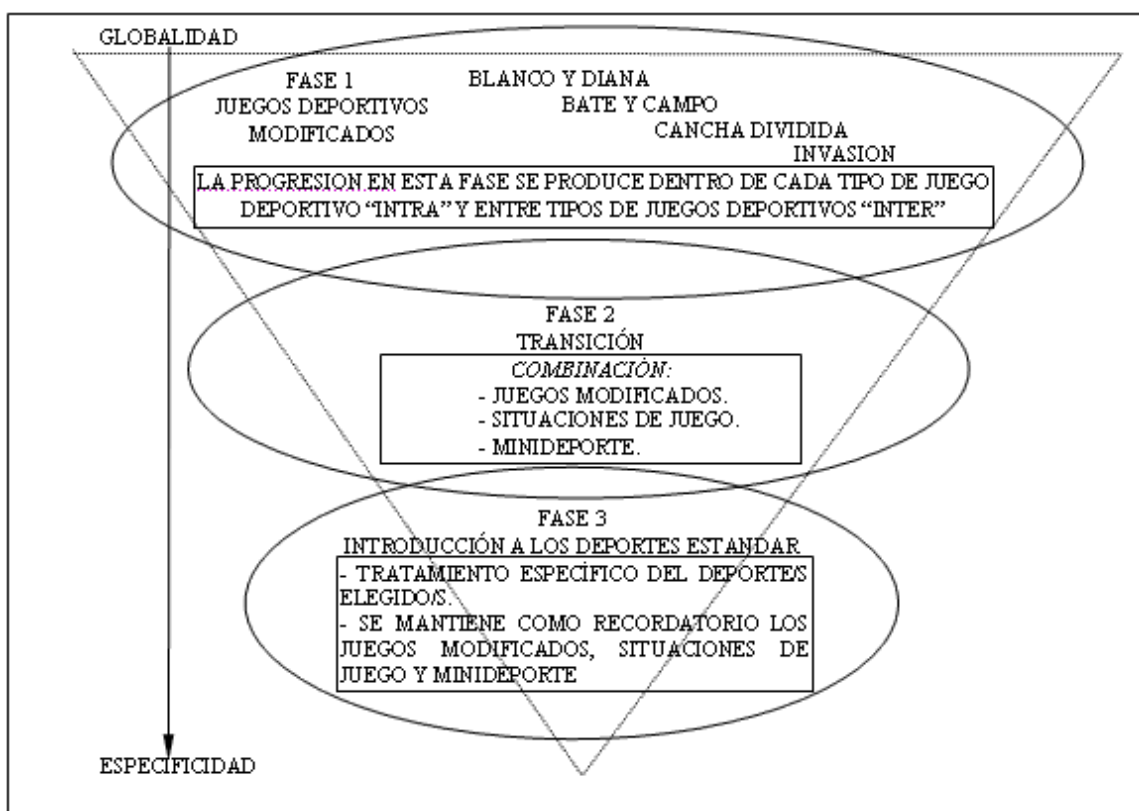


Figura 1. Progresión de la enseñanza dentro del modelo comprensivo (Devís y Sánchez, 1996, p.15).

Según Devís y Peiró (1992), los juegos modificados ofrecen un contexto apropiado para:

¹ La traducción al español del título de este libro sería “Repensando la enseñanza de los juegos para la comprensión”.

- Ampliar la participación de todos, los de mayor y menor habilidad física, puesto que se reducen las exigencias técnicas.
- Integrar ambos sexos en las mismas actividades porque se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa.
- Reducir la competitividad que pueda existir mediante la intervención del docente.
- Promover que el alumnado participe en el proceso de enseñanza de este enfoque. Ellos tienen la capacidad de cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso, llegan a crear nuevos juegos modificados.

Una vez razonadas y analizadas las características del modelo comprensivo, nos cuestionamos cómo podemos introducirlo en las clases de Educación Física o, más concretamente, cómo hacerlo a través de los juegos modificados.

3.1.3. Introducción de los juegos modificados en el aula

Podemos comprobar que a través del modelo comprensivo de enseñanza deportiva, utilizando inicialmente grupos reducidos y un trabajo grupal más amplio posteriormente, se facilita la interacción y se favorece una mayor participación por parte de todos los alumnos (Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña, 2009). Para integrar este modelo en la escuela, con los juegos modificados como instrumento, necesitaremos seguir una serie de pasos que promueven el aprendizaje comprensivo y reflexivo:

- a) Descripción y reglas del juego.
- b) Aspectos susceptibles de modificación.
- c) Intenciones u objetivos tácticos.
- d) Posibles reflexiones de los profesores.
- e) Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego.

Esta propuesta considera la modificación del modelo inicial de juego como una variable didáctica esencial. Las fases de reflexión y verbalización del alumnado ayudan a conseguir una participación activa y significativa en la construcción de su aprendizaje. Se pone en énfasis los aspectos cognitivos iniciándose en cuestiones tácticas.

3.1.4. Antecedentes e introducción en España

Las formas alternativas de enseñanza/iniciación al deporte que existen en la actualidad en el contexto español provienen de ideas, planteamientos y prácticas anteriores. Todo ello surgió en la década de los 80 en el Reino Unido con los trabajos de Bunker y Thorpe (1982). A partir de entonces se hicieron cuantiosas propuestas escritas y cursos, de tipo teórico y práctico, que favorecieron su rápida difusión. Las aportaciones francesas de Bayer y Parlebas acabaron por concluir la entrada de esta propuesta en el estado español (Devís y Peiró, 2007).

Aunque existían algunas iniciativas previas basadas en la utilización del juego en la iniciación deportiva, la introducción y aplicación del modelo alternativo de enseñanza al deporte en Educación Física llegó a España a finales de los 80 y principios de los 90 con los conocidos como “modelos alternativos” (Devís y Sánchez, 1996). Para que ese modelo alternativo de enseñanza surgiese, previamente se había investigado ante la necesidad de cambio dentro de la escuela. Anteriormente a estas investigaciones, en una clase de Educación Física se calentaba, se ponían en práctica las habilidades técnicas y posteriormente se jugaba (Devís y Peiró, 1992), y muchos maestros y profesionales del sector observaron que no se alcanzaban los mejores resultados posibles en los participantes.

En la década de los 60, en España, Chaves inicia el concepto de juegos predeportivos, donde asume que existe una transferencia de conocimientos de los juegos a los deportes (Devís y Sánchez, 1996). Hardman y Green (2011) nos dicen que en esa misma década, en Reino Unido, Mauldon y Redfern hablaron sobre la necesidad de la enseñanza de las habilidades dentro de una estructura concreta de los juegos deportivos. A partir de la segunda mitad de la década de los 70 llega desde Francia la influencia de Bayer, y un poco más adelante la de Parlebas. Estos autores relacionan la transferencia con el análisis estructural de los juegos deportivos. Pero los principales autores y creadores de este método aparecen en Reino Unido en la década de los 80 con Thorpe, Bunker y Almond (1986). Propusieron la necesidad de cambio en la práctica, la apreciación del juego, la conciencia táctica y la toma de decisiones como principal columna para crear un nuevo estilo de enseñanza en la iniciación deportiva. Su objetivo principal era la búsqueda de la comprensión de la práctica en los participantes.

Este estilo de enseñanza de los juegos deportivos se difunde rápidamente por todo el mundo, y llega a España principalmente gracias Horst Wein por un lado, y Devís y Peiró (1992, 2007) por otro.

3.2. CONCEPTO Y TIPOS DE JUEGOS MODIFICADOS

Los constantes cambios en la Educación Física gracias a las investigaciones nos permiten conocer la tendencia existente centrada en fomentar el aprendizaje y el bienestar del alumno. Poco a poco hemos podido observar cómo crece la búsqueda de aspectos como la cooperación, las vivencias y el papel activo del alumnado con el fin de facilitar el aprendizaje de los contenidos (González González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2008). Los juegos modificados son un gran recurso para la iniciación deportiva escolar teniendo en cuenta múltiples aspectos. A continuación se presentará una aproximación conceptual y se identificarán los tipos de juegos modificados existentes.

3.2.1. Concepto

Los juegos modificados son un recurso que se utiliza dentro de un modelo integrador. A los alumnos se les plantea un problema para que sea solucionado y, posteriormente, terminar con una reflexión de lo realizado. Se incide en la comprensión de la dinámica de juego, en las acciones propias y del compañero ejerciendo un mayor énfasis en la táctica, dejando la técnica para más adelante. Para Devís y Peiró (1997) este recurso es idóneo para conseguir los objetivos propuestos; esta metodología se establece entre el juego deportivo y el juego libre.

El hecho de que exista la posibilidad de una modificación de las reglas favorece la reflexión del alumno y conserva el aspecto lúdico que conciben estos juegos. Se fomenta la cooperación y participación de todo el alumnado, consiguiendo objetivos comunes, poniendo el énfasis en lo cognitivo y afectivo. Este método de práctica deportiva favorece un alto nivel participativo y motivacional de los participantes trabajando como un grupo común (Devís y Sánchez, 1996).

