



Universidad de Valladolid

Trabajo de Fin de Grado

Desarrollo del pensamiento táctico en niños en juegos de cancha dividida

Autor: Carlos Rodríguez García

Tutor: Alfonso García Monge

Curso Académico: 2018/2019

Grado en Educación Primaria – Mención en Educación Física – Universidad de Valladolid.

RESUMEN

Este trabajo se plantea con el fin de resolver la pregunta de cómo el niño construye su pensamiento táctico dentro del juego con una estructura de normas y premisas dadas.

Para resolver la pregunta en cuestión, se ha llevado a cabo un estudio con escolares de cuarto de primaria, donde se ha hecho una recogida, análisis e interpretación de los datos. Observaremos cómo cada niño tiene un proceso madurativo diferente que hace que la construcción de su visión del juego difiera mucho de unos a otros.

La idea surge a partir de las experiencias llevadas a cabo en los últimos años en torno a la creación y modificación de juegos junto con las influencias del juego bueno, que pretendían acercar a los alumnos a una visión del juego comprensiva y a una lógica educativa.

Palabras clave: comprensión táctica, juego bueno, construcción personal de la visión del juego

ABSTRACT

This work is created in order to solve the question of how the child develops a tactical thought within the game with a structure of given rules and premises.

To solve the question in question, a study has been carried out with fifth-grade school children, where a collection, analysis and interpretation of the data has been done. We will observe how each child has its own nature and a different maturational process that makes the construction of their vision of the game very different from one another.

The idea arises from the experiences carried out in recent years around the creation and modification of games together with the influences of the good game, which aimed to bring students to a comprehensive game vision and an educational logic.

Keywords: tactical understanding, good game, personal construction of the game vision

Índice:

1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	5
3. Marco teórico.....	6
3.1 Pensamiento táctico. Concepto.....	6
3.2 Composición del pensamiento táctico.....	6
3.3 La técnica y la táctica. Diferencias.....	9
3.4 La estrategia.....	10
3.5 El pensamiento táctico. ¿Cómo enseñar?.....	10
3.6 Modelos de enseñanza en los juegos deportivos.....	13
4. Metodología.....	17
5. Resultados.....	23
6. Conclusiones.....	50
7. Bibliografía.....	53
8. Anexos.....	55

1.Introducción

El siguiente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad analizar las posibilidades y limitaciones del desarrollo del pensamiento táctico del alumnado de Educación Primaria en las clases de Educación Física. Para ello nos hemos basado en los datos obtenidos en una experiencia llevada a cabo con escolares de cuarto de Primaria.

El pensamiento táctico en edades escolares sirve para introducirse en la dinámica de funcionamiento (hacer-reflexionar-planificar-analizar junto a otros) que influirá en el desarrollo de otros procesos de enseñanza-aprendizaje porque se transforman sus actitudes y la forma de pensar, siendo más intencionada y organizada.

Según García Monge (2011) “los juegos motores reglados brindan escenarios únicos para el desarrollo de acuerdos, planificaciones y decisiones tanto de forma individual como consensuada. La oportunidad de elección de opciones dentro del entramado de posibles respuestas ante una situación compleja es una característica que los juegos ofrecen a la educación física” (p. 347).

Se irán tratando diferentes apartados para la comprensión de este tema, primero la Fundamentación Teórica argumentada por una base fiable para garantizar los objetivos del trabajo. En segundo lugar, tiene presencia la Metodología, en la que se describe el proceso de cómo y por qué se ha realizado el trabajo de Fin de Grado. A continuación, presentamos la Exposición de los resultados que se han obtenido durante este proceso. El último punto son las Conclusiones y recomendaciones.

2.Objetivos

Los objetivos que se plantean para este Trabajo Fin de Grado son los siguientes:

1. Pasar de la acción impulsiva e individualista y repetitiva a la acción planificada y compartida.
2. Conocer y utilizar diferentes elementos tácticos con los que organizar la acción.
3. Asumir diferentes roles (colocador, pantalla, rematador).
4. Desarrollar habilidades motrices básicas como: lanzamientos y recepciones.
5. Emplear el vocabulario específico como defensa, ataque y movimientos del balón.

3. Marco teórico

3.1 Pensamiento táctico. Concepto.

Es de relevante importancia introducir o asentar las bases de este marco teórico introduciendo el concepto de pensamiento táctico, pues, todo el trabajo girara entorno a esto. Entre numerosas definiciones elijo la de López Ros (2011), porque considero que recoge todos los aspectos fundamentales de este, que define el pensamiento táctico como:

Un tipo de pensamiento operativo, que se muestra en la práctica, formado por un conocimiento técnico – táctico que incluye diferentes tipos de saberes, que en expertos se manifiesta como de alta calidad, y que permite guiar el comportamiento táctico en la resolución de los problemas deportivos específicos. (p. 78).

En pocas palabras, esta definición lo que nos viene a decir es que la verbalización de este tipo de pensamiento solo se puede llevar a cabo mediante la práctica, mediante la acción. El pensamiento táctico es objeto de observación, y a su vez, está compuesto por elemento técnicos y tácticos. Además, la mejora de este tipo de pensamiento y de toma de decisiones se mejora con la practica continuada y regular.

También es importante la definición que establece Sánchez García (2009) que determina que el pensamiento táctico es: “el tipo de racionalidad practica que se da en toda la serie de actividades corporales incluidas en patrones o cursos de acción.” (p. 88). Cuando habla de “racionalidad practica” se refiere a reflexionar entre distintas posibilidades y elegir una acción que consideramos más acorde para la consecución del objetivo final.

3.2 Composición del pensamiento táctico

En este apartado voy a analizar los elementos que intervienen en el pensamiento táctico. Dichos componentes han sido definidos, analizados e investigados por López Ros (2011)

3.2.1 Saber decidir

Saber decidir es tener la capacidad de resolver o tomar una determinación siendo capaz de gestionar y seleccionar la información más importante para tomar la decisión más acertada para cumplir un determinado objetivo.

3.2.2 Subjetividad y lógica

Como defiende Mouchet (2005); Mouchet y Bouthier, (2006 en López Ros, V. 2011, p. 7): “los deportistas toman las decisiones siguiendo parámetros que exceden los derivados estrictamente del comportamiento táctico lógico”.

3.2.3 Percepción de indicios adecuados

Con la percepción se identifican una gran cantidad de indicios, no obstante, cuantos más seamos capaces de observar, mejor será el conocimiento de nuestra situación

3.2.4 Objetivos o fines

El fin u objetivo, nos marca la toma de decisiones.

3.2.5 Conocimientos

Los conocimientos que intervienen en el pensamiento táctico son variados. Aun así, he querido plasmar los más relevantes:

Conocimiento declarativo: Según López Ros (2011), responde a la pregunta “«saber qué», es decir, al conocimiento de hechos y conceptos” (p. 81). Puede ser escrito o manifestado oralmente. El nivel de este conocimiento influye proporcionalmente en la calidad de las decisiones, a mayor nivel de conocimiento declarativo mayor calidad en la toma de decisiones.

Conocimiento procedimental: muchas son las relaciones que se establecen entre este conocimiento y la toma de decisiones. Este conocimiento según Wright (2000, en López Ros, V. 2011, p. 81):

Remite fundamentalmente a un «saber cómo» resolver una situación determinada y, por tanto, es un «saber de acción» o «saber práctico» que define y permite resolver una situación concreta a partir de conocer las acciones que se necesitan para ello.”

Los procedimientos implicados en este tipo de conocimiento según Víctor López Ros se crean de dos formas: algorítmica (resultado cerrado) y heurística (resultado abierto, se pueden dar varios resultados). A esta última pertenece la toma de decisiones.

También, López Ros (2011) establece que este tipo de conocimiento tiene “niveles de profundidad” (p.81):

- Conocimiento de carácter débil: el conocimiento sobre el problema es bajo y también el número de respuestas posibles.
- Conocimiento de carácter fuerte: “en el cual el deportista puede ejecutar y puede explicar desde la comprensión el cómo y el porqué de la acción atendiendo a razones profundas y con sentido”. López Ros (2011, p. 81).
- El ideal y al que se pretende llegar es a el conocimiento de carácter fuerte ya que nos permite cerciorarnos del porqué de una determinada acción que realiza un alumno.

En el pensamiento táctico intervienen el conocimiento declarativo, el procedimental, el condicional y el meta conocimiento, pero destaca la relación entre el declarativo y el procedimental.

Relación conocimiento declarativo con el procedimental: comparto la idea de French y Thomas (1997, en López Ros, V. 2011, p. 81): “es necesaria una base de conocimiento declarativo dentro de un dominio específico para poder desarrollar un conocimiento procedimental adecuado en las situaciones tácticas”. Por tanto, como verifica la afirmación anterior, para que exista un buen conocimiento procedimental tiene que haber, previamente, un significativo conocimiento declarativo. Existe una interdependencia entre estos dos conocimientos.

Metaconocimiento: este tipo de conocimiento nos permite saber lo que sabemos.

Conocimiento condicional: Es el conocimiento de las condiciones. López Ros (2011) establece “cómo y cuándo utilizar el conocimiento declarativo y procedimental en una situación particular” (p. 81). Este saber no existe sin una contextualización.

Niveles de profundidad de los conocimientos: explicados los diferentes conocimientos que intervienen en el pensamiento táctico hay que destacar que existen niveles de profundidad. Según López Ros (2011), respecto al pensamiento táctico estos niveles crean diferencias cualitativas.

Dos niveles de profundidad:

- Conocimiento implícito: el deportista actúa correctamente pero no sabe explicar el porqué de sus acciones.

- Conocimiento explícito: el deportista actúa correctamente y, además, sabe explicar por qué ha procedido de ese modo.

3.3 La técnica y la táctica. Diferencias.

Al igual que con el termino “estrategia”, que más adelante procederé a definir, los términos técnica y táctica están ambos muy ligados, y con ello, muchas veces equivocados o confundidos. Es por ello, que considero imprescindible definir y dar unas premisas básicas sobre estos dos conceptos tan importantes dentro de la temática de mi trabajo.

Sánchez García (2009) estableció lo siguiente: “La técnica puede considerarse como todo mecanismo que por repetición adaptativa ha devenido parte de un trasfondo (no consciente, por tanto, carente de intencionalidad) y que sirve para ayudar a la intencionalidad consciente en la adaptación a la situación.” (p. 94).

Sánchez García (2009) define la táctica como: “un sentido de juego que por repetición adaptativa ha devenido parte de un trasfondo (no consciente, por tanto, carente de intencionalidad) y que sirve para ayudar a la intencionalidad consciente en la adaptación a la situación”. (p.95).

Por tanto:

- La técnica siempre sigue un patrón motriz, mientras que en la táctica nunca se siguen los mismos patrones.
- En la técnica hablamos de «mecanismo», haciendo referencia a soluciones propuestas para problemas motores muy concretos (golpeo del balón, colocación de la raqueta, entrada de la mano en natación). En la táctica los problemas a los que nos enfrentamos son más generales, de concepción global de la situación de juego. Sánchez García (2009, p.94).
- La táctica nos permite distinguir entre las jugadas buenas y las malas.
- La técnica es “lo específico” y la táctica es “lo general”.

No obstante, tal como establece Sánchez García (2009), la técnica y la táctica no pertenecen a mundos aparte: “Tanto la técnica como la táctica se constituyen como parte

del trasfondo y son imprescindibles para desarrollar un pensamiento en acción en una situación de urgencia temporal” (p.94). Por tanto, aunque sean diferentes están relacionadas y se deben trabajar ambas para el desarrollo del pensamiento táctico

3.4 La estrategia

Cuando hablamos del pensamiento táctico, no podemos dejar de lado el concepto de estrategia, muchas veces confundido con el concepto de táctica.

Sánchez García (2009) establece que: “La estrategia implica un distanciamiento de la actividad, un análisis previo del juego (...) Es la función principal propia de un actor que no es jugador pero que está en íntima relación con ellos: la figura del entrenador.” (p. 95).

Es por ello que, de manera implícita, el pensamiento táctico requiere la creación de una serie de estrategias para poder llevarse a cabo. Bien es cierto que, en la mayor parte de las ocasiones, la persona indicada o responsable de desarrollar estrategias dentro de un equipo es el entrenador. A pesar de ello, en este trabajo de investigación he querido ceder ese protagonismo a los propios niños, para que de manera paralela, también trabajen otros aspectos como: el trabajo en equipo, respeto, saber ponerse de acuerdo...

Llevar a cabo estrategias, no es algo que se haga al azar y porque sí. Desarrollar estrategias requiere de: una temporalidad, una intencionalidad, un lenguaje específico y unas consignas o instrucciones.

3.5 El pensamiento táctico ¿Cómo enseñar?

3.5.1 Un modelo de estructura de sesión

Según García Monge (2005), existe un modelo de sesión para la enseñanza y desarrollo del pensamiento táctico. Este modelo es flexible y puede ser adaptado en función de las circunstancias. No obstante, me he decantado por este modelo porque concuerda y se ajusta a lo que yo quiero plantear en mi puesta en práctica a los alumnos en el colegio. Cabe citar que este modelo, aunque es expuesto por García Monge se basa en los estudios del Grupo de Trabajo Pedagógico de lo Corporal (M. Vaca 19996 y 2002) y, también, en las propuestas de D. Blázquez o J. Devís y M. Peiró (1992).

La estructura de sesión que se propone es la siguiente:

1. La primera acción es compartir el proyecto. Esto tiene por objetivo el centrar a los alumnos en la sesión y que conozcan el desarrollo y lo que se pretende conseguir en esta.
2. Seguidamente se pretende encontrar la implicación de los niños. Se basa en un juego inicial que permite que los alumnos se desfoguen para que más tarde se puedan concentrar.
3. Planteamiento de problemas concretos: se plantean problemas que tienen que ser capaces de resolver por medio de instrumentos que ya les hemos dado (colocación inicial, roles a desempeñar...).
4. Posteriormente, la función del maestro será aportar elementos tácticos a los alumnos para resolver el problema que ha sido planteado.
5. Como parte final de la sesión se organizará un trabajo en pequeños grupos. Este tipo de trabajo nos aporta grandes beneficios como pueden ser: fomento de la participación de todo el alumnado, reflexión mayor, planificación con mayor organización. En este pequeño espacio de tiempo se usarán instrumentos como pueden ser fichas en las que tendrán que dibujar sus propias estrategias... Esta parte de la sesión es la más importante porque se valorará sobre todo la planificación antes que el resultado final

3.5.2 Elementos tácticos

Como cita García Monge (2005), hay que organizar los elementos tácticos que se aportan a los alumnos para que sean utilizados por estos. Estos elementos tácticos los podemos clasificar en papeles o roles a desarrollar, distribución espacial, movimiento de los jugadores y movimiento del balón. En el juego elegido (“pelota invasora”) estos serán los siguientes:

- DEFENSA:
 - Roles: defensor con una ocupación fija en el espacio; “pivote”: siguen el movimiento del balón, defienden en la línea central y entorpecen directamente el lanzamiento.
 - Distribución espacial: en línea presionando arriba; en línea atrás; combinaciones de líneas: mixta, con personas realizando movimientos libres...
 - Movimientos: basculaciones, movimientos verticales de cambio de defensa a ataque, apoyos, coberturas....