El juego modificado responde a las necesidades de aprendizaje que el alumnado demanda; por características propias es un recurso que no se puede institucionalizar ni estandarizar respecto al juego deportivo de los expertos. Thorpe, Bunker y Almond (1986) definieron el juego modificado como:

La ejemplificación de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar; y la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y/o reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos (Devís y Peiró, 1997, p.153).

Devís y Peiró (1997) nos ofrecen una definición propia de los juegos modificados:

El juego modificado se encuentra en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte, mantiene en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar, pero no pertenece a ninguna institución deportiva ni está sujeto a la formalización y estandarización de juego deportivo de los adultos (Devís y Peiró, 1997, p.153).

Méndez Giménez (2001) realiza un replanteamiento de lo inicialmente propuesto por los autores previamente citados; de esta manera entiende los juegos modificados como “secuencias lúdicas para grupos reducidos, que mantienen la esencia de los deportes de su categoría, con escaso requerimiento técnico y predominio táctico, y que pretenden la comprensión lógica interna del juego” (Méndez Giménez, 2001, p.3).

Tras leer y reflexionar sobre las definiciones y elementos a los que aluden estos autores respecto a este concepto, personalmente, el juego modificado lo defino como aquel que se encuentra entre el juego libre y el deporte, manteniendo la competitividad y problemática deportiva, incidiendo en la comprensión táctica y reduciendo las dificultades técnicas, favoreciendo de esta manera la comprensión, el dinamismo y una mayor motivación participativa.

3.2.2. Tipos de juegos modificados

El modelo comprensivo considera un sistema de clasificación de los juegos deportivos que emergió con clara vocación metodológica. Los orígenes de esta clasificación los

encontramos en Almond (1986), que propone la clasificación de los juegos modificados basándose tanto en las similitudes tácticas de los deportes como en las formas de interacción entre compañeros, oponentes y el móvil de juego. La clasificación que Almond plantea es la siguiente:

1. **Juegos deportivos de blanco o diana:** aquellos en los que se pretende alcanzar un objetivo con un móvil en el menor número de intentos. Ejemplos: bolos, golf, tiro con arco.
2. **Juegos deportivos de campo y bate:** aquellos en los que se utiliza un instrumento para golpear un móvil dentro de un espacio de juego delimitado e intentar realizar unos recorridos concretos, mientras el rival trata de recuperar el móvil para depositarlo en un punto concreto en el menor tiempo posible. Ejemplos: béisbol, softbol, cricket.
3. **Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro:** aquellos en los que se lanza o golpea un móvil para que toque el espacio de juego del rival sin que puedan devolverlo. Ejemplo: tenis, bádminton, frontón, voleibol, tenis de mesa.
4. **Juegos deportivos de invasión:** aquellos en los que tratan de invadir el terreno del adversario para introducir el móvil en su meta el mayor número de veces posible, y a su vez, evitar que el rival lo realice en más ocasiones. Ejemplo: fútbol, balonmano, baloncesto, rugby.

A raíz de esta clasificación diseñada por Almond (1986), diversos autores han realizado ampliaciones y/o replanteamientos de la misma. Méndez Giménez es el autor que ha obtenido mayor aceptación en nuestro estado. Sus propuestas amplían la clasificación en cada tipo de juego.

Méndez Giménez (2000, 2001) nos plantea:

1. **Juegos deportivos de cancha dividida:** los jugadores contrarios se sitúan frente a frente en espacios diferenciados y separados por una red con el objetivo de lanzar o golpear un móvil por encima de esta, de forma que caiga en el campo contrario o resulte difícil su devolución.

Nos ofrece tres subgrupos que aumentan en complejidad de ejecución.

- a. De recepción y lanzamiento: caza red, doble disco, red colectiva, kaito...
 - b. De golpeo:
 - i. Sin implemento: indiacá, manodós, pelotamanos canaria...
 - ii. Con implemento: tenis de mesa, bádminton, softball...
2. **Juegos deportivos de muro o pared:** el móvil se envía contra un muro de forma que el intercambio entre jugadores del bando opuesto se realiza indirectamente, con la intención de que caiga en los límites establecidos y fuera del alcance del adversario. Propone como ejemplos: pelota vasca, raquetbol, frontenis...
3. **Juegos deportivos de bate y carrera:** el objetivo del grupo es lanzar o golpear un móvil con la intención de dejarlos fuera del alcance de los jugadores de campo y retrasar al máximo su devolución mientras se realiza un recorrido determinado. Algunos ejemplos dentro de estos juegos son: cricket, béisbol, brännboll, beisbola, softball, stoolball...

Méndez Giménez incluye en esta categoría juegos tradicionales infantiles ya que comparten las mismas características tácticas, algunos son: la pala y el lirio, rondi, la teka, buli...

4. **Juegos deportivos de invasión:** los equipos tratan de alcanzar con un móvil la meta del rival el mayor número de veces y defender la propia.

Se basa en dos subcategorías que presentaron Thorpe, Bunker y Almond (1986) para definir de manera más concreta este tipo de juegos:

- a. Juegos orientados a una diana o meta fija: Baloncesto, fútbol, polo, hockey, tchoukball, netball...
- b. Juegos orientados a sobrepasar una línea de fondo para puntuar: rugby, ultimate, bitoque, fútbol americano...

A continuación se presenta una tabla que sintetiza lo que se acaba de exponer:

Tabla 1. *Los juegos modificados (elaboración propia).*

Tipos de Juegos Modificados	Características	Juegos
Juegos deportivos de blanco o diana	<ul style="list-style-type: none"> - Suelen ser juegos individuales - Alcanzar un objetivo con un móvil - Lograr la máxima puntuación posible 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolos - Golf - Tiro con arco - Croquet - Snooker
Juegos deportivos de campo y bate	<p>Grupo atacante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Golpear un móvil - Lograr la máxima puntuación posible mediante recorridos <p>Grupo defensor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recoger el móvil - Coordinación para llevar el móvil al punto estimado en el menor tiempo posible. 	<ul style="list-style-type: none"> - Béisbol - Softbol - Cricket - Brännboll - Stoolball - Kickball
Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro	<ul style="list-style-type: none"> - Golpear un móvil para que la devolución resulte complicada - Gran importancia a la distribución espacial - Constante interacción entre los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Frontón - Tenis - Voleibol - Bádminton - Tenis de mesa - Frontenis - Raquetbol

(Continúa en la siguiente página)

Juegos deportivos de invasión	<ul style="list-style-type: none"> - Son juegos colectivos - Introducir el móvil en la meta del contrario y evitar que lo hagan en la propia. - Lograr la máxima puntuación posible 	<ul style="list-style-type: none"> - Fútbol - Balonmano - Baloncesto - Fútbol sala - Rugby - Polo - Ultimate - Netball - Hockey
-------------------------------	--	--

3.3. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

Desde que se difundió el modelo comprensivo de enseñanza para la iniciación deportiva en la escuela han sido muchos los maestros que han tratado de poner en práctica este método. Algunos de ellos realizan profundas investigaciones con el fin de mejorar, clarificar y avanzar en la mejora de la enseñanza, aunque no muchas de estas han escuchado y analizado las opiniones de los alumnos durante y después de la práctica. Roberto Sánchez (2015) recoge en su artículo “Voces desde los juegos modificados” lo que sienten y opinan sus alumnos tras la puesta en práctica de este método. Este autor afirma que:

Las investigaciones que han analizado el pensamiento de los jugadores cuando aprenden entrenan con el TGfU (Teaching Games for Understanding) apuntan a que lo consideran un enfoque de enseñanza que favorece el aprendizaje, el disfrute de las experiencias positivas, así como la interacción y la cohesión social con otros participantes. Sin embargo, esos mismo jugadores nos alertan de que su aprendizaje y su vivencia personal pueden verse afectadas si no se tiene en cuenta los aspectos problemáticos que detectan en las aplicaciones prácticas de este modelo de enseñanza (Sánchez, 2015, p.64).

Esto nos lleva a la conclusión de que debe haber un equilibrio entre la dificultad del juego y la capacidad de los aprendices. Los juegos modificados ayudan a descifrar los

problemas tácticos y la técnica ha de introducirse cuando los participantes lo necesiten, pero puede haber una menor motivación debido a un desafío táctico sencillo y a su vez una mayor dificultad para aquellos que no dominan técnicas concretas.

Según Sánchez (2015, p.60) “los jugadores dan a entender que los juegos modificados ayudan a mejorar rápidamente la percepción de las claves tácticas, la toma de decisiones y la comprensión de los principios tácticos”. Esta afirmación significa la posibilidad de poner en práctica un método que favorece también a los menos hábiles, ayudando a fomentar la participación e interacción.

Para Navarro (2002. p.21) “los juegos modificados ponen en relación la estructura interna del juego con la tarea que se aprende”. Devís, Sánchez y Navarro (2011) afirman que este tipo de juegos pueden facilitar la participación de todo el alumnado, orientando la competición hacia la cooperación. Este estilo se propone también por la facilitación que otorga a la hora de integrar a alumnos discapacitados y para favorecer la percepción de competencia y la igualdad de género.

Su investigación pasa por cuatro etapas, en las que se recogen constantes informaciones. Una gran mayoría de los alumnos creía conveniente la práctica de estos juegos ya que mejoran su competencia. Sobre la segunda fase, en la que se aplican aspectos tácticos más cercanos al juego, varios alumnos evidenciaban un aburrimiento por la poca dificultad técnica. Seguidamente, tras la versión predeportiva, valoraron de forma positiva lo aprendido en anteriores fases y pudieron comprobar que les fue favorable aunque no siempre fuese divertido para algunos.

La gran mayoría de los alumnos eran partidarios de utilizar este modelo de enseñanza mientras no se perdiese la emoción del juego.

Estas investigaciones nos han permitido observar este modelo de enseñanza desde otra perspectiva. Los alumnos, en general, expresan su conformidad a este método por las posibilidades que ofrece, pero debemos tener muy en cuenta el equilibrio que debe haber entre la participación, la emoción y la continuidad dentro del juego. Los juegos modificados nos ofrecen un contexto adecuado para favorecer la integración, la percepción de competencia y, algo muy importante, trabajar en la educación en valores, algo que abordamos en el siguiente epígrafe.

3.4. EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LOS JUEGOS MODIFICADOS

En los centros escolares se enseña a los alumnos múltiples contenidos curriculares pero a su vez se forman personas, se educa para la sociedad. La educación en valores es continua, se plasma en todas las asignaturas, pero se puede decir que la Educación Física, por características propias, tiene un abanico con más posibilidades para incidir en la formación en valores y el desarrollo personal, social y ambiental del alumno (Velázquez, 2004).

Para Le Boulch (en Blázquez, 1995, p.62) “un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación a los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad.” Por tanto, lo realmente educativo de las prácticas deportivas son las condiciones en las que puedan realizarse para permitir al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal forma que esa experiencia organice y configure su propio yo. Para que esto se dé, hay que proponer opciones abiertas para que el alumno tome sus propias decisiones; con lo cual, es muy importante el contexto en el que se ponen en práctica los ejercicios de aprendizaje deportivo, ya que influye de forma directa en su aprendizaje.

En el área de Educación Física existen múltiples metodologías, recursos, juegos y situaciones en las que nos podemos apoyar para incidir en determinados valores. El juego modificado es un recurso muy favorable para promover la interiorización de valores en el alumnado. Lo más importante es que el fin de estos juegos es la diversión y facilitar la comprensión de lo que se está ejecutando, creando de esta manera una mayor motivación e implicación. Con las posibles modificaciones que se pueden realizar durante la práctica se ayuda a mejorar el clima entre los alumnos en función de lo que el docente tenga como objetivo. Esta posibilidad facilita una participación más activa y una mayor interacción entre los alumnos. Todo ello conduce a que el respeto y la valoración a los compañeros de equipo y rivales, al trabajo en equipo, la propia satisfacción y la tolerancia a la derrota sean mayores (Moreno y Rodríguez, 1997).

Como docentes debemos explicitar una serie de líneas de actuación para incidir en los objetivos que nos hayamos propuesto. Decir a los alumnos lo que es positivo y negativo no es suficiente para conseguir los resultados deseados; el trabajo en la educación

emocional y en valores es largo y se deben ejemplificar con conductas diarias, reforzándolas hasta conseguir convertirlas en algo cotidiano (Velázquez, 2004).

En el día a día se ha de estimular en el alumno el valor de cada compañero, el valor del grupo, el respeto y aceptación de las normas... El hecho de que los juegos modificados no exijan un gran nivel técnico elimina posibles situaciones de reproches, sentimiento de fracaso, mostrar superioridad en la victoria. En definitiva, se logra una dinámica más igualitaria, común, en la que todos aprenden de todos, creando una dinámica en la que los practicantes participan dentro de las mismas posibilidades. Las características físicas o sociales son independientes en este tipo de metodologías puesto que el docente tiene recursos para integrar en el juego a aquellos alumnos que no tengan tanta facilidad.

4. METODOLOGÍA

Este apartado trata de contextualizar el proceso de intervención llevado a cabo durante el período de prácticas del Practicum II. Se analizarán las características y recursos del centro para garantizar un diseño de la Unidad didáctica lo más ajustado posible al contexto educativo, valorando las posibilidades y las limitaciones educativas sobre la base de dichos recursos. Finalmente, se detallará cómo se ha llevado a cabo el proceso de intervención indicando los objetivos en cada sesión y los instrumentos utilizados para recoger y analizar información obtenida.

4.1 CONTEXTO

En este apartado se va a analizar el contexto del centro escolar, con sus características y particularidades. Seguidamente se hablará del contexto dentro de las clases de Educación Física. Por último, me centraré en la descripción detallada del grupo de referencia con el que se ha puesto en práctica el proceso de intervención.

4.1.1. Centro escolar

El centro se encuentra en el barrio de Parquesol, Valladolid. Se sitúa en una zona en la que en los alrededores también hay varios colegios e institutos. El centro es de línea 3 y recibe principalmente un alumnado con un nivel sociocultural medio-alto. Se puede observar cómo la comunidad educativa se implica mucho en la enseñanza y formación de los alumnos, realizando variadas actividades y salidas, mejorando la coordinación y participación de todos los componentes y, sobre todo, impulsando la motivación y el aprendizaje desde sus casas.

En el centro hay alumnos extranjeros que, en su gran mayoría, han sido adoptados en edades muy tempranas y por lo tanto no presentan dificultades de integración y/o aprendizaje. En el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se pueden observar una serie de objetivos y principios generales con el fin de tener una convivencia pacífica y sociable.

En cuanto a las familias, la gran mayoría poseen estabilidad económica y un nivel de ingresos medio o medio-alto; esto ocurre tanto en el colegio como en el barrio de

Parquesol. Predominan familias que trabajan por cuenta ajena, destacando funcionarios, profesionales y personal laboral cualificado.

4.1.2. Clases de Educación Física

El centro cuenta con un gimnasio de pequeñas dimensiones, una sala de psicomotricidad, situada en la zona de enseñanza infantil, y un patio bastante amplio, con dos campos de fútbol sala junto con una zona alargada de tierra. Cada campo cuenta con dos porterías de este deporte y, además, 6 canastas en uno de ellos. Alrededor de los campos existen espacios pequeños que también pueden ser utilizados para diferentes actividades o ejercicios. Además, el centro cuenta con un gran catálogo de materiales para llevar a la práctica multitud de ejercicios. Prácticamente cuenta con un objeto por alumno en la mayor parte de los casos.

4.1.3. Grupo de referencia

La intervención se llevó a cabo con un grupo de 5º de Primaria del Colegio Marina Escobar, compuesto por un total de 25 alumnos. Está formado por 11 chicos y 14 chicas, de las cuales 2 repitieron curso en 4º de primaria. Este año ha llegado a clase un alumno nuevo que es brasileño, el cual no ha tenido ningún tipo de rechazo por parte de sus compañeros. Es un grupo homogéneo en el que apenas se observan actos de rechazo. Las relaciones entre ellos son buenas y casi todos muestran una disposición a participar de las propuestas planteadas en las clases de Educación Física. En ejercicios en los que se han de crear equipos suelen manifestar sus ganas de que sean chicos contra chicas, aunque, una vez rechazada esta iniciativa, siempre se muestran dispuestos a formar grupos mixtos. Destaca hasta el momento un alumno que, por sus capacidades cognitivas y sociales, se erige como el líder de la clase. Algunos de los alumnos tienden a entorpecer la participación de aquellos compañeros menos hábiles solo por el hecho de lograr la victoria; estos compañeros son, a su vez, los que tienen una menor relación con sus iguales.

El grupo tiene tres sesiones semanales de Educación Física, una de media hora y las otras dos de una hora.

4.2. PROCESO DE INTERVENCIÓN

La presente intervención tuvo un total de cuatro sesiones, todas ellas de 50 min aproximadamente. En estas sesiones se propició un progreso en la estructura de los juegos modificados de invasión. Se diseñó una unidad didáctica para tratar de conseguir una mayor participación activa del alumnado y una mejora en la relación social del alumno con el grupo clase. En primer lugar se realizaba una breve introducción o repaso de lo aprendido y, posteriormente, se pasaba a la práctica, donde se realizaba al menos un debate/reflexión por cada juego motriz para, finalmente, formalizar una asamblea en la que se discutían los problemas y dificultades encontrados a lo largo de la sesión.

El esquema de trabajo en un inicio fue básico. En la **primera sesión** se realizó una presentación de los juegos modificados, proporcionando al alumnado una aproximación al contenido como concepto. Tras este acercamiento, los escolares pusieron en práctica la susodicha metodología, en la que se iniciaron a partir de una serie de juegos base. Se buscaba observar los comportamientos y roles que tomaban los alumnos dentro de cada situación surgida, ya fuera entre ellos o en relación a la participación e implicación en el juego. El objetivo principal de esta sesión fue conseguir que los alumnos comprendieran la necesidad del uso de la táctica dentro de un juego colectivo y que la modificación de algunos elementos favorecía que ellos mismos participasen de manera más activa.

Se llevó a cabo una metodología cercana al descubrimiento guiado. El docente dejó que los escolares investigasen, creando sus propias tácticas y uso de los móviles y espacios. En la reformulación del juego se preguntaba por aspectos teóricos inicialmente y cómo se podían llevar a la práctica en el juego realizado.