- **ATAQUE:**
 - Roles: colocador, pantalla, rematador
 - Distribución espacial: distribución homogénea, líneas, concentrados-dispersos, colocador en el centro o en los extremos, lugar de salida de los rematadores (concentrados, dispersos, desde el centro, desde los extremos)
 - Movimientos sin balón: apoyos al jugador con balón; para “ensanchar” el campo; concentración-dispersión; avances y retrocesos; rectos y diagonales; cruces: cerca del colocador, lejos del colocador...
 - Circulación del balón: recorridos del balón: verticales, horizontales; cambios de banda; dejadas o pases a la corta y a la larga; pase y va (pared)
 - Acciones combinadas: Pantallas; engaños de tiro y dejadas; engaños de pase y tiro

3.5.3 Consideraciones a seguir por el docente

En el proceso de aprendizaje del pensamiento táctico por parte del niño es muy importante el papel que desempeña el docente. García Monge (2011) establece una serie de puntos a considerar:

1. El docente debe conocer los elementos tácticos y seleccionar aquellos que resulten apropiados a las necesidades de los alumnos en cuestión.
2. Muy importante el uso de preguntas.
3. Aclaraciones durante el juego con el fin que observen determinada situación.
4. Darles un abanico de estrategias acordes con las características del juego y de los alumnos.
5. Ofrecerles retos alcanzables.
6. Vincular los conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente.
7. Refuerzo constante a los alumnos para aportarles motivación.
8. Comentar la sesión con los alumnos dejándoles tomar protagonismo en esta reflexión.
9. Establecer una participación equitativa.
10. Comprobar que todos los alumnos experimenten todos los papeles.

11. Inculcarles una seguridad en ellos mismos con el objetivo de que experimenten nuevas situaciones, aunque no todas consigan el éxito.
12. Aclaraciones constantes a las dudas comunes.

3.6 Modelos de enseñanza en los juegos deportivos

A principios de los 80, empezó a tener protagonismo un modelo de enseñanza en la Educación Física llamado Teaching Games for Understanding (TGfU), que fue creado por educadores anglosajones (Thorpe, Bunker, & Almond, 1986).

Surge a partir de un creciente interés por resolver problemas prácticos de la enseñanza de juegos deportivos (Almond, 2012, p.1). En educación primaria, el TGfU tiene como objetivos familiarizar a los estudiantes con los principios, estrategias y tácticas de los juegos que se trabajan como contenidos, y también, contribuir al desarrollo de habilidades sociales y de resolución de problemas.

Butler (2013) se planteó cómo los maestros de la escuela superior podían utilizar el enfoque del TGfU e incorporar la invención de los juegos en sus planes de estudio. En su artículo. “Usando la invención de juegos con niños de primaria”, ofrece consejos para los maestros que desean experimentar con Inventing Games en sus escuelas. Se centra en una de las categorías de juegos: los juegos de invasión. Pues es la que se utiliza con mayor frecuencia en las escuelas y, por lo tanto, es la más familiar para los alumnos.

En el artículo, describe la experiencia de creación de juegos que llevó a cabo con los alumnos en diez fases:

En la primera fase fundamentalmente se trabajaban hábitos de trabajo en grupo y se asignaban los roles (el escriba, el encargado de material...). En esta fase los alumnos identifican algunos juegos de invasión y hablan de sus características y principios, así como de las diferencias entre ellos. La segunda y la tercera fase consisten en inventar el juego y ponerlo en práctica. Un aspecto a destacar es que el docente, solamente ha de guiar a los alumnos, evitando responder preguntas sencillas, porque una de las máximas de este tipo de experiencias es que el proceso es tan importante o más que el resultado. Después de jugar, guiados por el profesor, los alumnos reflexionaban sobre el juego, anotando en sus cuadernos esas reflexiones. El objetivo de esto es mejorar el juego, que

es en lo que consistía la cuarta fase. En quinto lugar, compartían el juego con los demás compañeros, habiendo elegido de forma consensuada al capitán que será quien se lo explique al resto. Además, en la sexta fase se incluye el papel del árbitro. Introducir este rol les ayuda a entender las reglas y desarrollar la empatía y el respeto. En la séptima fase se dividía a los alumnos en grupos: unos jugaban y otros observaban (este proceso de observación estaba orientado por el profesor). A continuación, se trabajaron la defensa y el ataque en las fases siete y ocho respectivamente. Se identificaban estrategias y habilidades defensivas u ofensivas, así como formas de pasar de la defensa al ataque y viceversa. Por último, la décima fase consistía en dejar a los alumnos cada una o dos sesiones jugar a un juego de invasión que ellos escojan.

Al cabo de años de investigación-acción sobre el juego bueno, García-Monge (2011) elabora un artículo con reflexiones de sus experiencias y orientaciones para llevar el juego bueno a la práctica. En él habla de que cada acción de juego particular será diferente, ya que surge de la interacción de la lógica interna del juego, es decir: las relaciones de cooperación- oposición entre los participantes (Parlebas, 1988); y las lógicas personales: aquello que busca cada jugador en el juego, su manera de afrontar cada situación según su personalidad, nivel de maduración, etc.

Dentro del marco normativo establecido que orienta la lógica interna, cada niño hará una interpretación personal del juego, e intentará dar respuesta a sus necesidades e intereses, condicionados también por las fuerzas que se establezcan en el grupo (...)

Por lo tanto, cuando en una situación de juego se producen problemas de participación, conflictos, reproches, es decir, problemas relacionales, no bastaría con cambiar la estructura del juego, es decir, cambiar las normas, porque los efectos de la estructura están limitados por las lógicas personales y de grupo”. La lógica interna pues, también tiene limitaciones.

Según García Monge cuando un juego no funciona, se suele cambiar de juego, o modificar las normas. En el primer caso, se evadiría el problema, pero los alumnos no llegarían a tomar conciencia de él. En el segundo, además de que se alteraría la lógica interna porque se están imponiendo ciertas premisas, los alumnos actuarían de acuerdo a ellas, no de acuerdo a las demandas del juego. Por eso, propone algunas pautas para pasar

de la lógica interna y personal a una lógica educativa, que permita aprovechar los conflictos, convirtiéndolos en una oportunidad educativa. Algunas de las estrategias son las siguientes:

- Establecer indicadores de acción que ayuden a los alumnos a tomar conciencia de sus acciones y acerarlas a una lógica más educativa. Por ejemplo: introducir tiempos de reflexión en la acción, tiempos de reflexión sobre la acción, o incluir estrategias didácticas.
- Seguir criterios de aprendizaje socio-constructivista y de educación comprensiva, prestándole más importancia al proceso que al juego concreto.

La idea que García Monge propone sobre el juego versa sobre llegar a jugar de forma más educativa. Por eso, en cada juego, el docente ha de desarrollar estrategias para transformar situaciones que puedan darse en el juego que se alejen de su ideario educativo. Algunos temas a abordar en la construcción del juego bueno son: la seguridad, las relaciones, la intervención personal y responsabilidad, y la normativa.

Finalmente, podríamos definir el juego bueno como: “aquel que se construye entre el docente y el alumnado: para adaptarse a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente; para lograr un equilibrio en las relaciones; para que todos tengan la oportunidad de participar y progresar; que se desarrolle sin conflictos ni riesgos de lesiones; y en los espacios adecuados; mediante la participación de todos y todas y adecuado al grupo que o practicará”

Para desarrollar estos temas en las clases de Educación Física, propone una estructura de lección, que empieza por compartir el proyecto con el alumnado para que el alumnado se centre en el tema concreto que vamos a tratar.

- Empezando con un juego inicial que plantee problemas sobre el tema y dé posibilidades de desarrollo (temas como la seguridad, las relaciones).
- También debe hacerse una secuenciación por edades, que además no requieran habilidades muy concretas, pero con los que puedan implicarse mucho.

Después nos centraríamos en el tema concreto que estemos abordando mediante preguntas que orienten la reflexión (basadas a ser posible en acciones que hayan ocurrido durante el juego), se trata de que a partir de estas reflexiones se reduzcan las situaciones problemáticas. Luego, identificaríamos los elementos relacionados con el tema e la lección poniendo la información en común y recogiendo en la pizarra o en los cuadernos.

En ocasiones también es aconsejable que los alumnos trabajen en pequeños grupos, para tener más oportunidades de probar nuevas respuestas

En último lugar, propone compartir y evaluar las producciones y los resultados. el papel del observado- evaluador representa interesantes valores.

- El jugador, al ser observado, toma más conciencia de su intervención en el juego.
- El ser observador permite una mirada diferente sobre la acción.
- En este proceso, el docente tiene un papel de mediador importante para poder sacar partido al rol de mediador.

García Monge afirma que la trama observador-observado supone una estrategia básica en la creación de la lógica educativa. La mirada del otro buscando unos criterios de realización concretos, reconduce la acción hacia lo que se ha acordado colectivamente, y se toma conciencia de ello.

Concluye que “somos conscientes de nuestro intervencionismo en el juego, pues todos intervenimos en el proceso de socialización. En nuestro caso explicitamos hacia dónde queremos intervenir y qué ambiente queremos crear”

4. Metodología

4.1 Contexto y selección de la muestra

El proceso de recogida de datos para la investigación de este trabajo de Fin de grado se llevó a cabo en un colegio de carácter concertado situado en la zona céntrica de Valladolid. Los alumnos con los que realice dicho proceso de enseñanza-aprendizaje fueron los niños de 4ºB de primaria, con una edad comprendida entre los 9 y 10 años.

Tenían dos días a la semana clase y la duración era de 45 min cada clase. El grupo estaba formado por veinticuatro escolares, 13 chicos y 11 chicas. La relación entre ellos era bastante buena, he podido observar bastantes signos de complicidad y de ayuda entre ellos. No obstante, en algunas ocasiones se generaban pequeños conflictos entre ellos, obligándome en determinados momentos a evitar poner en el mismo grupo de trabajo a ciertos niños.

El proceso de investigación se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo. No hubo que realizar ninguna adaptación significativa con el alumnado y, el número total de sesiones que realicé con los niños fue de un total de 4: la primera sesión estuvo dedicada al juego bueno, y las restantes, dedicadas a la realización de estrategia en papel y puesta en práctica.

Las razones de elegir este curso fueron fundamentalmente porque, tras la primera reunión previa con mi tutor, consideramos idóneo la edad de 9-10 años para el desarrollo de este tipo de juego. Creíamos que por debajo de esa edad los niños tendrían dificultades para entender ciertos conceptos tácticos y para realizar pases y lanzamientos precisos

La relación con los alumnos, previa a la realización de las sesiones y durante, fue cercana con ellos, intentando ayudar y atender las necesidades de cada uno de ellos. Un factor que me ayudó para exponer lo que iba a desarrollar fue la ilusión que tenían de que les diera clase. Antes de iniciar las sesiones ya les había visto actuar, cómo era su comportamiento en las actividades y me ayudó a conocer la personalidad de cada uno de los integrantes de los cursos.

4.2 Metodología de intervención

El tema elegido para mi investigación era el desarrollo del pensamiento táctico con una especial mención al conocimiento y creación de estrategias. El desarrollo de este proceso de enseñanza-aprendizaje lo llevé a cabo mediante un juego de cancha dividida llamado “pelota invasora”, me propuse alcanzar los siguientes objetivos:

1. Pasar de la acción impulsiva e individualista y repetitiva a la acción planificada y compartida.
2. Conocer y utilizar diferentes elementos tácticos con los que organizar la acción.
3. Asumir diferentes roles (colocador, pantalla, rematador).
4. Desarrollar habilidades motrices básicas como: lanzamientos y recepciones.
5. Emplear el vocabulario específico como defensa, ataque y movimientos del balón.

Algunos de los contenidos que me planteé fueron:

- Lanzamientos y recepciones.
- Principios tácticos en juegos de cancha dividida.
- Estrategias y roles en el juego.
- Distribución espacial.
- Movimientos de los jugadores y del móvil.

Las sesiones estaban divididas en la siguiente estructura: parte inicial, parte central y parte final. En esta última, se hacían puestas en común para saber cómo había transcurrido la clase, qué problemas se habían producido, los aspectos buenos del juego o qué había que mejorar. La parte central estaba dedicada a “pelota invasora”.

El número total de sesiones que realice fueron 4 sesiones de una hora cada una. A continuación, realizare un breve resumen de cada sesión:

- Sesión 1: El objetivo era la búsqueda del “juego bueno” para poder aprovecharlo en sesiones sucesivas.
- Sesión 2: Se trabajaron los diferentes roles y posiciones de ataque
 - Roles de ataque: rematador, colocador, pantalla

- Posiciones de ataque: colocadores abiertos, rematadores abiertos, colocadores cerrados, rematadores parten desde el centro, rematadores parten en línea...
- Sesión 3: Realización de estrategias en la ficha que les entregué y puesta en práctica.
- Sesión 4: Realización de estrategias en la ficha que les entregué y puesta en práctica.

4.3 Instrumentos para la recogida de datos

Durante las sesiones utilicé varios instrumentos para la recogida de datos. No obstante, me hubiera gustado haber podido realizar grabaciones de video, pero por política interna de privacidad de datos del propio colegio, no pude hacerlo. En el caso de las grabaciones de vídeo, creo que dan mucha riqueza al análisis de las situaciones, ya que, poder reproducirlas varias veces te permite analizar todo tipo de detalles. A pesar de ello, muestro a continuación los instrumentos de toma de recogida de datos, así como sus limitaciones y beneficios de cada uno de ellos empleados en las sesiones:

➤ **Observación directa**

En la observación directa, la principal limitación es que no se tiene un campo de visión lo suficientemente amplio ya que si tienes la vista fijada en un grupo de alumnos, no puedes percibir con detalle qué hace el resto, y por tanto, se pierde información en el momento.

Por otro lado, si ves algo relevante en el juego puedes hacer hincapié' in situ, parándolo y haciendo una reflexión, o por el contrario, se puede comentar al finalizar la clase cuando están todos sentado. Esto es uno de los beneficios principales. Otro punto a resaltar es que se observa el comportamiento del alumno, si planifica durante la práctica, si ejecuta lo planificado, los elementos tácticos que utiliza, si escucha y debate con el resto, si reflexiona, cómo realiza las actividades (individualmente o en grupo), si acepta el rol asignado y las habilidades motrices y el vocabulario empleados.

➤ **Grabación de audios**

Las limitaciones de este instrumento de recogida de datos son no poder grabar a la vez a todos los alumnos. Al igual que con la observación directa, solo puedes focalizar tu atención en un punto concreto, perdiendo con ello, la posibilidad de grabar una buena conversación/debate que se estuviera generando en otro grupo más alejado. Otra limitación es que conlleva la ayuda de un compañero para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mejor (mientras el profesor explica, la otra persona que ayuda grabe lo que ocurre). Este instrumento altera el comportamiento del alumnado porque no están acostumbrados a ser grabados en clases de Educación Física.

Por otro lado, los beneficios de poder realizar grabaciones de audios con las conversaciones y debates que se producen en los grupos de trabajo a la hora de realizar las estrategias es que te da la opción de reproducirlo varias veces y escuchar minuciosamente detalles que se hayan podido obviar. Además algunas reflexiones que se producían por parte del alumnado durante el juego o en los momentos finales de la clase, son difícil de recordar por parte del docente, por tanto, volver a escucharlas te da información de lo olvidado.

➤ **Fichas con el diseño de estrategias**

Al inicio de cada sesión, se le entregó a cada grupo de trabajo (formado por 4 integrantes) una ficha de trabajo en la que tenían que diseñar las estrategia y planes de acción que posteriormente llevarían a cabo durante el juego.

Uno de los aspectos positivos de este instrumento de análisis de datos, es la posibilidad de poder trabajar con toda la información que plasman de manera tranquila y sosegada en tu lugar de trabajo. Al finalizar la clase, se recopilan todas las fichas por parte del docente y se analizan diferentes aspectos de los trazos que los niños han realizado.

Por el contrario, uno de los aspectos negativos de entregar fichas de trabajo, es la posibilidad de que esto genere sujetos frágiles olvidados dentro del grupo que no tengan ni voz ni voto para plasmar sus opiniones o ideas en la elaboración de estrategias. Una medida que podemos tomar para que estos tengan protagonismo y el líder no acapare todo el protagonismo, es que cada estrategia la realice un miembro del grupo.

4.4 Análisis de los resultados

El análisis de los resultados se ha dividido en dos apartados: capacidad de reflexión-planificación y acción. La capacidad de reflexión-planificación se divide en la participación por parte de los alumnos, el nivel de mediación del profesor refiriéndose a si ha intervenido mucho, poco y cómo lo ha hecho. Otro punto es cómo han ido asimilando y utilizando el lenguaje específico y por último, si influían las relaciones afectivas entre los integrantes del mismo grupo.

En cuanto a la acción podemos destacar si utilizaron los elementos tácticos que se les ofreció durante las clases, qué les costó más y qué menos de asimilar, si pasaron de un juego individual a uno grupal y de las acciones impulsivas a las planificadas.

A la interpretación de los datos se ha llegado mediante el seguimiento de las clases día a día, viendo si se producía una evolución en la forma de actuar y pensar desde el primer día hasta el último. Algunos datos se han interpretado con mayor facilidad gracias al conocimiento previo que se tenía sobre el alumnado (a parte de las horas de educación física, impartí con ellos otras materias del curriculum durante todo mi periodo de prácticas). El conocer cómo era cada uno, me permitió darle un sentido y un porqué a muchos de los comportamientos y actitudes que tenían en la planificación y acción de estrategias.

A la hora de analizar las conversaciones, he ido trabajando de manera minuciosa. Tras la transcripción previa a papel, he ido analizando los resultados obtenidos línea tras línea, leyendo e intentando analizar varias veces qué quería decir lo que se escuchaba y valorando en qué categoría o categorías podría encajar mejor. Todo esto ha sido más fácil gracias, como anteriormente he dicho, al conocimiento previo que se adquiere de los alumnos tras varias semanas de convivencia. La información que tienes de cada alumno te facilita la interpretación de los datos que obtienes.

Por último, las fichas, son fuente de análisis importante para hacer un estudio de frecuencias sobre estrategias dominantes. Con ellas, he investigado qué estrategias se han repetido más veces a lo largo del proceso de investigación, además de analizar qué disposición inicial tomaban los diferentes grupos de trabajo. De todo ello, he podido

realizar un estudio estadístico, obteniéndose datos muy curiosos que más adelante explicare.

4.5 Aspectos de ética de investigación

Los aspectos de ética de la investigación se centran en las grabaciones de vídeo y audio, haciendo referencia a su privacidad. Antes de grabar al alumnado se habló con la tutora y con el director del colegio para saber si todos los niños tenían autorización para poder ser grabados. Como es imprescindible el anonimato de los alumnos, las grabaciones han sido exclusivamente utilizadas para este trabajo, en ningún caso serán difundidas por ningún medio ni para otros fines. Al finalizar el presente documento, las grabaciones se destruirían con el fin de no ser manipuladas, de esta manera se conservará el anonimato de los protagonistas. Y siguiendo esta línea, los nombres de los alumnos que aparecerán serán inventados.

En la presentación de los datos de este Trabajo Fin de Grado se han cambiado los nombres de los niños por otros ficticios además de ocultarse el nombre del colegio.

4.6 Problemas y limitaciones metodológicas

Las limitaciones que me han surgido a la hora de realizar este proceso de investigación han sido las siguientes: pensar los puntos clave sobre los que centrar mi investigación, la búsqueda de información en los diferentes textos, cómo enlazar todas las ideas que quería tratar, el diseño de la unidad didáctica y obtener los datos para después realizar el estudio

El diseño de la unidad didáctica era un punto clave a la hora de realizar el trabajo. Era imprescindible hacer un buen trabajo para que del proceso de enseñanza-aprendizaje se pudiera analizar los resultados. Los problemas estuvieron en el diseño de las sesiones porque tenía el hándicap de la duración de las sesiones en el colegio donde realice dicha unidad, solo eran de 45 minutos

La recogida de la información se llevó a cabo durante las sesiones para hacer un análisis exhaustivo de lo sucedido. Una de las limitaciones más importantes han sido cómo reflejar los resultados por escrito y qué ítems seguir para hacer un buen análisis del

proceso del desarrollo del pensamiento táctico en el alumnado. Además, obtener los datos con los que posteriormente trabajar ha sido uno de los principales problemas. Estaba limitado ya que no tenía a otras personas (observadores externos) que me pudieran ayudar a la hora de recoger con más detalle lo que sucedía. Esto a su vez suponía que únicamente yo tuviera que estar pendiente de los diferentes grupos de alumnos haciendo de profesor y no de observador, además de no estárseme permitido el poder realizar grabaciones de video para poder trabajar sobre lo sucedido de manera más tranquila y pausada.

5. Resultados

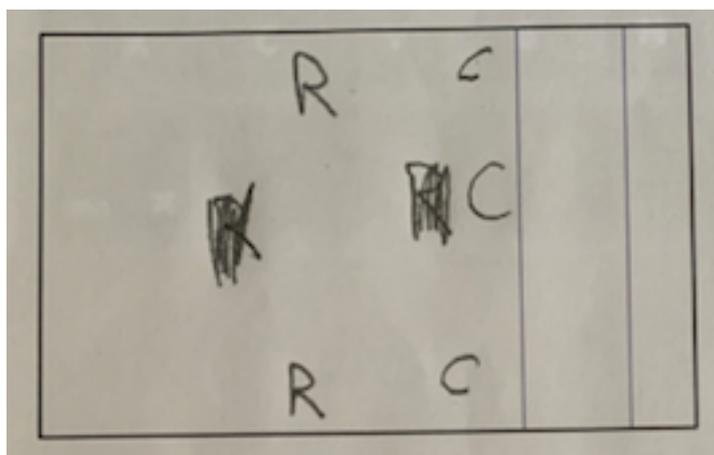
En este apartado analizaré los resultados obtenidos en las diferentes sesiones de mi Unidad Didáctica. Para ello, compararé la evolución que han tenido los alumnos en el pensamiento táctico analizando dos aspectos relacionados con el aprendizaje de los niños: sus planificaciones y acciones.

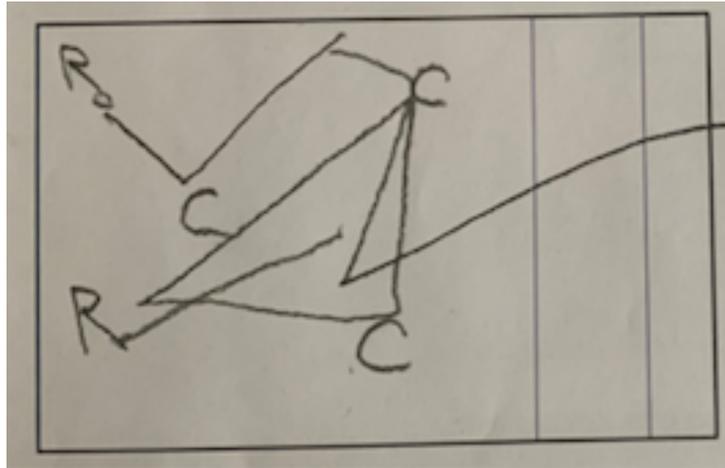
5.1 Planificación

Los resultados obtenidos son fruto de la investigación a través de los instrumentos utilizados durante el proceso: grabaciones de voz, fichas de estrategias, registro de sus acciones y movimientos a través de la observación directa.

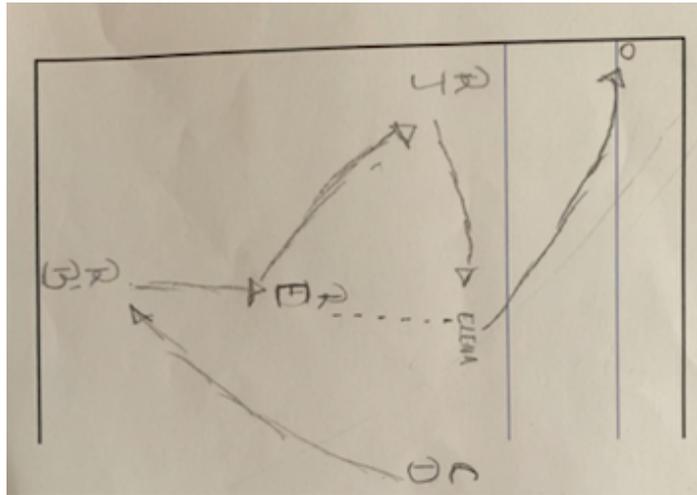
5.1.1 Capacidad de reflexión-planificación

Durante los primeros compases de la investigación, los niños planificaban acciones estáticas. Ellos únicamente se pasaban el balón y un miembro del grupo finalizaba. Apenas sabían reflexionar y planificar estrategias sobre qué tenían que hacer y por dónde tenían que moverse. Un ejemplo claro de ello lo podemos observar en las siguientes fotografías:

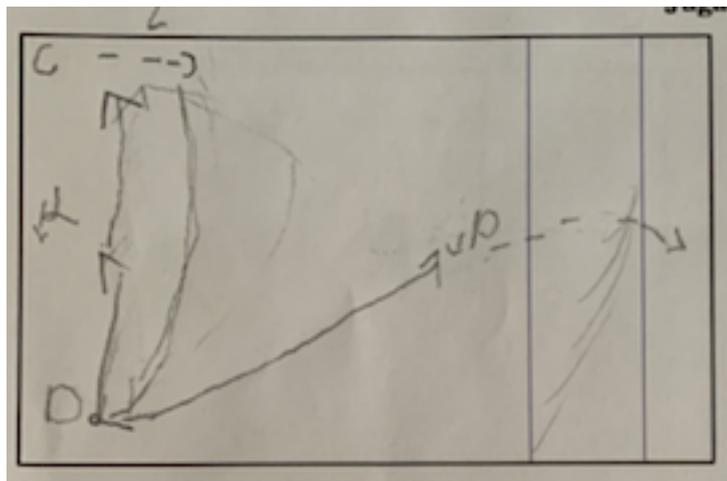


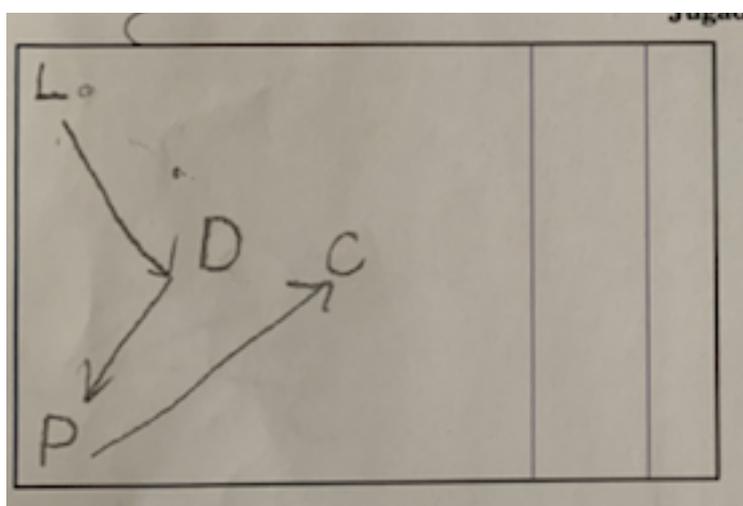
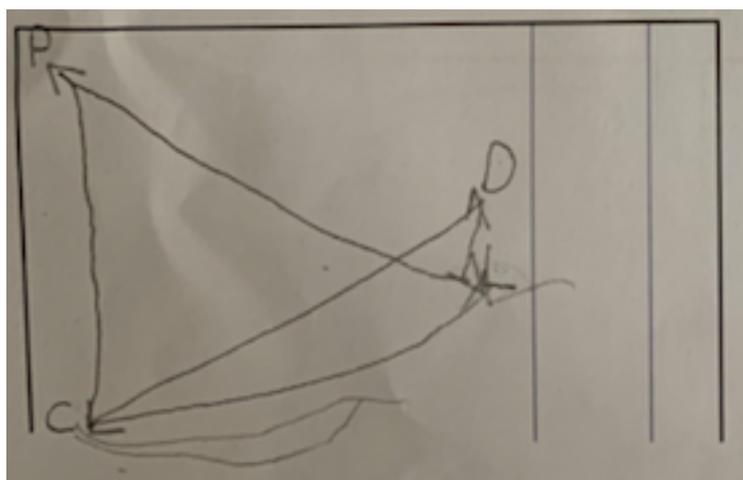


Únicamente pude observar en 4 de los 24 alumnos (3 niños varones y 1 niña) una capacidad de reflexión y planificación con un nivel por encima de lo esperado: sabían planificar la jugada en la ficha de manera limpia y ordenada, realizaban diferentes tipos de trazos para mostrar diferentes acciones, así como, señalaban las iniciales de sus nombres con cada rol que desempeñaban, tal y como vemos en la siguiente imagen:



Aun así, podemos afirmar que la planificación y reflexión mejoró de manera significativa por parte de los niños. El grupo de trabajo que, tras la primera sesión, fue capaz de realizar únicamente jugadas como las que hemos podido observar en la foto 1, 2 y 3... evolucionó y consiguió planificar jugadas mucho más elaboradas (colocación de los diferentes roles más clara, más intencionalidad en la colocación de los jugadores, más intencionalidad en la acción aunque los pases siguen siendo estáticos y hasta una sesión más tarde no comenzarían a moverse por la cancha), orden y limpieza, tal y como observamos a continuación:





La mejora de esta capacidad, se debió en parte, a la continua aportación de recursos por parte del docente y, como anteriormente he mencionado, al desarrollo de la autonomía personal del alumnado.

En la última sesión, pude observar como los alumnos que poseían el rol de entrenador, sabían planificar la acción que su “equipo” tenía que llevar a cabo con un vocabulario técnico y específico. Además, pude observar cómo los compañeros que simplemente observaban y esperaban a las indicaciones tácticas de su “entrenador”, le preguntaban el porqué de dicha acción. Un ejemplo claro de ello lo podemos observar en la siguiente transcripción:

7 de mayo (12:30). Sesión 3: Los niños están colocados por grupos y se disponen a planificar y realizar estrategias.

El grupo de Ana, Jimena, Oscar y Andrés están realizando y planificando sus estrategias. Oscar coge el lápiz el primero, desempeña el rol de colocador. Realiza la primera estrategia colocando a sus compañeros en sus respectivas posiciones. Ana le pregunta por qué en esta estrategia no van a usar el rol de pantalla. Oscar le contesta: "...pues porque no la vamos a necesitar, que vamos a tirar desde lejos Noelia. No tenemos que engañarles"

5.1.2 Participación

La participación fue un aspecto que tuvo una evolución gradual positiva. Gracias a la observación que realicé a lo largo de las sesiones, pude tomar los siguientes datos:

En la **primera sesión**, de los 24 alumnos presentes en clase (13 niños y 11 niñas) solo intervinieron 5 niños (20,8%) en respuesta a las preguntas del docente. Los 5 niños que participaron en la primera sesión se caracterizan por tener un perfil atlético-deportivo. De esos 5 niños, 4 de ellos desarrollan algún tipo de actividad extraescolar relacionada con el deporte (fútbol, balonmano, atletismo...). No obstante, a medida que fueron pasando las sesiones y el resto de alumnos iban adquiriendo los conceptos que yo les iba aportando, empezó a existir una participación más equilibrada y regular.