Tras asentar las bases tácticas, en la **segunda sesión** se incrementó la dificultad de los juegos al reducir el espacio de juego y añadir un mayor número de compañeros de equipo y de adversarios. Se trabajó el uso de los espacios, los apoyos y las estrategias individuales en función de las características del adversario. Pretendíamos observar las el grado de participación del alumnado en función de las normas y a su vez la capacidad de socialización dependiendo del nivel de dificultad táctica exigido dentro del juego. Se incluyeron dificultades tácticas, donde el alumno que debe recibir el móvil variaba al inicio su posición pero al final no tenía esa opción; al inicio podía recepcionar pero al final debía recibir el móvil en la mano; se incluyó la norma de que todos debían tocar el móvil para que el punto fuese válido, y también se redujeron las dimensiones del

espacio de juego. Todo ello ayudó a la observación de la comunicación entre alumnos y de las estrategias utilizadas dentro de cada variante. Se fomentaron valores de equipo y un sistema de respeto hacia todos los compañeros, tratando de crear variantes de carácter cooperativo.

En la **tercera sesión**, al inicio se realizó un juego para crear un buen ambiente y formar grupos heterogéneos. Uno de los objetivos era observar las conductas que se manifestaban durante el proceso de acción motriz con agrupamientos heterogéneos, prestando especial atención a aquellos alumnos que tienen un claro menor nivel de comunicación y socialización con sus compañeros. Se incluyeron juegos que obligaban al alumno a estar en constante movimiento y tener un menor nivel de incertidumbre en todos los aspectos. El trabajo fue facilitado al realizarse en pequeños grupos. Se pudo observar si el nivel de participación e implicación era mayor, igual o menor con este tipo de agrupación.

Ya en la **cuarta sesión** se pusieron en práctica fundamentos básicos para el uso de táctica colectiva. Se llevó a cabo un juego donde las dificultades habían aumentado respecto a anteriores sesiones. Se pretendía aumentar el nivel de comunicación entre alumnos, una mayor participación y la creación de una estrategia común. Fue una sesión que funcionó como cómputo global de observación sobre los avances realizados, analizando el grado de participación o intención en el juego dentro del grupo o en los debates y reflexiones, y a su vez, el nivel de socialización y comunicación con el resto de compañeros, ya fueran de equipo o adversarios.

A lo largo de todas las sesiones, el docente actuó como guía. En un inicio se planteaba la dinámica a realizar y se daba libertad al alumnado, ya fuera a la hora de tomar decisiones dentro del juego como a la hora de reflexionar. El profesor dirigía el debate, orientando a los alumnos para que valorasen el juego y propusieran modificaciones para mejorarlo y ayudarse a sí mismos, dentro de un marco verosímil. Implícitamente se buscó reducir el grado de competitividad que genera este tipo de prácticas deportivas.

4.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos del TFG se emplearon una serie de instrumentos orientados a la recogida de datos; estos son:

Cuaderno de campo del profesor: análisis del alumnado a través de la observación directa en el cual se han anotado impresiones, observaciones, conductas y situaciones generales y particulares del alumnado, así como comportamientos destacables dentro del grupo. El registro de este cuaderno se ha llevado al día para facilitar los resultados obtenidos el día que se ha dado la sesión.

Diario del observador externo: (observación no participante) observación directa de mi compañero de prácticas para analizar los resultados, impresiones y comportamientos más notables. Este diario ha sido complementado con el cuaderno de campo, y también se realizaba el mismo día que el del profesor.

Hojas de registro: tablas de valoración en las que se recoge un seguimiento concreto a un grupo de alumnos. Estas tablas contienen unos ítems en concreto y son calificados de manera propia en consonancia con la observación e impresión del compañero.

Informes iniciales: observación inicial y global de los alumnos a seguir. Se analizan sus características motrices, sociales y afectivas (Anexo V).

4.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El procedimiento de análisis de los datos no resultó excesivamente complejo ya que se realizó una comparación entre las observaciones recogidas previamente y las obtenidas durante la práctica.

Para el análisis de la información recogida mediante los instrumentos detallados en el epígrafe anterior, se establecieron dos grandes categorías, con sus correspondientes subcategorías:

- Nivel de participación activa del alumnado: en este punto se va a hablar del grado de intervención activa del alumno durante toda la sesión, ya sea en aspecto práctico o teórico. Para facilitar su observación se han establecido dos subcategorías:
 - o Participación activa en la práctica: se recoge el nivel de implicación dentro de la actividad, las intenciones por incluirse en la práctica y la capacidad que tiene para ello.

- Actitud del alumno frente al juego: análisis individual del comportamiento del escolar mientras se llevaba a cabo la dinámica. Podía ser positiva, media o negativa en función de la implicación, la reflexión, las intenciones o lo que evita realizar.
- Grado de sociabilidad del alumnado: se recoge la información para conocer qué papel tiene el alumno dentro de su grupo clase, la capacidad para relacionarse con sus iguales y qué respuestas se dan tras realizar una serie de juegos que implican un necesidad de comunicación y colaboración. Para facilitar su análisis se han establecido tres subcategorías:
 - Comunicación y relación social: se recoge el nivel de comunicación del escolar con el resto de los compañeros tanto dentro de la dinámica de juego como en las reflexiones.
 - Actitud del alumno frente a los compañeros: observación del comportamiento del escolar entre los propios compañeros. Actitudes de respeto, apoyo, tolerancia y adaptación hacia los compañeros. Los valores respectivos son: positiva, imparcial o negativa en función de la ayuda que ofrece, las opiniones de acciones o propuestas de otros compañeros y los reproches, infravaloraciones o burlas.
 - Actitud del grupo frente al alumno: análisis global de la actitud de la clase que tiene sobre aquellos alumnos en los que se percibe un trato diferente a lo general dentro del grupo. Puede ser positiva, imparcial o negativa en función de nivel de ayuda y consejos ofrecidos, los comentarios positivos, la no valoración o no referencia y los menosprecios, reproches, burlas e infravaloraciones.

A través del cuaderno de campo, del diario del observador externo y las hojas de registro se ha podido contrastar las anotaciones propias y externas, obteniendo así resultados más fiables.

Por otro lado, durante la práctica, se realizaron reflexiones intermedias y finales que facilitaban a los alumnos la comprensión de los elementos trabajados en la sesión, ayudaba a reconducir ciertas actitudes y ofrecía la posibilidad de dialogar para ofrecer soluciones y modificaciones.

5. RESULTADOS

En este apartado se analizarán las dos categorías de análisis obtenidas durante las sesiones llevadas a cabo en el segundo período de prácticas con sus correspondientes subcategorías. Estas categorías de análisis se relacionan directamente con los objetivos generales planteados en el TFG.

Hablaremos de:

- Nivel de participación activa del alumnado:
 - Participación activa en la práctica.
 - Actitud del alumno frente al juego.
- Grado de sociabilidad del alumnado:
 - Comunicación y relación social.
 - Actitud del alumno frente a los compañeros.
 - Actitud de grupo frente al alumno.

5.1. NIVEL DE PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO

En este apartado voy a hablar del grado de intervención activa del alumno durante toda la sesión, recogiendo aquellas acciones a nivel práctico o teórico. Para ello me he ayudado de las dos subcategorías mencionadas anteriormente.

5.1.1. Participación activa en la práctica

Durante la primera sesión que llevé a cabo pude observar cómo los juegos fueron acogidos con una actitud positiva y una intervención activa, si bien he de destacar que un grupo de alumnos no cumplió siempre las normas de los juegos. Se pudo apreciar el nivel de competitividad en cada uno de los escolares cuando se realiza una actividad en pequeño grupo o gran grupo. Estos resultados fueron obtenidos a través de las tablas de valoración (Anexos I y III), el cuaderno de campo y el diario del observador externo.

En general la sesión se desarrolló en un ambiente mayoritariamente participativo, aunque destaca la poca implicación de Togepi², la cual parecía sentirse cómoda en un rol pasivo. (Diario del observador externo, sesión 1).

La presentación interactiva motivó a los alumnos y realizaron preguntas y comentarios sobre el contenido a trabajar. En la práctica, trabajaron en parejas inicialmente, en pequeños grupos después y en gran grupo al final. Al inicio había cierta reticencia a jugar en parejas y cada uno realizaba las acciones en función de sus ideales. Al jugar en pequeños grupos, todos asumieron la norma del cambio de roles, pero no todos se implicaban de la misma forma cuando tenían la opción de jugar con el móvil a cuando debían de defender su espacio. Durante la reflexión intermedia, ofrecieron modificaciones de normas y de espacios. Tras ello se percibió un poco más de implicación a nivel general de la clase. En la actividad final se pudo observar un mayor nivel de participación al ser más competitiva y dinámica. (Cuaderno de campo, sesión 1).

A lo largo de las sesiones el nivel de implicación en la actividad ha sido algo más eficaz; esto se debe a que se proponían juegos con una serie de normas que hacía necesaria la participación de todos para conseguir el objetivo en ejercicio.

Algunos alumnos, como Magby, querían conseguir el punto rápidamente, de tal forma que no se acordaba de las normas o apenas contaba con sus compañeros de equipo para la consecución del mismo. Aquellos alumnos que tenían menor competencia motriz participaron más en las reflexiones y cambios de normas que aquellos que tienen una mayor capacidad dentro del juego, es el caso de Pupitar, Chansey y Cubone. (Cuaderno de campo, sesión 2).