En la **segunda sesión**, de los 24 alumnos presentes en clase (13 niños y 11 niñas) intervinieron 8 niños. De esos 8 niños que intervinieron, 5 ya habían intervenido en la primera sesión. Esas 3 nuevas participaciones fueron de 2 niños y 1 niña. La participación en esta segunda sesión aumentó a un 33,3% del total. Únicamente un 0,9% de las niñas participaron durante la sesión 1 y 2.

En la **tercera sesión**, la participación aumentó. De los 24 alumnos presentes en la clase, participaron 18. A las 8 participaciones de la sesión 2, se le sumaron 10

participaciones más. En total fueron: 13 participaciones de niños y 5 participaciones de niñas. Un 75% de la clase participó en la tercera sesión.

En **cuarta sesión**, no hubo mejora cuantitativa respecto a los datos de la tercera, pues solo participo una niña más de los que no lo habían aun hecho.

Un 79,6% de la clase participó respondiendo preguntas y sugerencias que yo les iba haciendo durante el transcurso de la sesión.

Los datos obtenidos se pueden visualizar de manera gráfica en la siguiente tabla (elaboración propia):

	HAN PARTICIPADO		TOTAL	NO HAN PARTICIPADO		TOTAL
	NIÑOS	NIÑAS		NIÑOS	NIÑAS	
Sesión 1	5	-	5	8	11	19
Sesión 2	7	1	8	6	10	16
Sesión 3	13	5	18	0	6	6
Sesión 4	13	6	19	0	5	5

En los audios de la segunda sesión, he podido observar cómo, cuando están realizando la estrategia en grupo únicamente hablaba el “líder” del grupo, que era el que organizaba al resto del equipo de la forma que él quería. Sin embargo, en contraposición a esto, en los audios de la última sesión se observa como todos los miembros del grupo son los que participan y proponen ideas.

Siguiendo con este tema, he podido observar también que los niños son mucho más participativos que las niñas, pues al finalizar las 4 sesiones, el 100% de los niños participó al menos una vez, mientras que hubo 5 niñas que no participaron nunca. Muchas de ellas tenían muchas ideas, así como un rol de líder bastante acentuado. Aun así, estas últimas, no las ponían en común con el grupo, ya que el papel del líder desempeñado por la figura del varón, era mucho más poderoso y estas eran eclipsadas. Por lo general, los niños carecían de timidez y mostraban gran seguridad en todas las acciones que mandaban realizar mientras que las niñas **si** eran más tímidas e inseguras en cuanto a sus aportaciones.

En conclusión, a lo largo de la UD, la participación fue aumentando de manera progresiva. A medida que adquirían e interiorizaban los conceptos y roles, ganaron en confianza, lo que desembocó en una participación más rica y numerosa.

5.1.3 Autonomía

La autonomía ha sido uno de los campos en los que ha habido más evolución. Al principio de la UD no eran autónomos, y tenía que estar constantemente guiándolos en la planificación por medio de preguntas. Las preguntas les ayudaban mucho a los alumnos a decidir cuáles eran las decisiones que iban a tomar, y las utilice porque, tal como dice López Ros (2011):

Parte del interés en el uso de preguntas radica en que permitan obtener un aprendizaje lo más significativo posible, y para ello deben diseñarse y emplearse con el objetivo de establecer vínculos eficaces entre el conocimiento procedimental y el conocimiento declarativo. (p. 88).

Algunas de las preguntas que yo les hacía eran: ¿Quién es el colocador?, ¿Quién es el rematador?, ¿Desde qué punto parten los rematadores?, ¿Desde qué punto parten los colocadores?, ¿Cuál va a ser la posición inicial de salida?

A medida que las sesiones fueron pasando y ellos ganaron en confianza, mi ayuda les fue siendo menos necesaria. Además, observé que, una vez ganaron en autonomía, ellos mismos empleaban la misma técnica que yo usé con ellos: se hacían preguntas. Esto lo podemos observar en la siguiente transcripción:

7 de mayo (12:30). Sesión 3. Los alumnos están dispuestos en grupos de trabajo realizando sus estrategias. Mantienen conversaciones para tomar la decisión desde qué punto han de partir los diferentes roles/papeles que hay en el juego:

Alonso: *A ver venga... ¡que no nos va a dar tiempo a hacer las jugadas chicos! ¿Quién es colocador en esta jugada? Si queréis puedo serlo yo.*

Jorge: *No Alon, quiero serlo yo*

Alonso: *Vale, pues haces tú de colocador Jorge. Tu Laura eres rematadora, ¿vais a colocaros pegados a la línea? o ¿preferís colocaros los dos juntos?*

Laura: *Yo prefiero que salgamos juntos, así les engañamos y conseguimos punto.*

En este ejemplo, Alonso es capaz de realizar una serie de preguntas a sus compañeros para que se tomen decisiones al respecto, lo cual reflejaría que la estructura de diálogo propuesta por el docente, ha sido incorporada en sus interacciones (tal y como señala Bajtín en sus “cadenas de diálogo”).

5.1.4 Conceptos nuevos

La interiorización y uso de conceptos nuevos era uno de los indicadores que nos permitían saber si los niños estaban aprendiendo o no.

Durante la primera y la segunda sesión, únicamente 6 de los 24 niños que formaban la clase fueron capaces de tener conversaciones usando los conceptos nuevos que yo les presenté. Esos 6 alumnos, todos eran varones y, menos uno, todos tenían experiencias previas a nivel extraescolar con la práctica deportiva (fútbol, rugby y balonmano).

En la tercera y cuarta sesión, se incrementó el uso de conceptos nuevos en el vocabulario de los niños. A los 6 niños que ya usaban términos específicos, se le sumaron 9 niños más, haciendo un total de 15 niños que eran capaces de usar vocabulario específico cuando debatían sobre el uso de estrategias.

Un ejemplo claro de ello, es la conversación que mantuvieron Jorge, María, Celia y Álvaro el 2 de mayo a las 10:02, cuando, tras haber tenido la explicación previa por parte del profesor, tenían un tiempo de debate y planificación de estrategias:

Jorge: *Yo creo que los rematadores tienen que iniciar la carrera desde un punto más abierto para que la defensa no sepa lo que vamos a hacer...eh*

Álvaro: *Sí, además, de esa forma...tenemos más espacio para poder realizar la estrategia, con lo que nos saldrá mejor. Tu Celia, ¿ibas a hacer de pantalla, ¿no?*

Celia: *Sí, yo os tapo para que ellos no sepan por donde sale el balón.*

Jorge: *¡Genial! Les vamos a marcar un puntazo.*

En la conversación, se puede observar como Jorge usa frases como “*los rematadores tienen que iniciar la carrera desde un punto más abierto*”, demostrando así, que ha entendido que, cuanto más amplitud se le dé al punto desde el que inician la carrera los

rematadores, más espacio y tiempo tendrán estos para poder realizar diferentes acciones para así poder engañar al rival.

Otro aspecto interesante a analizar de la transcripción es cómo Álvaro, introduce el término “pantalla” en la conversación. Al principio de las sesiones, no eran capaces de usar esa terminología para expresar el papel o el rol que tenía que hacer uno de sus compañeros.

Por otro lado, es también muy interesante observar como Jorge finaliza la conversación diciendo que les van a marcar un puntazo. Esto demuestra, en parte, que en la mayoría de las ocasiones únicamente estaban centrados en marcar y puntuar para ganar al equipo contrario (en este caso el que hacía de defensor) y olvidándose por completo de lo importante: realizar estrategias.

Por último, me gustaría destacar la madurez que hay en la conversación. Utilizan una manera de expresarse muy compleja, que en la mayoría de las ocasiones, un niño de esa edad no es capaz de realizar. Jorge y Álvaro explican lo que quieren hacer con mucha precisión y dando sentido a lo que van a realizar.

5.1.5 Las conversaciones manifiestan las características personales

En este apartado analizaré algunas de las conversaciones que tuvieron los alumnos a lo largo de la toma de decisiones para realizar estrategias.

A medida que los niños fueron adquiriendo conocimientos y ganando en confianza y seguridad, empezó a existir una **participación** bastante equitativa. Aun así, como anteriormente he mencionado, siempre tenían un papel mucho más destacado aquellos alumnos que eran mejores motrizmente, aunque precisamente, no fueran los que mejor pensamiento táctico tuvieran. En muchas ocasiones, se ha podido observar el papel de **protagonismo** que algunos niños han querido alcanzar y el **egoísmo** de imponer la idea propia sobre la de los demás:

2 de mayo (9:43). Sesión 2. Tras darles la explicación previa de lo que íbamos a realizar en la sesión, los niños se disponen a realizar el diseño de las estrategias en las fichas que les entregue por grupos:

Bosco: *A ver, dejadme a mí, tenemos que tener cuidado que Alejandro no se pase al plan B que ese es el plan A y si no nos vamos a liar. Primero tenemos que hacer el plan A.*

Jimena: *¿Y si no lo conseguimos?*

Bosco: *Jimena, tu hazme caso a mí...ya verás.*

Alejandro: *Pues para eso tenemos algo que se llama plan B, y si no sale, pues nos aguantamos.*

Bosco: *Pero si tú no has hecho el plan A Alejandro...Hala, parece un ojo la jugada que has dibujado.*

En el caso de Bosco, que en este grupo es claramente el líder, podemos observar como con comentarios como “*dejadme a mi*” quiere acaparar todo el protagonismo, y a su vez no deja expresar las ideas que sus otros compañeros pudieran tener.

Otro aspecto importante a destacar en este extracto es el rol que desempeña Alejandro.

Alejandro es un niño que no práctica deportiva. La educación física no le gusta y siempre mostraba reticencia a la hora de prepararse para bajar al gimnasio. Con comentarios como: “*...y si no sale nos aguantamos*” muestra que le da igual que salga o no la jugada, que el simplemente está ahí por obligación, y que, si de él dependiera, no realizaría este tipo de actividad.

Otro aspecto que me llamó mucho la atención fue la inseguridad que manifiesta Jimena al expresar “*¿Y si no lo conseguimos?*”. Jimena es una niña académicamente muy buena, y en lo que he podido observar de los momentos que he estado con ella, le gusta imponer su criterio. Con esta afirmación quizá esté expresando una falta de confianza en el grupo que le ha tocado, o por el contrario, esté manifestando una falta de confianza en ella misma que también es participe directa de la realización de la estrategia.

El **realismo** de las conversaciones era otro de los temas importantes a analizar. En muchas ocasiones, las ideas que aportaban los alumnos se alejaban de la realidad:

7 de mayo (12:37): Sesión 3. Tras darles la explicación previa de lo que íbamos a realizar en la sesión, los niños se disponen a realizar el diseño de las estrategias en las fichas que les entregue por grupos:

Matilde: *Pues mirad, el rematador que está a la izquierda gira y se queda como estatua, quieto.*

Beltrán: *¿Y qué tiene que decir, estatua?*

Matilde: *Si, dice estatua y luego el otro rematador, le coge el balón y tira. Y si no sale pues... pues si se le cae a la estatua, coge el balón. La estatua se va corriendo aquí y la estatua tira.*

Mario: *Pero ¿qué es eso de estatua?*

Matilde: *Pues estatua, ¿no sabes lo que es una estatua? Te quedas quieto, así (lo interpreta)*

En este ejemplo se puede observar como Matilde introduce el termino “estatua”, un término que nada tiene que ver con la realidad del juego, y que, para nada yo les expliqué. El realismo de la conversación, en este caso, se aleja de la realidad, lo que nos dice este tipo de comentarios es que, quizás, Matilde interprete la acción como una mera actuación y no como una codificación de movimientos que tiene una eficacia deportiva, en este caso, para conseguir hacer punto.

En otras muchas ocasiones, emplearon movimientos relacionados con bailes que les servían para confundir a la defensa, pero que nada tenían que ver con el desarrollo de estrategias que tuvieran una eficacia.

7 de mayo (12:47) Sesión 3. Tras darles la explicación previa de lo que íbamos a realizar en la sesión, los niños se disponen a realizar el diseño de las estrategias en las fichas que les entregue por grupos: (extracto de una de las conversaciones)

Laura: *Mirad chicos, cuando vaya a lanzar Alonso, Jorge y yo nos agachamos*

Alonso: *Eso, eso...y yo salto por encima de vosotros y disparo pummm.*

Esta situación fue bastante curiosa, puesto que la misma jugada la repitieron dos veces, pero partiendo de zonas diferentes. En una primera ocasión, los colocadores (Jorge y Laura) partieron de inicio de una situación central adelantada sin apenas amplitud entre

ambos. El equipo desarrolló la jugada, y en el momento del tiro, Jorge y Laura se agacharon tal y como habían acordado, teniendo la jugada un gran éxito, pero lo interesante vino en la segunda jugada que realizaron. En la segunda jugada, de nuevo Jorge y Laura eran los colocadores, pero esta vez partieron de una posición adelantada habiendo entre ellos una gran separación (ambos situados en los extremos). Realizaron los movimientos que habían dibujado y en el momento del tiro (que se realizó por la zona central donde ninguno de los colocadores estaba) Laura y Jorge se agacharon. La jugada quedó muy bonita, pero no fue eficaz; se pareció más a una actuación de baile que una jugada con un fin táctico.

5.1.6 Lógicas

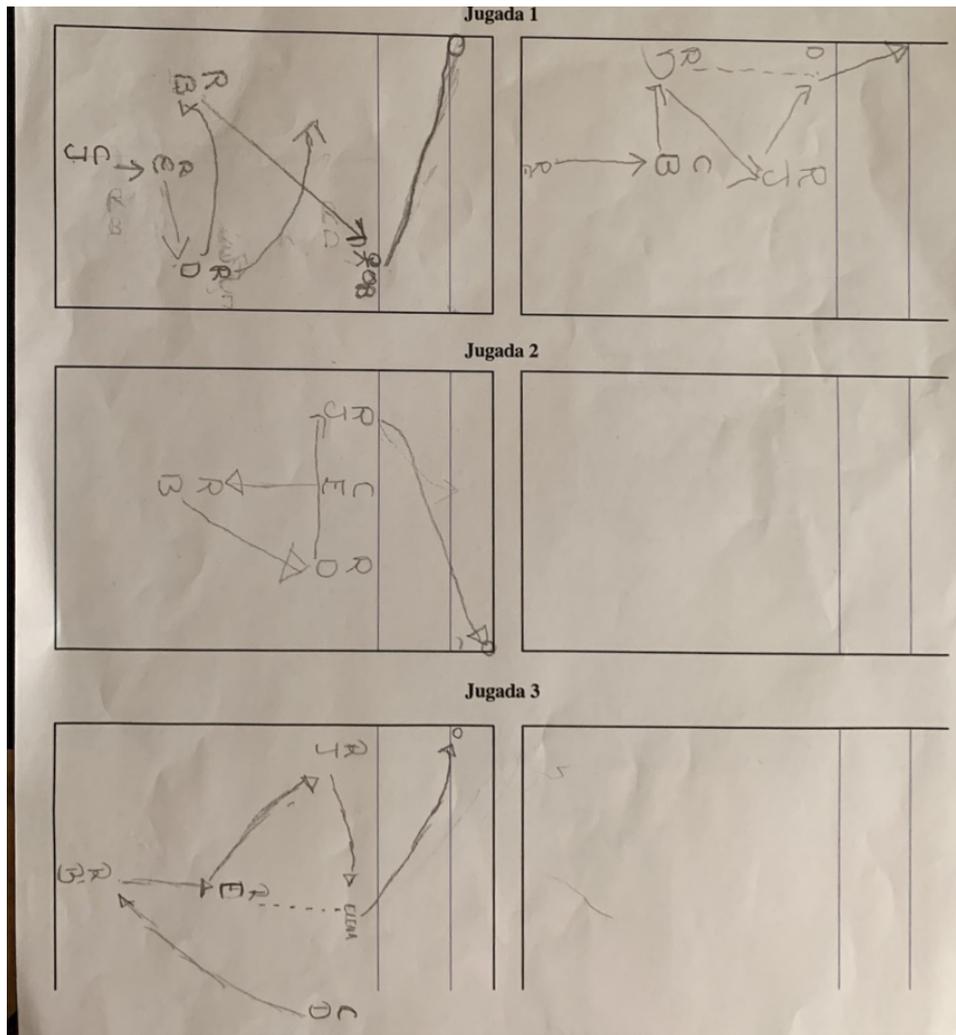
Como señala Parlebas:

El individuo percibe y actúa frente a las dificultades según sus capacidades cognitivas, y atribuye significados de acuerdo con sus motivaciones y sus sentimientos. [...] No hay pues por qué extrañarse de que la lógica interna de un juego experimente algunas desviaciones al atravesar el prisma subjetivo de la lógica de un jugador. (Parlebas, 2001, p. 307)

Según describe García y Rodríguez (2014), en la planificación de las jugadas o estrategias pueden entrar en juego varias lógicas a seguir:

Lógica inhibitoria:

Hay niños y niñas cuya acción está guiada por evitar el fracaso y evitar las situaciones que les expongan al juicio o reproche de otros niños y niñas. Esto lo pude observar todo en niñas, que, en el momento de tener el protagonismo a la hora de realizar una estrategia, se negaban a coger el papel y el lápiz para llevarla a cabo o diseñarla, como es el ejemplo que se muestra a continuación:



El grupo estaba formado por dos niños y dos niñas, las 4 estrategias que diseñaron están realizadas y pensadas por los dos niños que forman parte del grupo. Las niñas, se desentendían del lápiz a la hora de realizar estrategias porque se sentían minusvaloradas. Temían la desaprobación del líder o líderes del grupo, que en la mayoría de las ocasiones eran los chicos que tenían mejor motricidad. La acción de estos sujetos se rige, en la mayoría de las ocasiones por el temor a la consecuencia de los errores que pudieran cometer.

Lógicas autoexigentes:

Esta ha sido una de las lógicas que más he podido observar a lo largo de las diferentes sesiones de la UD. En la clase había niños (generalmente los que practican deporte a nivel extraescolar) que la presión que se ponían era altísima. Y no solo eso, sino que para ellos el objetivo del juego era única y exclusivamente puntuar y no el desarrollo de un pensamiento táctico bueno. En este apartado podemos poner como ejemplo a Bosco.

Bosco es un niño que en numerosas ocasiones llego a llorar porque sus compañeros no realizaban las acciones como él consideraba que se debían de hacer. Tal era su frustración y la presión que se ponía a si mismo por ganar y conseguir puntuar que lloraba porque no sabía gestionar tanta auto exigencia.

Lógicas de seguridad-protección:

A la hora de realizar los grupos de trabajo, había niños que constantemente me pedían que les pusiese con sus amigos.

14 de mayo (12:42). Sesión 4. Me dispongo a realizar los grupos de trabajo para que, posteriormente, empiecen a trabajar en el diseño de estrategias:

Mencía: *Carlos, ¿me puede poner con Carlota? Por fa, por fa, por fa, por fa....*

Carlos: *¿Para qué quieres que te ponga con Carlota? Voy a hacer los grupos al azar Mencía, te pondrás con quien te toque, igual que hemos hecho los otros días.*

Mencía: *Es quiero estar con Carlota porque tenemos que hablar una cosa...*

Indagando un poco más hondo y hablando con su tutora, descubrí que esos niños eran los que más solos estaban en clase, teniendo con ello, un número muy reducido de personas con las que se llevaban bien, y con ello, su miedo a que estuvieran en un grupo con niños que no se llevan bien. Hay niños que son muy dependientes de otros y buscan constantemente apoyo o refugio en otras personas.

En el caso de Mencía, ella me ponía la excusa de “*quiero estar con Carlota porque tenemos que hablar una cosa...*” para engañarme y que así le pusiese con ella. En el fondo, ella quería estar con su amiga Carlota porque es la única niña de clase con la que se lleva bien, y con la que se siente a gusto. De la otra forma, no tocándole con ella en el grupo, Mencía se sentía desprotegida y fuera de su zona de confort o seguridad, que era su amiga.

Lógica del prestigio y protagonismo:

Hay niños que buscan el reconocimiento constante de sus logros y se dedican a ocupar los papeles protagonistas en el juego, siendo en muchas ocasiones egoístas con sus compañeros al no dejarles tener participación o acción en la jugada.

2 de mayo (9:43): Sesión 2. Tras darles la explicación previa de lo que íbamos a realizar en la sesión, los niños se disponen a realizar el diseño de las estrategias en las fichas que les entregue por grupos:

Bosco: *A ver, dejadme a mí, tenemos que tener cuidado que Alejandro no se pase al plan B que ese es el plan A y si no nos vamos a liar. Primero tenemos que hacer el plan A*

Jimena: *¿Y si no lo conseguimos?*

Bosco: *Jimena, tu hazme caso a mí...ya veras*

Alejandro: *Pues para eso tenemos algo que se llama plan B, y si no sale, pues nos aguantamos.*

Bosco: *Pero si tú no has hecho el plan A Alejandro...Halaaaa, parece un ojo la jugada que has dibujado.*

En esta transcripción podemos observar a Bosco. Líder del grupo que acapara todo el protagonismo, no dejando apenas participar a sus compañeros. “*A ver, dejadme a mí, tenemos que tener cuidado que Alejandro no se pase al plan B que ese es el plan A y si no nos vamos a liar. Primero tenemos que hacer el plan A*”

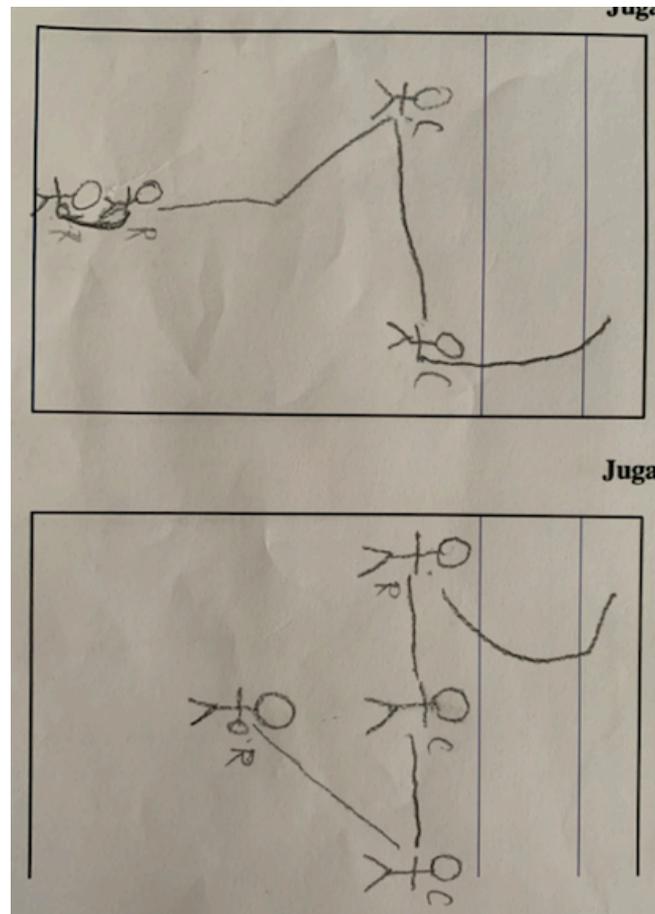
Por otro lado, encontramos la variedad de respuestas en la ficha dibujada. Hay fichas de alumnos en las que existen estrategias muy distintas, ricas y pensadas. Pero hay otros que, aunque crearon las tres estrategias que se les proponían, estas eran prácticamente iguales. Luego están aquellos que no fueron capaces de dibujar todas, y se resignaron a dibujar dos o, incluso una. Cuantas más respuestas y más variadas sean capaces de dar los alumnos, éstos demuestran una mayor competencia táctica.

Como ya he comentado anteriormente, algunos de los niños están inmersos en la ficción, en el poco realismo al imaginar y planificar una acción. Pero eso fue desapareciendo a medida que contaban con recursos “reales” a emplear.

5.2 Acción

5.2.1 Individual-colectivo

En el inicio de las primeras sesiones que desarrollé, la gran mayoría de los niños en su totalidad anteponían su acción por encima de la del grupo.



En la imagen se puede observar como en dos de las tres jugadas que se realizaban en cada ficha, las finaliza siempre el mismo niño, que en este caso es el líder del grupo.

Los niños, sobre todo en estas edades, presentan comportamientos individualistas y egocéntricos anteponiendo sus intereses individuales por encima de los del equipo. A pesar de ello, me esforcé en recalcarles y reforzarles continuamente en la idea de que obtendrían un mayor éxito en sus estrategias si pensaban y trabajaban como equipo.

Llegados a este punto, entraba en acción otro elemento: había niños que no les gustaba el rol que les tocaba desempeñar en algunas de las estrategias (generalmente el rol de

pantalla) ya que no intervenía prácticamente en la acción, y ellos asociaban eso a no tener protagonismo e importancia en la jugada.

2 de mayo (9:40). Sesión 2. Tras darles la explicación previa de lo que íbamos a realizar en la sesión, los niños se disponen a realizar el diseño de las estrategias en las fichas que les entregue por grupos:

Pepe: *Mirad, en esta jugada yo y Hugo hacemos de rematadores. Nos colocamos aquí* (señalando la parte de atrás del campo) *y vamos hacia delante y así marcamos punto.*

Hugo: *Eso, tú me la pasas a mí y yo disparo. Tu María, te pones en el medio y así no les dejas ver* (refiriéndose a que María haga de pantalla)

María: *Si claro, pues vaya aburrimiento, no voy a hacer nada.*

En este ejemplo, se observa como a María no le gusta el rol que le toca desempeñar en esa jugada y así lo manifiesta. Además, María es una niña que tiene una excelente motricidad, le gusta la EF y la práctica deportiva. Cuando le dieron el papel de pantalla, mostro su desaprobación porque interpreto que, únicamente, hacer de pantalla era sinónimo de no tener importancia dentro del grupo ya que su rol consistía en quedarse parada.

A pesar de ello, el egocentrismo e individualismo inicial fue cediendo y dando paso a acciones planificadas y consensuadas por el grupo de trabajo. El colectivo empezó a ganar fuerza y puedo destacar que consiguieron olvidarse por completo del individualismo inicial.

5.2.2 Ataque: colocador-rematador-pantalla

En el rol de ataque existía la posibilidad de desempeñar tres papeles o roles dentro del juego: colocador, rematador y pantalla.

Pude observar que casi la totalidad de los niños querían ser rematadores, puesto que les parecía mucho más atractivo e interesante. Además, lo único que les importaba al principio de las primeras sesiones era lograr punto, olvidándose con ello de lo realmente importante: desarrollar un pensamiento táctico. Es por ello que, el papel de colocador no estaba muy bien visto

El papel de pantalla, prácticamente no lo querían llevar cabo ninguno. La razón principal que me daban en la mayoría de los casos era: *“es que aquí no tengo que hacer nada y me aburro”*. Y aunque bien es cierto que el papel de pantalla, única y exclusivamente tiene que evitarocular las intenciones de salida de balón al equipo defensor, es un papel que ha de asumirse por el bien del equipo y del colectivo.

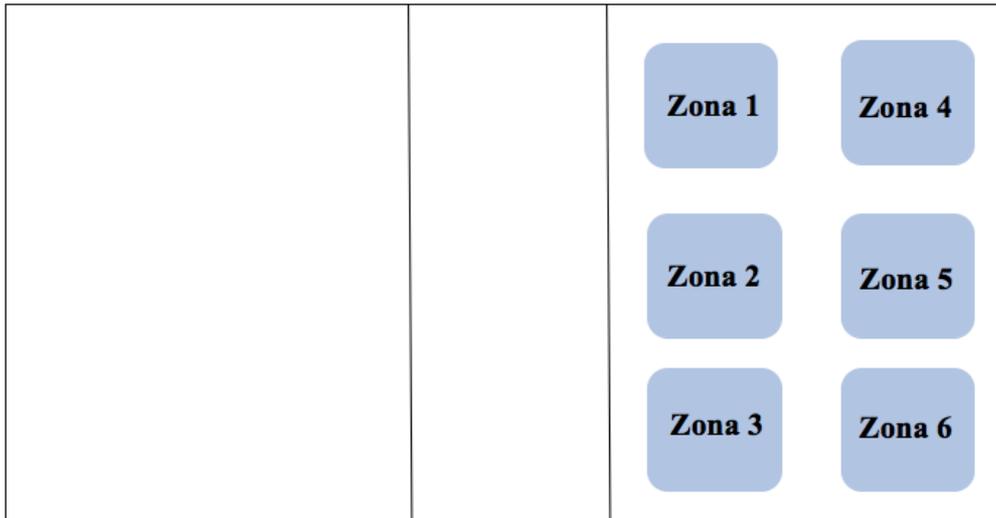
Todo ello, me llevo a la conclusión de que los niños juegan siguiendo una de las lógicas descritas por García Monge y Rodríguez Navarro (2014): lógica del prestigio y protagonismo. Ellos sienten que quieren ser los protagonistas de lo que está ocurriendo y buscan el reconocimiento constante de sus logros, pensando de manera individual en sus propios intereses y obviando los del grupo

A pesar de ello, con el transcurso de las sesiones, tanto los roles de colocador como de pantalla dejaron de ser poco atractivos para ellos. A medida que iban adquiriendo e interiorizando los diferentes movimientos tácticos que yo les iba introduciendo, dejaron de ver esos papeles como algo negativo y sin falta de protagonismo y empezaron a igualarse en cuanto intereses por llevarlo a cabo.

5.2.3 Posicionamiento espacial

A lo largo de todas las sesiones que he realizado he podido observar a través de la propia observación directa y gracias a las fichas de realización de estrategias ocho situaciones iniciales de posicionamiento inicial por parte de los niños.

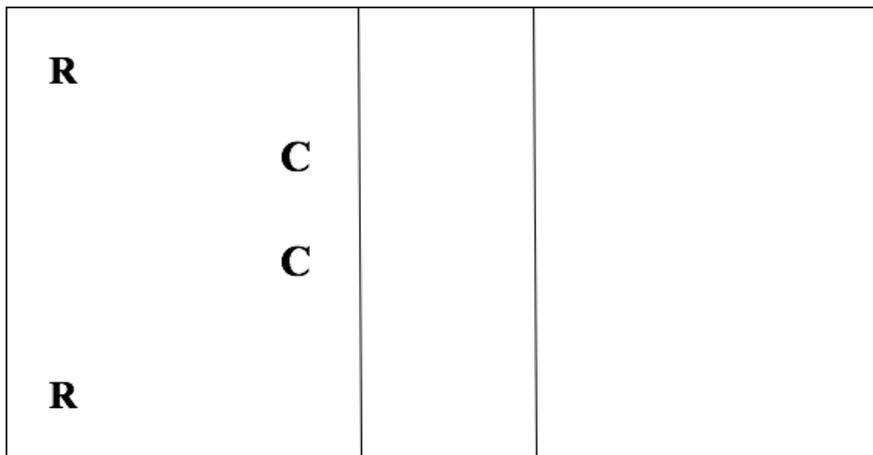
Además, he llevado a cabo un estudio estadístico de las zonas donde era más frecuente el lanzamiento del balón en función de la posición inicial que tuvieran de partida. Por tanto, he dividido el campo en seis zonas (aproximadas) donde se han solido realizar los lanzamientos:



Los posicionamientos iniciales en el campo han sido los siguientes:

Situación inicial 1:

Los rematadores abiertos y partiendo de la zona de atrás, mientras que los dos colocadores se sitúan en la zona central de la parte delantera del campo. Esta disposición inicial se ha repetido en un total de: 10 ocasiones.



¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 1”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		3	2
		1	0
		2	2

Situación inicial 2

Los rematadores y los colocadores partiendo ambos de la zona central sin tener ambos una reseñable amplitud en cuanto a su colocación. Esta disposición inicial se ha repetido en un total de: 8 ocasiones.

R	C		
R	C		

¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 2”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		2	0
		2	1
		2	1

Situación inicial 3

En esta disposición inicial, los colocadores parten de posiciones muy abiertas y situados en la parte delantera del campo, mientras que, por el contrario, los rematadores, optan por iniciar la jugada desde la parte central del campo y sin apenas amplitud. Esta disposición se ha repetido en un total de: 7 ocasiones

	C	
R		
R		
	C	

¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 3”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		4	0
		1	1
		1	0

Situación inicial 4:

En esta disposición, ambos roles parten de posiciones muy abiertas y con gran amplitud. Los colocadores de la parte delantera, mientras que los rematadores de posiciones más atrasadas. Dicha situación se ha repetido en un total de: 6 ocasiones

R	C		
R	C		

¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 4”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		1	2
		1	1
		1	0

Situación inicial 5:

La principal novedad que presenta es disposición espacial es la colocación de los dos rematadores; ambos parten de la misma posición y en línea. Por lo general, esta disposición, desemboca en jugadas en las que uno de los dos rematadores intenta ocultar la posición del móvil durante la trayectoria para que finalmente se produzca un lanzamiento. Los colocadores, por el contrario, parten de posiciones adelantadas con gran amplitud. La situación se ha repetido 6 ocasiones

	C	
R R		
	C	

¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 5”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		2	0
		2	0
		2	0

Situación inicial 6:

Únicamente un rematador parte de la zona más atrasada, mientras que los dos colocadores parten de posiciones abiertas. La novedad de esta disposición, aunque rompe con las normas establecidas, es que un colocador se incrusta entre los dos colocadores. En 3 ocasiones hemos podido observar esta situación.

	C		
R	R		
	C		

¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 6”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		1	0
		0	1
		0	1

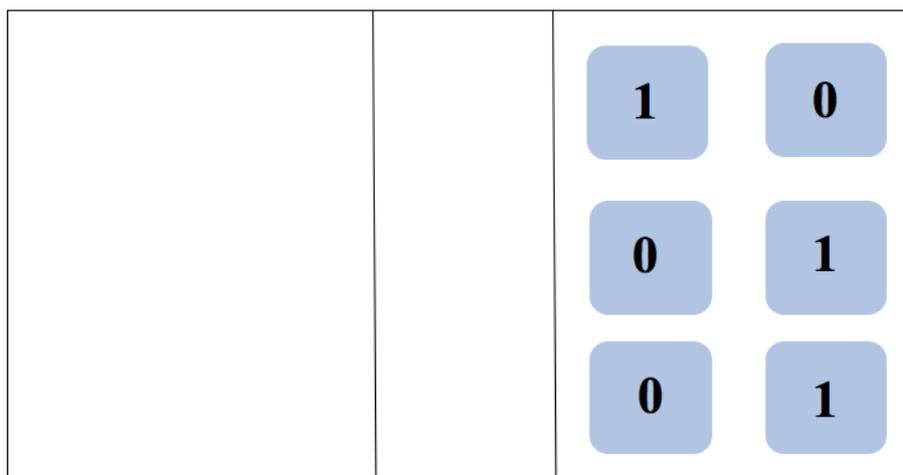
Situación inicial 7:

Esta disposición es muy anárquica, puesto que tanto rematadores como colocadores parten de situaciones muy irregulares dentro del campo. No tiene una colocación ni un sentido específico dentro del campo. Se ha repetido en 3 ocasiones y siempre realizado por el mismo grupo de trabajo.

	R	
R		C
		C

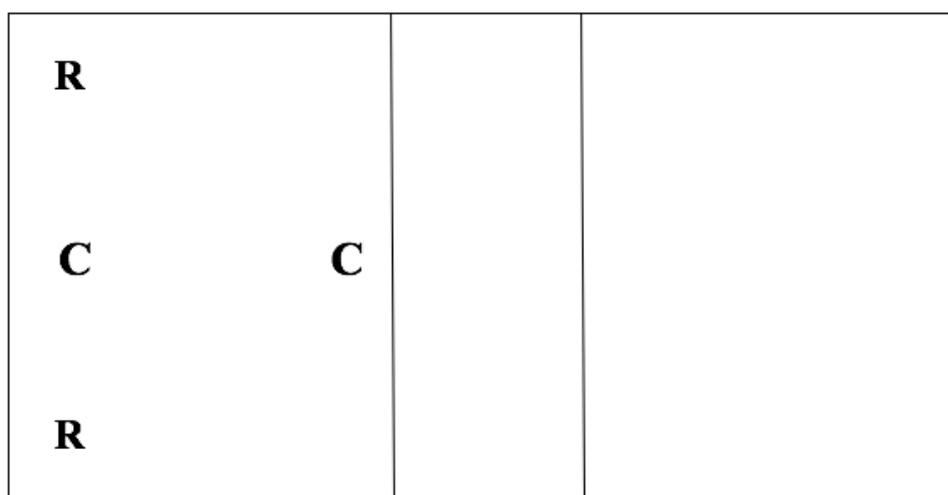
¿A qué zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 7”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:



Situación inicial 8:

En esta disposición los dos rematadores parten de los extremos, mientras que uno de los colocadores se incrusta entre los dos rematadores anteriormente citados.



¿A que zonas del campo contrario se han realizado los lanzamientos con esta “disposición inicial 1”?

El estudio y análisis de las fichas realizadas por los niños en los diferentes grupos han arrojado los siguientes datos:

		1	0
		1	0
		0	0

Estadísticamente, los datos que se obtuvieron fueron los siguientes:

Disposición inicial	N° DE LANZAMIENTOS A ZONAS						VECES QUE SE HA REPETIDO ESA DISPOSICION
	1	2	3	4	5	6	
1	3	1	2	2	0	2	10
2	2	2	2	0	1	1	8
3	4	1	1	0	1	0	7
4	1	1	1	2	1	0	6
5	2	2	2	0	0	0	6
6	1	0	0	0	1	1	3
7	1	0	0	0	1	1	3
8	1	1	0	0	0	0	2
LANZAMIENTOS TOTALES A CADA ZONA	15	8	8	4	5	5	TOTAL: 45

	LANZAMIENTOS TOTALES A ESA ZONA	PORCENTAJE RESPECTO DEL TOTAL (%)
ZONA 1	15	33
ZONA 2	8	18
ZONA 3	8	18
ZONA 4	4	9
ZONA 5	5	11
ZONA 6	5	11
LANZAMIENTOS TOTALES	45	

6. Conclusiones

Este apartado es un repaso de todos los pasos dados anteriormente en este Trabajo de Fin de Grado. Un resumen del gran recorrido realizado.

Gracias a los artículos leídos y aportados por mi tutor, además de la información encontrada sobre el desarrollo del pensamiento táctico en Educación Primaria, llegué a la conclusión de que este tipo de pensamiento podía ser objeto de aprendizaje y, como tal, poder enseñarse. Una vez puesta en práctica mi UD sobre el pensamiento táctico, verifiqué esta afirmación que, hasta el momento, solo conocía como teórica.

He podido comprobar cómo la creación de estrategias y el desarrollo del pensamiento táctico ocupa un segundo plano dentro del área de Educación Física, ya que los alumnos con los que llevé a cabo mi UD, nunca lo habían trabajado. Me parece un tema esencial e importante que está infravalorado, a pesar de que quedé recogido en el currículo de Castilla y León 40/2007 del 3 de mayo. También existe una preocupación notable por la utilización de procesos didácticos poco favorables para el tema, esta afirmación citada por Ramón Suárez y Aguilar Aguilar (2007) lo verifica:

Algunos autores, entre ellos, Castejón y López (2000), están preocupados por el abordaje que se le viene dando a los aspectos tácticos y estratégicos del juego en la educación física y en la iniciación deportiva, especialmente con los

principiantes en los juegos colectivos, debido a la utilización de procesos didácticos incorrectos para su desarrollo, lo que dificulta la consecución y orientación de mejores procesos de enseñanza de los juegos colectivos. (p.73).

El tema en cuestión, tiene varias conexiones interdisciplinarias con el resto de áreas de la etapa de Educación Primaria, pero con la que mayor relación existe es con el área de Lengua Castellana, al tener que comunicarse oralmente con el resto de sus compañeros de forma clara y concisa para que la comunicación sea eficaz.

Después de poner en práctica la unidad didáctica y de comprobar los resultados, puedo llegar a las siguientes conclusiones:

Respecto al pensamiento táctico, existe una enorme desigualdad entre niños de la misma edad y curso. Los mejores estrategias eran aquellos alumnos que tenían mejores resultados académicos y mayores capacidades cognitivas, aquellos capaces de dar múltiples respuestas a un solo problema y, sobre todo, aquellos a los que el tema les interesaba y que ponían entusiasmo en aprender. Además –en ambas clases- destacaba más el género masculino que el femenino en la creación de estrategias. Por otra parte, debo mencionar que, aquellos alumnos que realizaban extraescolarmente deportes colectivos, poseían un pensamiento táctico inicial más elevado que los que no lo hacían. Mi objetivo principal era que desarrollaran su pensamiento táctico y dejaran atrás el individualismo inicial para llegar a un pensamiento colectivo y definir el propio objetivo de acuerdo al del grupo. Conseguí que todos los alumnos mejoraran su pensamiento táctico pero muy pocos dejaron el individualismo inicial.

El juego de “pelota invasora” creo que ha sido el más indicado para la realización de este tipo de estudio con escolares. Me ha permitido lograr el trabajo cooperativo, desarrollar la responsabilidad en los alumnos, el pensamiento táctico, la creación de estrategias y diferentes roles, y conseguir una fuerte implicación por parte del alumno, dejando atrás la acción impulsiva. Considero que es un juego muy completo que da múltiples posibilidades y muy acorde a aquello que se pretendía conseguir con la puesta en práctica de esta Unidad Didáctica.

Respecto al papel del maestro para llevar a cabo este tema, me parece imprescindible. Para un óptimo desarrollo del pensamiento táctico de los alumnos, creo que es

fundamental que el maestro conozca en profundidad el tema y tenga recursos propios que, más tarde, aportará a los alumnos para que puedan utilizarlos. Además, de elegir un modelo de enseñanza comprensivo. Muy interesante e importante el uso de preguntas y el énfasis constante en la adquisición de conceptos teóricos para que se lleven a la práctica.

Este trabajo ha supuesto para mí un gran reto. He aprendido mucho sobre el tema. Asimismo, opino que poder llevar a la práctica esta UD hace este trabajo más complejo, elaborado y mejor sustentado en argumentos. Un trabajo más rico y completo. Esto para mí ha significado un aprendizaje mayor, una verificación de lo que los autores exponían en sus artículos/ libros, otro reto y otra dificultad. Pero, a su vez, un entusiasmo y unas ganas de comprobar y analizar los resultados. Creo que es un tema importante y que me gustaría seguir investigando en años posteriores cuando ejerza como docente. Considero que es un trabajo aplicable y que me puede servir y ser usado en los próximos años.

Respecto a los problemas y las limitaciones que he tenido mientras realizaba el estudio las principales residieron en la puesta en práctica. Como ya he dicho anteriormente, considero que debería haber empleado más sesiones, no prestar tanta atención y protagonismo a la “minoría ruidosa”, también me gustaría haberlo llevado a la práctica con más de un curso y comprobar si la edad de los alumnos altera mucho los resultados o si estos no se ven modificados.

7. Bibliografía

Aguilar Aguilar, R. D., y Ramón Suárez, G. (2007). La Solución Mental y la Solución Motriz en Escolares de Ambos Sexos de 4º, 5º y 6º y sus Implicaciones en la Enseñanza de los Juegos Colectivos. *Educación Física y Deporte*, 26(1), 73-85.

Almond, L. (2012). Theoretical principles that informed the origins of TGfU. Documento no publicado. Loughborough: University of Technology.

B.O.C. y L. - N. o 89: Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, pp. 9869-9870. 2007_Curriculo_Primary_LOE_CyL.pdf.

Butler J., (2013). Stages for Children Inventing Games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 84 (4) 48-53 Doi: 10.1080/07303084.2013.773828.

Castejón Oliva, F.J. y López Ros, V. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts Educación Física*, 79. 40- 48.

García Monge, A. (2011). Experiencias de desarrollo del pensamiento táctico del alumnado de E. Primaria: Juegos de cancha dividida (pp. 347 - 352). Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

García Monge A., (2011) Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: "El juego bueno", *Ágora para la EF y el deporte*, 13 (1), 35-54.

García Monge, A. (2005). Desarrollo Curricular del Juego Motor Reglado en Educación Física Escolar. Tesis (doctor). Universidad de Valladolid.

García Monge, A y Rodríguez Navarro, H. (2014). Descripción de "lógicas en el juego motor de reglas en educación física escolar, *Cultura y Educación*, 25:1, 35-47

García Monge, A. (2005). La lección de juego motor reglado. En Barbero González, J.I., Bores Calle, N.J., García Monge, A., Martínez Álvarez, L., Miguel Aguado, A., Sagüillo Rodríguez, M. y Vaca Escribano, M.J., *La lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal (1a.ed., pp. 121- 136)*. Barcelona, España: Inde, S.A.

López Ros, V. (2011) Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Movimiento humano*, 1.