En todas las sesiones, Togepi tuvo un bajo grado de participación en todos los aspectos, y cuando intervenía apenas obtenía resultados positivos, por ello se escuchaban frases de otros alumnos como: “Es que si se la pasamos a Togepi perdemos el balón, y encima es que no se mueve”, y, “yo creo que hay que cambiar esa norma de que todos la toquen porque en mi equipo creo que va a ser imposible hacer puntos”.

² Todos los nombres de los estudiantes han sido cambiados para preservar su anonimato.

En la cuarta sesión destaca la implicación y nivel de participación de Pupitar y Cubone ya que ofrecieron opciones de juego a los compañeros y realizaban acciones importantes dentro del ejercicio.

Pupitar ha propuesto dónde cree que es mejor que se ubique ella y otro compañero. La respuesta fue aceptada por todos, además se ve que está cómoda en el juego, ayudando a sus compañeros en varias fases del mismo. Se aprecia el nivel de esfuerzo de Cubone que, aunque no sea siempre acogido por los compañeros, su grado de implicación no disminuye. (Diario del observador externo, sesión 4).

5.1.2. Actitud del alumno frente al juego

La acogida del juego, por norma general, ha resultado ser muy positiva. Prácticamente todos los escolares, en mayor o menor medida, han participado activamente y de buena gana en las dinámicas realizadas. La presente categoría ha sido tasada a través de las tablas de valoración de cada sesión (Anexo I) y el cuaderno de campo. Estas anotaciones nos permiten conocer la evolución de cada alumno, observando la progresión o el estancamiento que, junto con el cuaderno de campo podemos contrastar.

En líneas generales, todos los alumnos han presentado una actitud positiva de trabajo, tratando de implicarse en unas dinámicas algo diferentes de lo trabajado hasta ahora. Por ello, no se puede establecer una línea de progreso bien diferenciada. En la clase había dos alumnos que destacaban por encima de todos gracias a sus capacidades físicas y a tener un mejor concepto espacial.

Cubone tiene una intención clara por participar en la dinámica pero no siempre tiene la opción de entrar en el juego. Destacar que es el alumno que más propuestas ha realizado en las reflexiones comunes. También se ha de recalcar la actitud positiva de Pupitar dentro de sus posibilidades, puesto que realizó acciones importantes dentro del juego y se implicó de forma bastante activa en las acciones. En cambio, Togepi, apenas promovió intenciones de juego o acciones favorables para su equipo. (Cuaderno de campo, sesión1).

Dentro de los alumnos observados, se pudo apreciar que un determinado tipo de agrupaciones favorecía en mayor medida la participación. Cuando se realizaban juegos en grupos pequeños la implicación inicial era mayor que en gran grupo y, a su vez, una vez modificadas ciertas reglas, el nivel de implicación y participación siempre aumentaba en pequeño grado.

Se debe destacar también que había un grueso de alumnos que, en mayor o menor medida, presentaban una actitud positiva frente al juego, algunos con menor o mayor iniciativa, con mejor o peor grado de autonomía. Todos ellos trataban de implicarse en la medida de lo posible aunque, por lo general, los más capacitados físicamente solían realizar una buena parte de las acciones del juego. Es reseñable la línea negativa mantenida por Togepi en prácticamente todas las sesiones, manteniéndose al margen de las intervenciones excepto cuando los compañeros la buscaban debido a la necesidad que tenían de ella por las normas de la actividad.

5.2. GRADO DE SOCIABILIDAD DEL ALUMNADO

Por lo general las relaciones de los alumnos observados con el grupo clase han mejorado pero no con una línea muy definitoria, ya que uno de ellos mejoró de forma clara pero otros dos seguían en la misma situación; todo ello viene determinado por una serie de características personales que facilitan o dificultan las relaciones sociales. Para analizar el grado de sociabilidad de los alumnos observados durante la práctica me he apoyado en tres subcategorías.

5.2.1. Comunicación y relación social

Todos los alumnos que tienen un menor nivel de comunicación o integración han tenido la oportunidad de trabajar con el resto de sus compañeros ya que las agrupaciones fueron diversas. La evolución de las situaciones o acciones de comunicación y relación social la podemos contrastar entre el cuaderno de campo, el diario del observador externo y los datos recogidos en cada sesión de forma particular (Anexo III).

En todas las sesiones, al inicio de los juegos, se proponían actividades que no implicaban una comunicación constante, lo cual ayudó a determinar cómo se desenvolvían estos alumnos en función del tipo de ejercicio. Se pudo apreciar cómo los

alumnos se comportan de manera distinta y hablan y juegan en mayor medida con aquellos compañeros con los que se sienten cómodos, sin tener en cuenta el tipo de actividad. Esto favoreció que los alumnos que menos se implicaban en las actividades subiesen su grado de intervención dentro de la sesión.

Al introducirse cambios en las reglas, creaban una necesidad de hablar entre ellos, los intercambios verbales aumentaron aunque no siempre fuera de manera positiva, puesto que en algunas ocasiones se produjeron reproches por no realizar una determinada acción. (Cuaderno de campo, sesiones 1 y 2).

Cubone pidió a sus compañeros de grupo que ayudasen a colocar el material para una actividad pero estos respondieron con apatía, gestos burlescos y diciendo que no tenía por qué hablarles así. Esto influyó en las relaciones dentro del juego ya que, contaban con él únicamente cuando tuvieran necesidad. (Diario del observador externo, sesión 1).

A nivel general no ha habido una actitud negativa hacia el alumnado menos integrado socialmente pero se ha de particularizar.

Togepi y Chansey, apenas tienen comunicación con el grupo clase por tener una baja capacidad física de juego y la pasiva participación que ofrecen dentro del equipo. Destaca la integración de Pupitar, siendo totalmente aceptada por sus propuestas e implicación en el juego dentro de sus posibilidades. Al igual que Pupitar, Magby ofreció una buena comunicación en la mayoría de las ocasiones, pero se han de destacar las ocasiones en las que los compañeros trataban de comunicarse con él y éste los obviaba. (Cuaderno de campo, sesiones 3 y 4).

Togepi no tiene ningún tipo de comunicación con sus compañeros. No ha interactuado. Solo ha sido mencionada cuando la han necesitado. Añadir que, al estar Pupitar y Chansey en el mismo grupo de juego, solo se comunicaban entre ellas, no han hablado con el resto de compañeros a no ser que las normas se lo exigiesen. (Diario del observador externo, sesión 2).

Durante las reflexiones los alumnos propusieron diferentes modificaciones del juego inicial; se dieron intercambios verbales entre ellos para llegar a un acuerdo común de la modificación.

5.2.2. Actitud del alumno frente a los compañeros

Este apartado se encuentra muy ligado a la personalidad del escolar. Partimos desde los alumnos que se esconden del juego, que no presentan ningún tipo de acción ante sus compañeros, que son imparciales, y también podemos encontrarnos con alumnos que llevan la competición muy dentro o, por el contrario, tratan de participar y pasar un buen rato con todos los compañeros.

La valoración de esta subcategoría se realizó gracias a las anotaciones recogidas en el cuaderno de campo, el diario del observador externo y las tablas de valoración (Anexo D). Todo ello nos ayuda a clarificar los datos y anotaciones, logrando una mayor precisión en la lectura de los resultados.

En su mayoría, los alumnos viven de forma individual la competición, o como mucho en pequeños círculos de amistad.

Todos los alumnos observados en este proyecto destacaron por tener una actitud totalmente imparcial respecto a sus compañeros. Ninguno mostró lo que les apetecía realizar o lo que pensaba al respecto de alguna acción o comentario de sus compañeros. A Pupitar le dijo Pluto: “Tú ponte allí mejor que así cubrimos y cogemos más campo”, y Pupitar hizo caso de ese comentario que, no se dio solamente una vez en toda la sesión, hubo varios dirigida hacia ella con el mismo fin. (Cuaderno de campo, sesión 1).

La actitud que han tenido estos alumnos difiere mucho de aquellos que son más individualistas y competitivos en el juego, siendo más exigentes consigo mismos y reprochando ciertas acciones realizadas por estos compañeros.

Tras una serie de proposiciones en las reflexiones comunes, Cubone aconseja a sus compañeros que realicen ciertas acciones, aunque estos consejos no son

llevados a cabo puesto que los compañeros no le tienen en cuenta para ello. (Diario del observador externo, sesión 2).

Destaca el cambio de actitud de Pupitar frente a los consejos e interacciones verbales que tuvo con sus diferentes agrupaciones. En la mini-reunión que tenían todos los equipos antes de comenzar el juego, propuso una ubicación para ella y para otro compañero, las cuales fueron aceptadas por el resto, además se dirigió al resto de compañeros durante la actividad para ayudarles a escoger la mejor acción posible. (Cuaderno de campo, sesión 3).

Magby viene teniendo una línea positiva en este aspecto desde la segunda sesión. Al lograr la victoria lo celebra en conjunto, y en la derrota, se queja de forma individual pero también intercambia impresiones con el resto de sus compañeros dentro de un clima de respeto. (Cuaderno de campo, sesión 4).

La otra gran parte de alumnos son aquellos que viven la actividad desde un segundo plano, exteriorizando en menor medida las aprobaciones o críticas. Algunos de ellos se mantienen al margen, quizás porque no tienen interés en comunicarlo, porque no creen que sea algo reseñable o por miedo a posibles reacciones de otros compañeros. Ciertamente es en este grupo de alumnos donde más se ha podido observar un cierto cambio, aunque mínimo. Durante las acciones de juego, si se conseguía ganar o realizar algo positivo para el equipo, se observaron aspavientos y comentarios positivos por ello, concibiéndose como parte del grupo.

5.2.3. Actitud del grupo frente al alumno

Este apartado está, en cierto modo, ligado con el anterior. Las actitudes del grupo hacia un alumno influyen directamente en el comportamiento de dicho escolar. A nivel general no ha habido un rechazo muy claro hacia nadie, pero sí se han podido observar situaciones en las que ha habido algún menosprecio, actitudes de no valoración y quejas por comportamientos y acciones dentro de la dinámica de juego. Esta subcategoría se realizó gracias a la recogida de datos en las tablas de valoración (Anexo I) y las anotaciones en el cuaderno de campo y el diario del observador externo.

Hasta el momento se ha observado que a la hora de formar grupos, tanto Togepi como Chansey son rechazadas por su competencia motriz y Cubone por su poca relación social con todo el grupo. (Cuaderno de campo, sesiones 1 y 2).

Algunos escolares han discutido por errores cometidos por otros compañeros o por la escasa implicación que tenían en el juego cuando precisaban de ella. Principalmente era Goofy quién se quejaba de Togepi debido a su escasa participación. Casi todos los reproches tuvieron lugar en el momento de la reflexión y modificación de las normas, en el momento del juego apenas surgió algún conflicto. Pluto y Thor han mostrado una actitud negativa, con comentarios y gestos despectivos hacia Cubone por el hecho de pertenecer al mismo equipo. (Cuaderno de campo, sesión 1).

Togepi no se esfuerza en la segunda actividad, al parecer, por el miedo que tiene de recibir algún golpe. (Diario del observador externo, sesión 2).

El grupo acoge y cuenta con las propuestas de Pupitar sobre la distribución del espacio y los comentarios que les dice. (Diario del observador externo, sesión 3).

Magby es bien acogido por sus compañeros e incluso le animan cuando no tiene una buena acción de juego. (Diario del observador externo, sesión 4).

Claramente, la alumna que mejor ha sido acogida por el grupo respecto a su situación inicial ha sido Pupitar. Que ha pasado de ser escogida de las últimas a ser de las intermedias y recibir gestos positivos una vez se integraba en el grupo. En esta sesión se ha corroborado una mejora de la integración, principalmente gracias al esfuerzo individual que llevó a cabo en las anteriores sesiones. (Cuaderno de campo, sesión 4).

En general el grupo acogió de forma correcta a todos aquellos alumnos que se esfuerzan dentro del juego. Por parte, entre los más hábiles, se podía observar cierta reticencia a interaccionar en el juego con aquellos que habían realizado la propuesta con la que no estaban del todo de acuerdo.

6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Este apartado está destinado a analizar las conclusiones obtenidas, teniendo como punto de partida los resultados obtenidos durante la puesta en práctica de este proyecto. También se analizarán las problemáticas y las limitaciones encontradas en la puesta en práctica.

6.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al iniciar este Trabajo Fin de Grado me marqué unos objetivos basados en la participación y las relaciones sociales. Recordemos que estos objetivos son:

- Fomentar la participación activa del alumnado a través de los juegos modificados.
- Mejorar la sociabilidad del alumnado con todo el grupo clase.

Para analizar el primero de los objetivos he de decir que la presente forma de trabajo estuvo orientada hacia el protagonismo del alumno tal y como González González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez (2008) argumentan dentro de este método. Dentro de las actividades, se le dio un papel secundario a la técnica y a la competición. Es cierto que la poca exigencia técnica facilita la participación de todo el alumnado y fomenta la cooperación, a la vez que se consigue el objetivo común adaptado al nivel de habilidades del grupo. Hay un elemento que se ha podido apreciar claramente, y es que Sánchez (2015) advierte de que los escolares más hábiles pueden llegar a sentirse poco motivados debido a la “facilidad de ejecución” para ellos, en cambio, aquellos alumnos que tienen dificultades para entrar en el juego o relacionarse con los compañeros tienen mayores opciones de participar en la actividad y tener una mayor sensación de competencia, aunque esto no quiere decir que intervengan.

Partiendo de la clasificación de Almond (Thorpe, Bunker y Almond, 1986), dentro de los juegos modificados, los de invasión, son aquellos que tienen un nivel más dificultoso en el aspecto táctico pero, dentro de lo que cabe, fueron juegos simples de ejecución, que instaban a la cooperación y necesidad de intercambiar impresiones y

comentarios entre los escolares. Tal y como nos indicaban Devís y Peiró (1997) el hecho de ser un recurso situado entre el juego libre y uno de los deportes más practicados en nuestra sociedad (el balonmano en este caso) favoreció que los alumnos se ubicasen conceptualmente.

No todos los escolares realizaban propuestas para modificar las reglas, las dimensiones del terreno, el material utilizado o el número de jugadores por equipo. Aquellos que tenían un protagonismo inicial en su equipo no proponían cambios, a diferencia de los que no tenían mucha opción de entrar en el juego, que en la gran mayoría de las ocasiones propusieron modificaciones para favorecer sus intervenciones. Destaca que este último grupo de alumnos, por lo general, eran los menos hábiles técnicamente.

Durante la intervención, se han observado cambios en el progreso de la actuación de los alumnos, como se puede apreciar comparando el Anexo II con el Anexo IV, y teniendo como referencia inicial el Anexo V. No se puede decir que todos los escolares hayan acabado participando de forma continua en las dinámicas realizadas pero, sí es cierto que se han observado mejoras en algún alumno, que principalmente tenía problemas de relación social con el grupo clase. Devís, Sánchez y Navarro (2011) afirman que este tipo de juegos facilitan la intervención de todo el alumnado. Esto es algo que se pudo comprobar, pero no quiere decir que el escolar participe puesto que es el propio alumno el que debe tomar la última decisión de intervenir en la dinámica. Las mejoras no han sido muy significativas, probablemente por el poco tiempo que ha durado la intervención pero sí ha supuesto un cambio respecto a las observaciones previas a la puesta en práctica. El hecho de favorecer la intervención oral al tener la posibilidad de cambiar las normas y la estructura del juego inicial, benefició a muchos alumnos que, una vez tenidas en cuenta sus propuestas, ofrecían un mayor nivel de implicación y participación en el juego, aunque este no fuese muy significativo. Esto nos lleva a la idea de que no solo se ha de tener en cuenta el resultado del ejercicio y quién es el más hábil, lo cual nos aclara que si permitimos a los alumnos tener posibilidades de un mayor protagonismo al que están acostumbrados, la gran mayoría de ellos tratará de implicarse en las acciones. Todo ello ayuda a elevar el nivel de interacción y cohesión social como argumenta Sánchez (2015).

Considero que este objetivo ha sido cumplido ya que se ha mostrado una mayor participación, en todos los aspectos, en una de las alumnas que menos intervenía;

también se ha mostrado un pequeño aumento de la implicación y participación de otros tres alumnos. En cambio, una de ellas apenas tuvo progreso ya que no participó prácticamente en ningún momento de la sesión de forma voluntaria. Se ha observado un fomento de la participación a través de la presente metodología, aunque no ha sido radical ni tampoco sucedió en el momento inicial de realizarlo. De manera individual sí se ha producido un progreso en la implicación, pero esto se pudo observar principalmente en la última sesión. Al igual que las concepciones de los principios tácticos, estos han mejorado ligeramente, en esencia, gracias a la comunicación necesaria existente entre los componentes del equipo para conseguir el objetivo común.

El otro objetivo principal era “mejorar la sociabilidad del alumno con todo el grupo clase”.

Este tipo de dinámicas ha favorecido la creación de situaciones en las que los alumnos tenían la necesidad de interaccionar, ya fuese para la ubicación en el espacio, para el consenso de las modificaciones, para exponer las quejas sobre actitudes en las reflexiones, para facilitar y ayudar al compañero en determinadas situaciones de juego o creando estrategias de equipo. Las sesiones propuestas favorecieron el desarrollo personal y social en la gran mayoría de los alumnos; esto se da, en parte, gracias a unas situaciones concretas que solamente podemos crear desde la Educación Física debido a las características propias de la asignatura, como nos dice Velázquez (2004). El hecho de facilitar la interacción ayuda a mejorar el clima entre los alumnos, conduciendo a un mayor nivel de respeto, valoración y trabajo en equipo, algo que argumentan Moreno y Rodríguez (1997).

Se ha podido observar que los alumnos que tienen una dificultad de relación social con el grupo clase son más aceptados y acogidos si el propio grupo observa una implicación de su igual en la práctica, siendo indiferente, en la gran mayoría de las ocasiones, si las decisiones tomadas por el alumno favorecían o no al equipo.