Sánchez García, R. (2009). ¿Qué significa pensar en acción? Apunts Educación Física, 98. 88- 96

8. Anexos

Anexo 1: Fichas de elaboración de estrategias

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1

--	--	--

Jugada 2

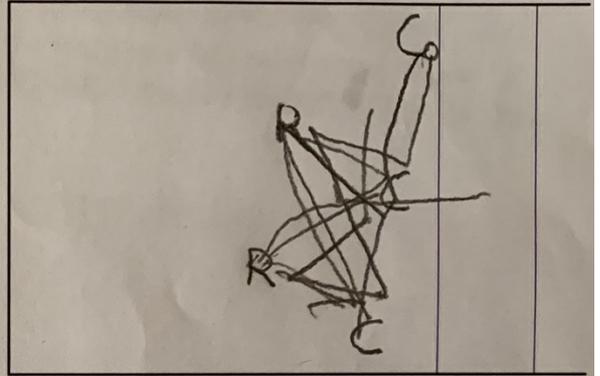
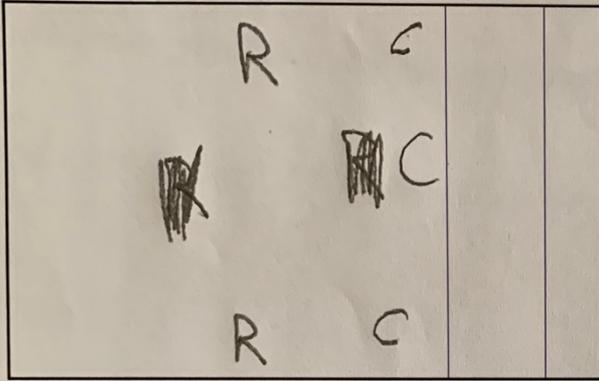
--	--	--

Jugada 3

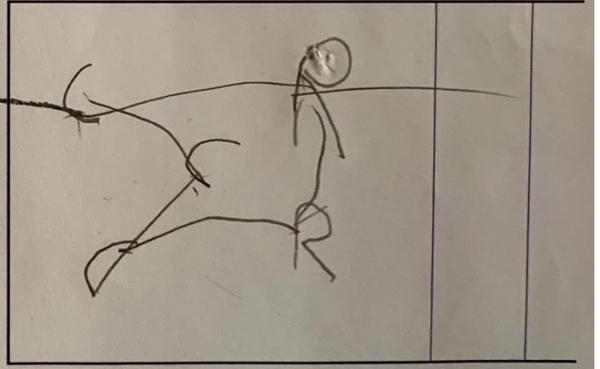
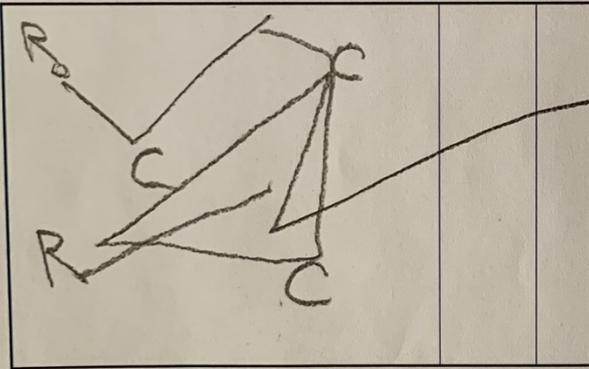
--	--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

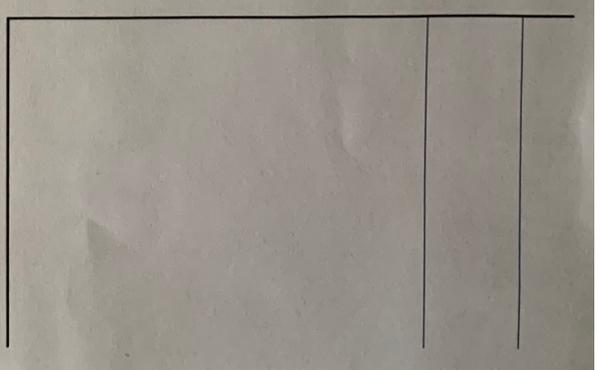
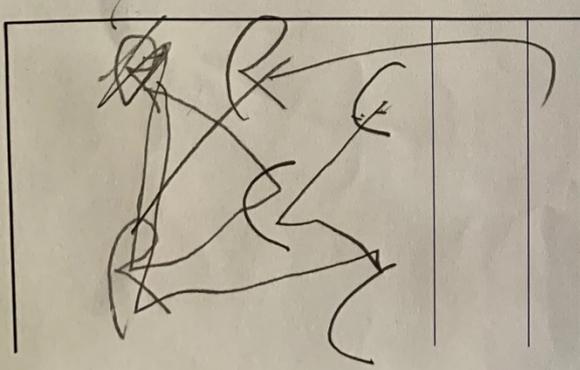
Jugada 1



Jugada 2

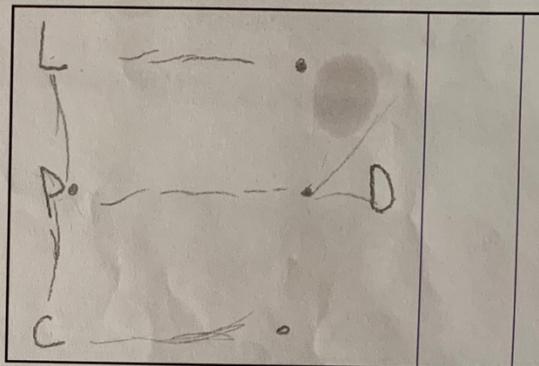
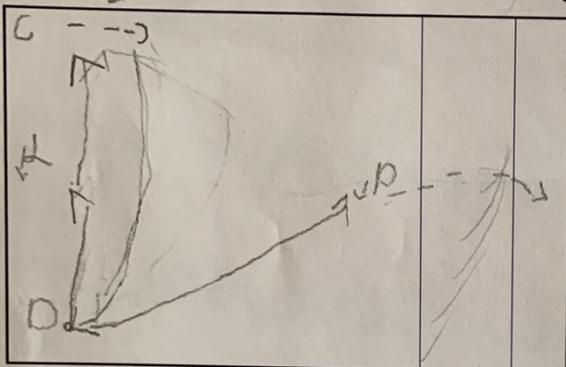


Jugada 3

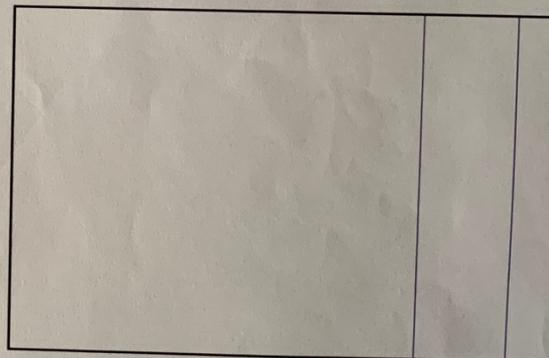
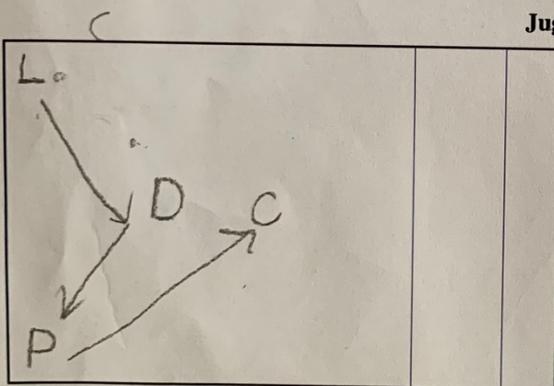


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

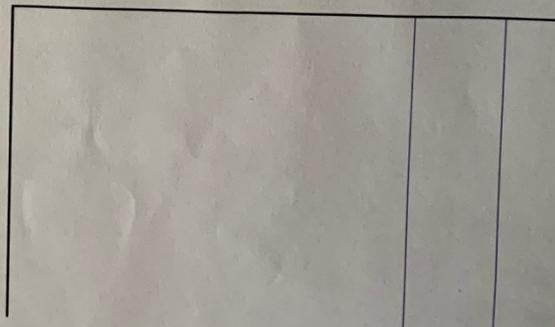
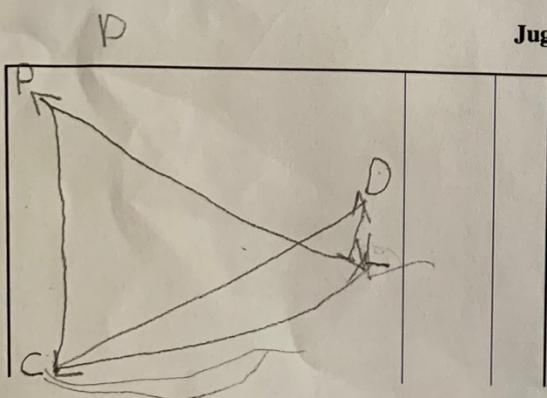
Jugada 1



Jugada 2

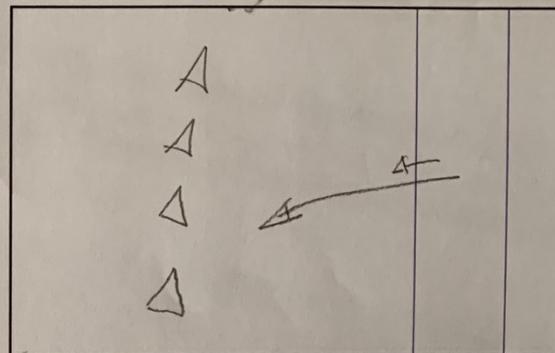
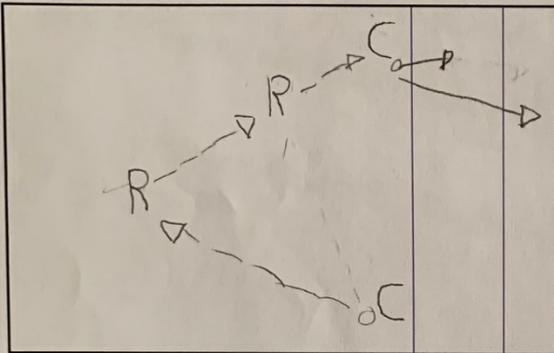


Jugada 3

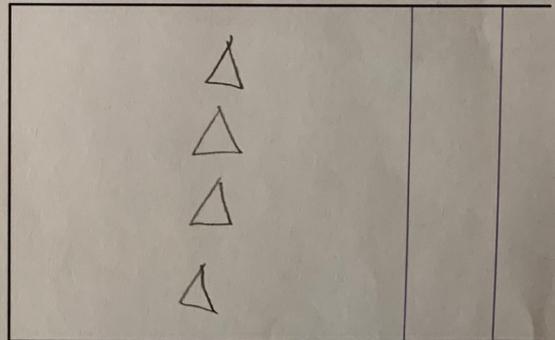
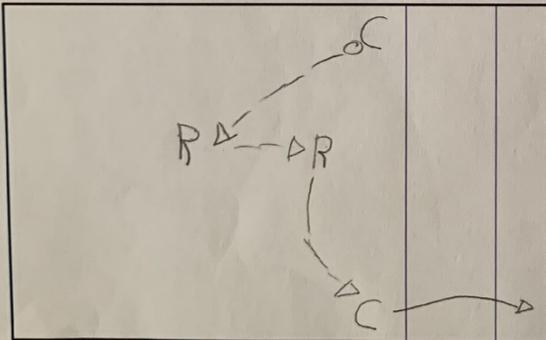


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

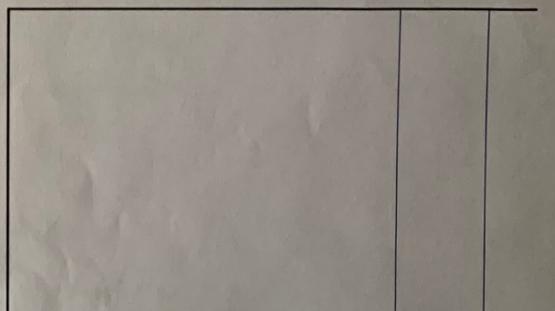
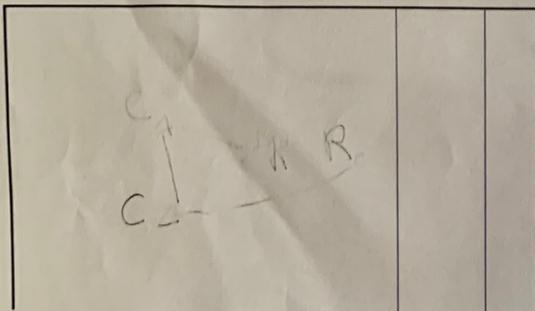
Jugada 1



Jugada 2

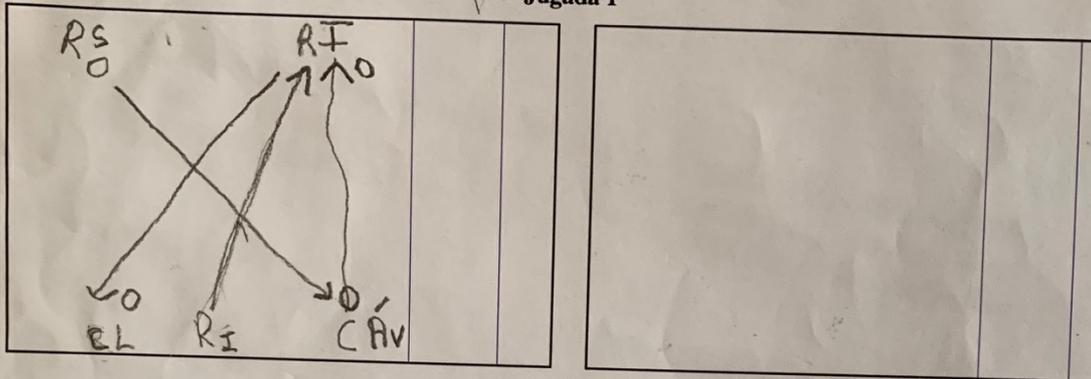


Jugada 3

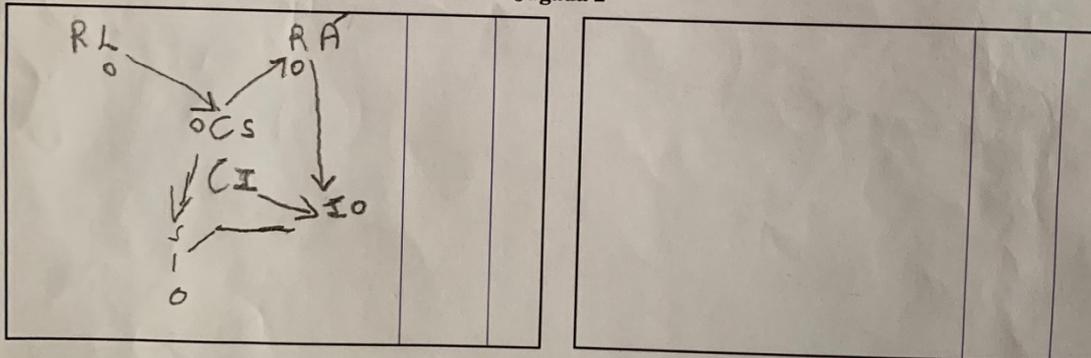


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

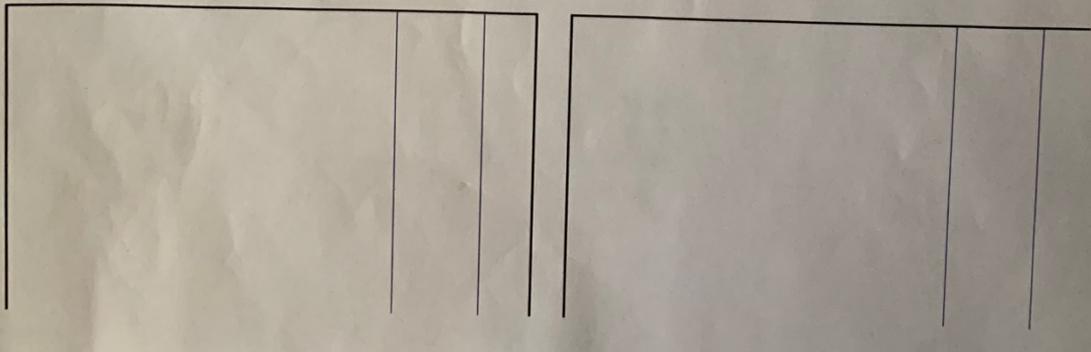
Jugada 1



Jugada 2

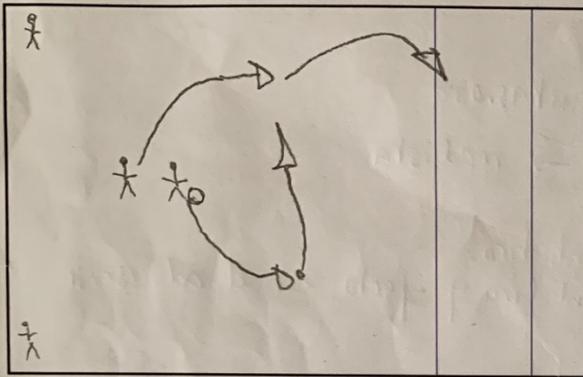


Jugada 3



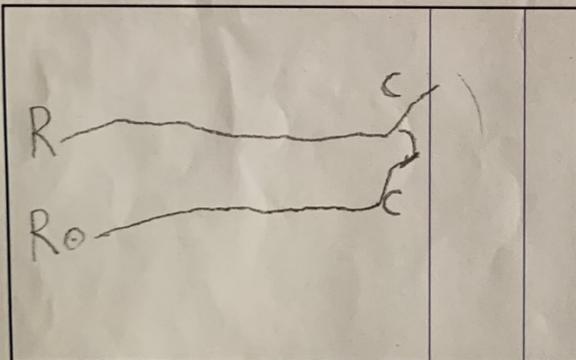
Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1