En cierto modo, se logró desarrollar una actitud de respeto hacia los compañeros; todos conocían sus posibilidades dentro del juego, aceptándose y ayudando, por lo general, a aquellos alumnos que más lo necesitaban. Esta metodología ha ayudado a crear un mejor clima de trabajo potenciando nuevas relaciones sociales y aceptando ciertas agrupaciones y normas.

El principal hecho que ayudó a la mejora de la interacción social fueron las reflexiones sobre los juegos y la presentación de modificaciones. Aquellos alumnos que proponían normas para favorecer su participación sentían el rechazo de sus propuestas por los más hábiles, pero, una vez dentro de la acción de juego, las propuestas eran aceptadas sin problema alguno, aunque no fuese de forma radical, favoreciendo la participación y los intercambios verbales.

Considero que este objetivo se ha cumplido pero, principalmente, son los alumnos poco integrados los que deben favorecer la sociabilidad con sus iguales. Se ha podido apreciar mejoras en las conductas sociales y comunicativas dentro del grupo, esto ha fomentado la relajación de frustraciones o posibles conflictos. Se ofrecen situaciones que favorecen su inclusión pero son ellos los que deben dar el paso para lograr ser uno más del grupo. Podemos afirmar que por lo general no se han dado actitudes negativas en el grupo clase y que todo el conjunto ha conseguido implicarse positivamente a la hora de trabajar con los escolares que tienen un menor grado de relación social.

6.2. LIMITACIONES

La presente intervención llevada a cabo ha contado con los elementos necesarios para poder analizar el proceso realizado, aun así, creo que tiene bastantes opciones para ser mejorada.

Creo que el elemento del tiempo es el principal factor que ha limitado este proyecto. El hecho de que la unidad se desarrollase en un momento del curso en el que había bastantes salidas y visitas limitó el número de sesiones. Si la intervención constase de un mayor tiempo sería ideal para determinar de forma definitiva lo que en un principio se ha podido apreciar. De esta forma podría haber tenido opción de profundizar en diferentes elementos y opciones del juego, roles de los alumnos y trabajar con otro tipo de juegos modificados para así observar las actitudes de los escolares

Otra limitación fue el concepto inicial de sí mismos que tenían ciertos alumnos. Alguno de ellos logró abrirse a los demás al observar que tenía más posibilidades de participación pero otros no tomaron esa decisión por el miedo adquirido o por la desmotivación. También el concepto previo que tenía el grupo en general sobre ciertos alumnos dificultó la integración de los mismos en la dinámica de juego. Es por ello que,

con un mayor número de sesiones, se podría haber favorecido la inclusión de estos alumnos a través de decisiones tomadas en conjunto.

7. REFLEXIÓN FINAL

En líneas generales, decir que los objetivos perseguidos en este proyecto se han cumplido en su gran mayoría, de forma evidente en una de las alumnas, con una ligera mejora en otros tres y un estancamiento en una de ellas. El hecho de haber observado la consecución de los objetivos en mayor o menor medida, me hace creer que con una mejora estructural de la planificación y, sobre todo, un mayor número de sesiones, esta metodología fomenta la participación y da pie a aumentar las relaciones sociales gracias a la necesidad de colaboración, consenso y reflexión común.

Considero que los juegos modificados han ayudado a tener en cuenta a estos alumnos que, por diferentes causas, intervienen poco o apenas se relacionan socialmente. El hecho de crear una necesidad de cambio dentro del juego y de reflexión ha favorecido los intercambios verbales para llegar a un acuerdo común, ayudando de esta manera a aceptar las decisiones tomadas de aquellos alumnos menos hábiles o menos integrados. He podido atisbar un cambio de actitudes más sociales y positivas, ya que la gran mayoría de alumnos comprendía por qué se realizaban las modificaciones. Aquellos que tenían un nivel alto de competitividad lo rebajaron cuando se producían los cambios, siendo reticentes en un inicio pero, una vez en la práctica se implicaban de la misma manera, solo que favoreciendo la participación de otros compañeros.

Cuando diseñé la intervención dudé en escoger el tipo de juegos modificados. Me decanté por los juegos de invasión debido a la alta conexión que tienen con los deportes más practicados y seguidos en nuestro país. Me decidí por aquellos juegos que tienen un mayor vínculo con el balonmano, deporte no muy practicado en la iniciación deportiva escolar. De esta manera, la técnica dentro del deporte no estaría muy desarrollada en los alumnos, favoreciendo la enseñanza del juego desde la táctica.

Creo que es necesario trabajar más tiempo con esta metodología y este sistema de enseñanza ya que para fomentar la participación y que esta sea continua han de confluir varios elementos que, con pocas sesiones, resulta complicado inculcar de forma definitiva en el alumnado.

Pienso que la intervención ha sido un éxito dentro de las posibilidades existentes. Las conclusiones de la intervención no clarifican en su totalidad la mejora común, pero sí se pudo observar ciertos cambios sociales y participativos. La duda que me queda es saber

si podrían haber continuado y haber logrado lo mismo en aquellos que tienen mayores dificultades.

Esta intervención me ha servido como ejemplo de mi futura profesión, me ha enriquecido como alumno y como persona. Se ha creado una conexión con el alumno y además ha aumentado mi motivación por aprender, innovar e investigar, especialmente por aquellos que tienen menos posibilidades de interacción dentro de una clase. El rango de mejora es muy amplio, esta profesión exige una renovación y progreso constante y por ello debemos ajustarnos y adaptarnos continuamente a la evolución de la gran sociedad y de nuestra pequeña sociedad, es decir, nuestra aula.

8. REFERENCIAS

Alarcón, F.; Cárdenas, D.; Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 14, 101-128.

Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (dirs). *Rethinking Games Teaching* (71-72). Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science. University of Technology, Loughborough.

Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo I. Del juego al deporte: de los 6 años 10 años*. Barcelona: Martínez Roca S.A.

Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Devís, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Devís, J y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. *VI Seminario internacional de Entrenamiento Deportivo*. Medellín: Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquía.

Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (dirs). *Aprendizaje deportivo* (159-181). Murcia: Universidad de Murcia.

González González de Mesa, C.; Cecchini, J.A.; Fernández-Río, J. y Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula abierta*, 36, 27-38.

Hardman, K. y Green, K. (2011). *Contemporary Issues in Physical Education: International Perspectives*. Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.

Jiménez Jiménez, F. (2010). Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos. *Campus Virtual: Universidad de La Laguna. Iniciación Deportiva Escolar*.

Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.

López Corredor, A. (2007). La iniciación deportiva en la Enseñanza Primaria: Los juegos motores modificados. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, 127 - 151.

Méndez Giménez, A. (2000). Fundamentos para la elaboración de juegos modificados de bate y carrera. *Revista digital, Lecturas de Educación Física y Deportes*, 23.

Méndez Giménez, 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.

Moreno, J.A. y Rodríguez, P.L. (1997). *Hacia una nueva metodología en la enseñanza de las habilidades a través del juego motriz y deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.

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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 117 (20 de junio de 2014), 44612-44614.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52 (1 de marzo de 2014), 19349-19364

Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Sánchez, R. (2015). Voces desde los juegos modificados: ¿De qué nos advierten los jugadores cuando aprenden con el modelo Teaching Games for Understanding?, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 410, 57-68.

Sánchez, R., Devís, J. y Navarro, V. (2011). Los juegos y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 20-30.

Thorpe, R.; Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science. University of Technology, Loughborough.

Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. Unas propuestas para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

ANEXOS

Anexo I. Tablas de valoración de las actitudes del alumnado observado.

Cubone

	Actitud del alumno frente al juego	Actitud del alumno frente a los compañeros	Actitud del grupo frente al alumno	Nivel de participación
SESIÓN I	M ↑	I	N	A ↓
SESIÓN II	M ↑	P	I	A
SESIÓN III	P	I	I	A
SESIÓN IV	P	I	I	A

Chansey

	Actitud del alumno frente al juego	Actitud del alumno frente a los compañeros	Actitud del grupo frente al alumno	Nivel de participación
SESIÓN I	-	-	-	-
SESIÓN II	M ↓	I	N	P ↑
SESIÓN III	M ↓	I	I	P ↑
SESIÓN IV	M	I	I	A ↓

Pupitar

	Actitud del alumno frente al juego	Actitud del alumno frente a los compañeros	Actitud del grupo frente al alumno	Nivel de participación
SESIÓN I	P	I	I	A
SESIÓN II	M ↑	I	P	A ↓
SESIÓN III	P	P	P	A
SESIÓN IV	P	P	P	A ↑

Togepi

	Actitud del alumno frente al juego	Actitud del alumno frente a los compañeros	Actitud del grupo frente al alumno	Nivel de participación
SESIÓN I	M ↓	I	N	P ↓
SESIÓN II	M ↓	I	I	P ↓
SESIÓN III	M ↑	I	I	P ↑
SESIÓN IV	M ↓	I	I	P ↓

Magby

	Actitud del alumno frente al juego	Actitud del alumno frente a los compañeros	Actitud del grupo frente al alumno	Nivel de participación
SESIÓN I	M ↑	I	I	A ↓
SESIÓN II	P	P	I	A
SESIÓN III	P	P	P	A ↑
SESIÓN IV	P	P	P	A ↑

1. Actitud del alumno frente al juego:

- **Positiva (P):** implicación, esfuerzo, reflexión y participación.
- **Media (M):** promueve intenciones pero no completa. (↑ cercano a la positiva, ↓ cercano a la negativa)
- **Negativa (N):** evita participar en cualquier aspecto físico o reflexivo, se esconde de la zona de participación, no predispone una actitud de mejora.

2. Actitud del alumno frente a los compañeros: *respeto, apoyo, tolerancia, adaptación y coordinación hacia/con los compañeros.*

- **Positiva (P):** apoya y ayuda a los compañeros. Les aconseja (no ordena).
- **Imparcial (I):** no muestra lo que piensa o le apetece, no valora ni opina sobre los demás.
- **Negativa (N):** falta de respeto, reproches, burlas, infravaloraciones.

3. Actitud del grupo frente al alumno:

- **Positiva (P):** comentarios positivos, le ayudan, se adaptan a sus características, le aconsejan.
- **Imparcial (I):** no hace referencia, no valora ni opina sobre el alumno.
- **Negativa (N):** menosprecios, falta de respeto, reproches, burlas, indiferencia, infravaloraciones, obstaculizar sus acciones.

4. Nivel de participación:

- **Activa (A):** colabora, contribuye y se implica en el juego (↑ nivel activo constante, ↓ nivel activo intermitente por distracción, desánimo o fracaso).
- **Pasiva (P):** no intenta integrarse en diversas situaciones, no intenta participar, evita contacto y comunicación. (↑ poca participación e implicación, ↓ nula participación e implicación).

Anexo II. Tabla de información previa a la puesta en práctica.

Antes de la puesta en práctica de las actividades creadas se recogió una información concreta, durante algunas sesiones, de algunos alumnos de la clase de 5ºC. A continuación se especifican los alumnos en los que se ha observado unos niveles inferiores de participación, socialización e implicación en diversas actividades del área impartida. Para calificar se utilizará la siguiente escala numérica: 1 (nada), 2 (en pocas ocasiones), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

Alumno	Participa activamente en la práctica	Se relaciona socialmente y se comunica	Respeto el trabajo de sus compañeros	Coopera y se coordina con sus compañeros	Muestra una actitud positiva y de interés por los contenidos que se trabajan	MEDIA TOTAL
Cubone	3	2	3	2	5	3
Chansey	2	2	4	2	2	2'4
Pupitar	2	1	5	2	5	3
Togepi	2	2	4	2	2	2'4
Magby	3	3	3	3	3	3

Anexo III. Tabla de información durante la puesta en práctica.

Durante la puesta en práctica de las actividades creadas se recogió información de todos los alumnos de la clase de 5ºC. A continuación se especifican los resultados obtenidos de alumnos en los que se observaron unos niveles inferiores de participación, socialización e implicación en diversas actividades del área impartida. Para calificar se utilizará la siguiente escala numérica: 1 (nada), 2 (en pocas ocasiones), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

SESIÓN I

Alumno	Participa activamente en la práctica	Se relaciona socialmente y se comunica	Respeta el trabajo de sus compañeros	Coopera y se coordina con sus compañeros	Muestra una actitud positiva y de interés por los contenidos que se trabajan	TOTAL
Cubone	4	4	2	3	5	18
Chansey	-	-	-	-	-	-
Pupitar	4	2	5	4	5	20
Togepi	2	2	4	2	2	12
Magby	4	3	4	3	3	17

SESIÓN II

Alumno	Participa activamente en la práctica	Se relaciona socialmente y se comunica	Respeta el trabajo de sus compañeros	Coopera y se coordina con sus compañeros	Muestra una actitud positiva y de interés por los contenidos que se trabajan	TOTAL
Cubone	4	2	3	3	5	17
Chansey	3	3	4	3	3	16
Pupitar	3	2	5	3	5	18
Togepi	2	2	5	3	3	15
Magby	5	4	4	4	5	22

SESIÓN III

Alumno	Participa activamente en la práctica	Se relaciona socialmente y se comunica	Respeta el trabajo de sus compañeros	Coopera y se coordina con sus compañeros	Muestra una actitud positiva y de interés por los contenidos que se trabajan	TOTAL
Cubone	4	3	4	3	4	18
Chansey	2	3	4	3	3	15
Pupitar	5	4	5	4	5	23
Togepi	3	2	4	3	3	15
Magby	5	4	5	3	5	22

SESIÓN IV

Alumno	Participa activamente en la práctica	Se relaciona socialmente y se comunica	Respeta el trabajo de sus compañeros	Coopera y se coordina con sus compañeros	Muestra una actitud positiva y de interés por los contenidos que se trabajan	TOTAL
Cubone	4	3	3	4	5	19
Chansey	3	3	4	3	3	16
Pupitar	4	3	5	4	5	21
Togepi	2	2	4	3	3	14
Magby	5	4	5	3	5	22

Anexo IV. Tabla de información de la media de los datos obtenidos durante las sesiones.

MEDIA

Alumno	Participa activamente en la práctica	Se relaciona socialmente y se comunica	Respeta el trabajo de sus compañeros	Coopera y se coordina con sus compañeros	Muestra una actitud positiva y de interés por los contenidos que se trabajan	MEDIA TOTAL
Gabin	4	3	3'25	3'25	4'75	3'65
Bárbara	2'6	3	4	3	3	3'1
Lucía	4	2'75	5	3.75	5	4'1
Marina	2'25	2	4'25	2'75	2'75	2,75
Alexander	3'8	3'75	4'5	3'25	4'5	3'96

Anexo V. Informe inicial de cada alumno.**CUBONE**

Es un alumno muy bueno cognitivamente, pero motrizmente no es muy hábil. Él y los compañeros de clase son conscientes del alto nivel en la gran mayoría de las asignaturas y, en varias ocasiones, los alumnos tienden a hacer comentarios o gestos negativos hacia su persona. En Educación Física es donde los compañeros sienten una “superioridad” sobre él y por ello suelen elegirle en último en la formación de grupos, tratan de evitar cooperar con él o reaccionan de forma más irascible respecto a otros compañeros en una situación paralela. Destaca en la reflexión de las actividades físicas pero no así en su puesta en práctica. No tiene un grupo de amigos dentro del aula y por ello se le puede ver en gran parte de las ocasiones haciendo diferentes cosas a sus iguales, esto es, principalmente, a los intereses propios en comparación con el resto de la clase.

CHANSEY

Es una alumna que ha repetido curso este año y por ello le cuesta más relacionarse. Tiene un problema de sobrepeso y es por ello por lo que en diversas situaciones se han podido observar burlas por parte de algunos compañeros de clase. Motrizmente es poco hábil, ella lo sabe, pero aun así se esfuerza en realizar las actividades dentro de sus posibilidades y eso los compañeros lo aprecian.

Socialmente está muy apartada, principalmente por la actitud de la clase hacia ella por su aspecto físico pero también por su personalidad, ya que en casi todas las situaciones está con una misma amiga (Lucía), ya sea para actividades dentro del aula, en Educación Física o en el recreo. En la formación de grupos para actividades colectivas suele haber evidencias de disconformidad por parte de los compañeros de que ella esté en el grupo.

PUPITAR

Es una alumna excelente en el aspecto cognitivo, siendo la que mejores calificaciones tiene de la clase con diferencia. No es una alumna desplazada ni mucho menos,

simplemente es muy tímida y apenas habla con nadie excepto con una persona, Bárbara. Es apreciada entre los compañeros pero apenas interacciona con ellos, difícilmente exterioriza sentimientos. No es una alumna muy hábil motrizmente pero suele implicarse en las actividades si son de carácter individual; en las colectivas tiende a esconderse de la zona de acción. Aunque sea de las últimas elegidas en las formaciones de grupo, siempre está alegre y el grupo no evidencia su disconformidad por que forme parte de él.

TOGEPI

Es una alumna que suele estar distraída o tiene olvidos. Necesita apoyo en una asignatura y ello ha hecho que algunos compañeros la hayan etiquetado como alguien algo inferior. Es una niña muy pequeña físicamente, de diferencia notable respecto a sus compañeros, lo que le puede hacerse sentir algo intimidada. Apenas se relaciona con los chicos, al contrario que con las chicas, soliendo pasar más tiempo con una amiga en concreto.

En Educación Física siempre es elegida la última junto con Bárbara, principalmente por su escasa competencia motriz e implicación. Tiende a no participar en las actividades, quizás por falta de interés y opción a integrarse en la acción.

MAGBY

Es un alumno muy callado e introvertido. Tiene diagnosticado TDH y por ello toma medicación, lo que le hace estar muy calmado; apenas interacciona con sus compañeros. Tiende a morderse mucho las uñas y arrancarse pieles de los dedos como síntoma de nerviosismo. Es muy bueno cognitivamente y apreciado por sus compañeros ya que en el recreo sí suele jugar y hablar con sus iguales. No tiene un grupo destacado, pero siempre es aceptado por todos.

Motrizmente tiene un nivel medio. Suele ser de los últimos elegidos, pero no siempre, esto se debe al alto grado de implicación que tiene en las actividades colectivas cuando existe competición, no así en las individuales.