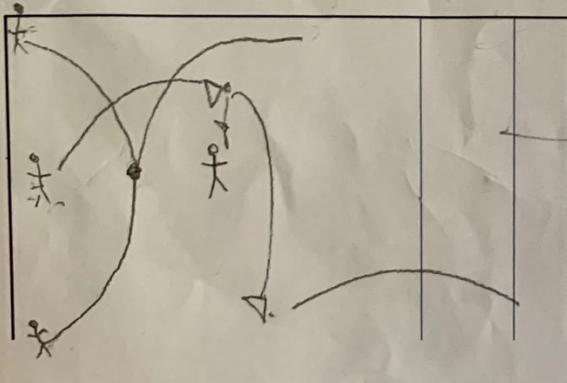
--	--	--	--

Jugada 2



--	--	--	--

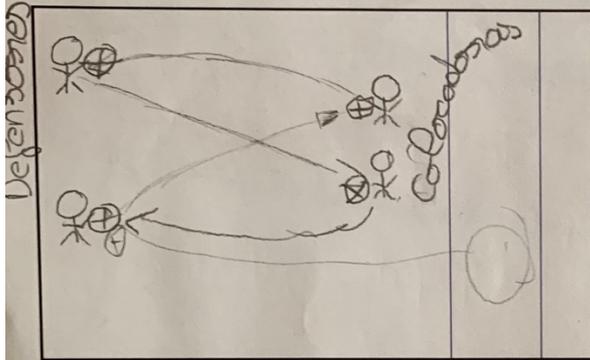
Jugada 3



--	--	--	--

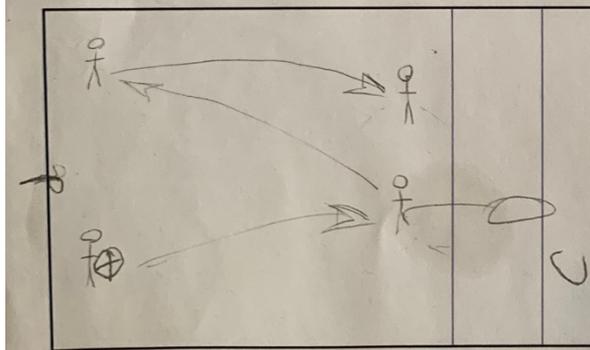
Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1



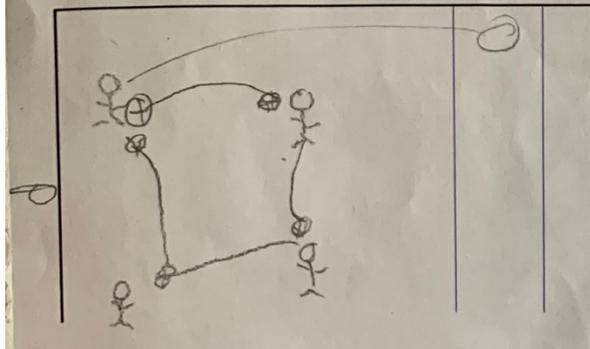
--	--	--

Jugada 2



--	--	--

Jugada 3

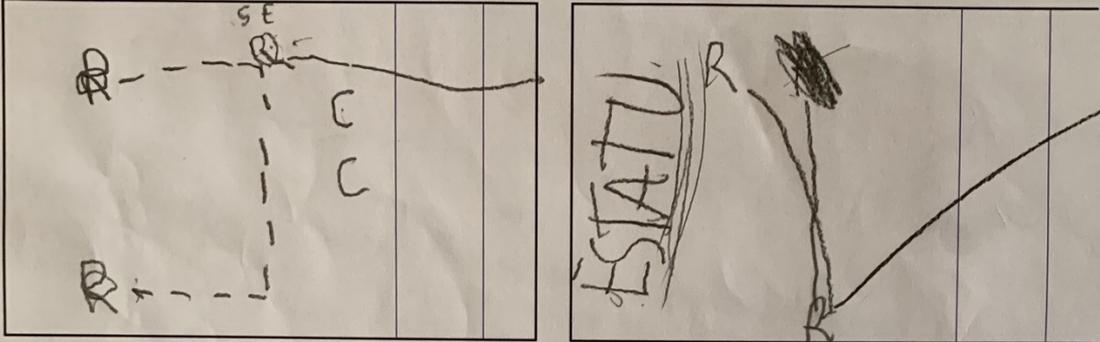


--	--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

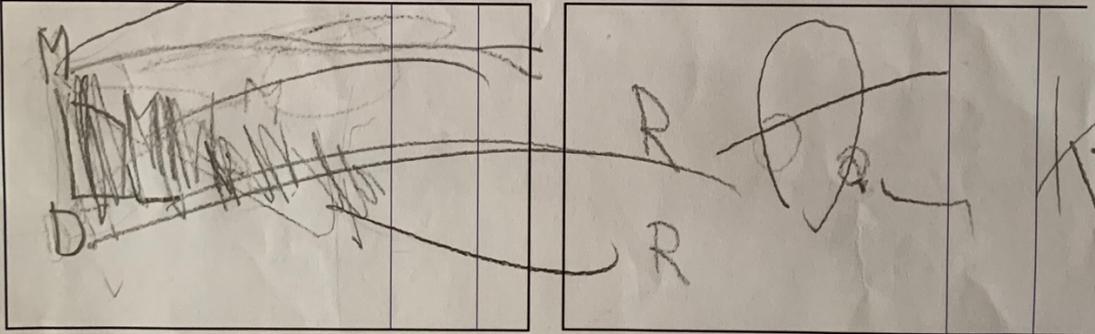
Lola

Jugada 1



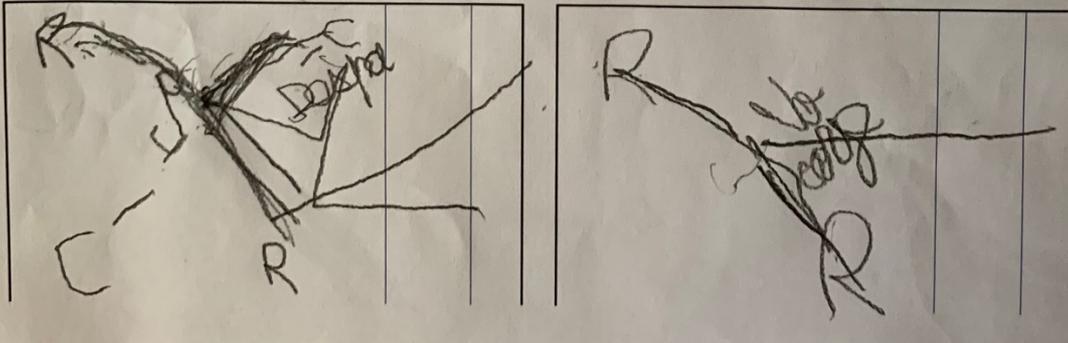
Marcos

Jugada 2



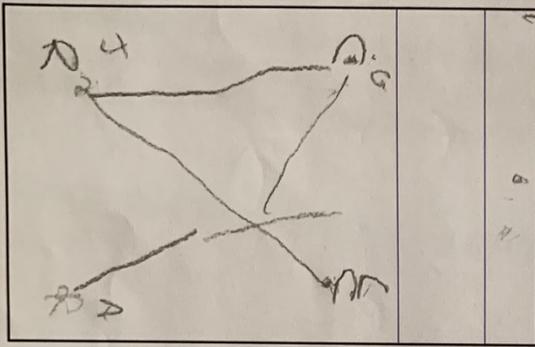
Dani

Jugada 3

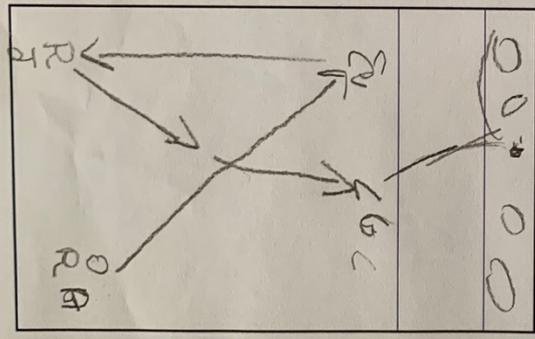


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

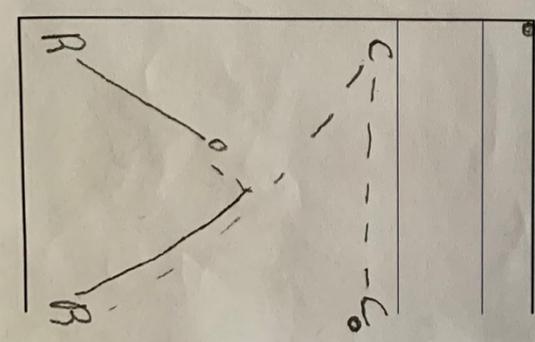
Jugada 1

			
---	--	--	--

Jugada 2

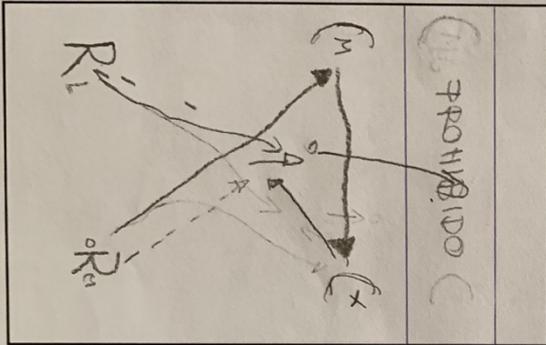
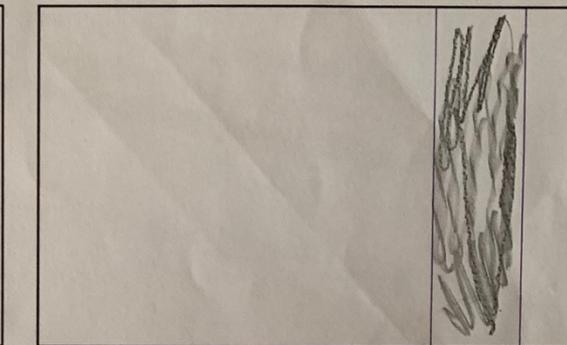
			
--	--	--	--

Jugada 3

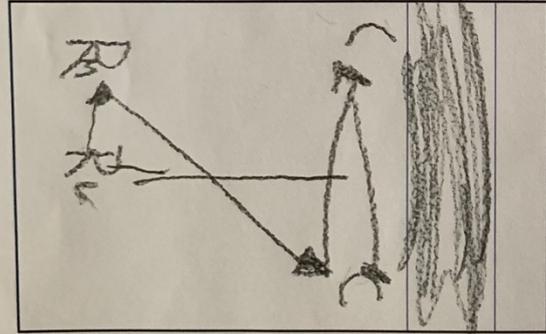
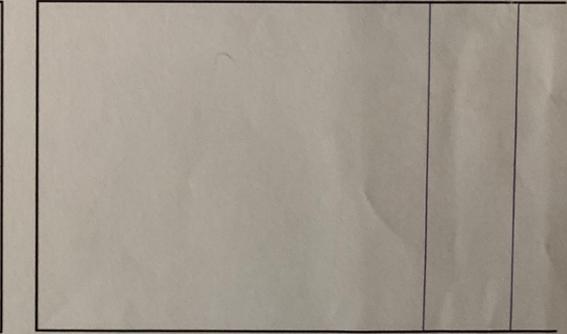
			
---	--	--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1

	
---	--

Jugada 2

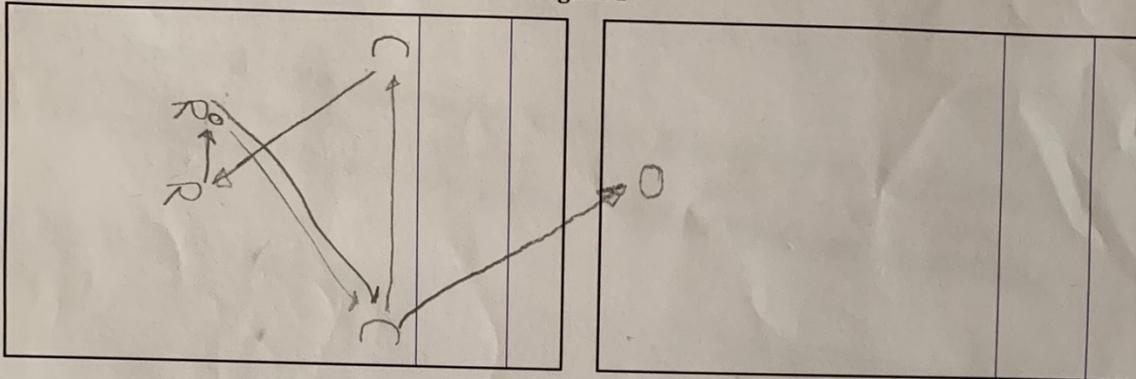
	
--	---

Jugada 3

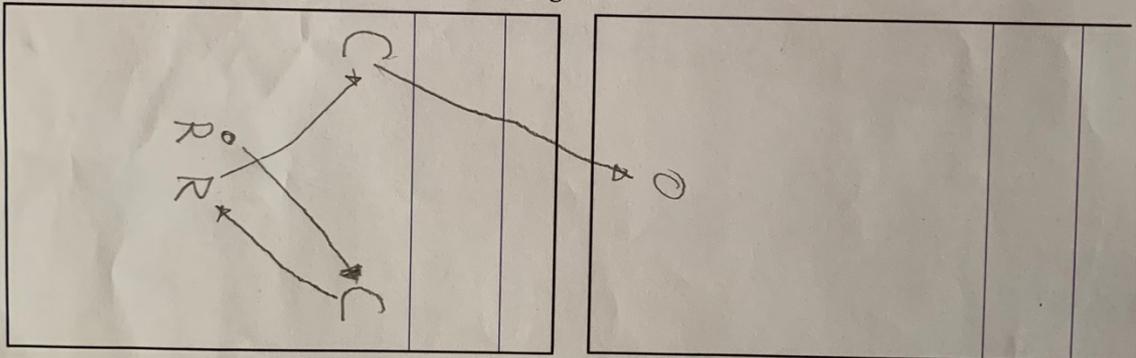
--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

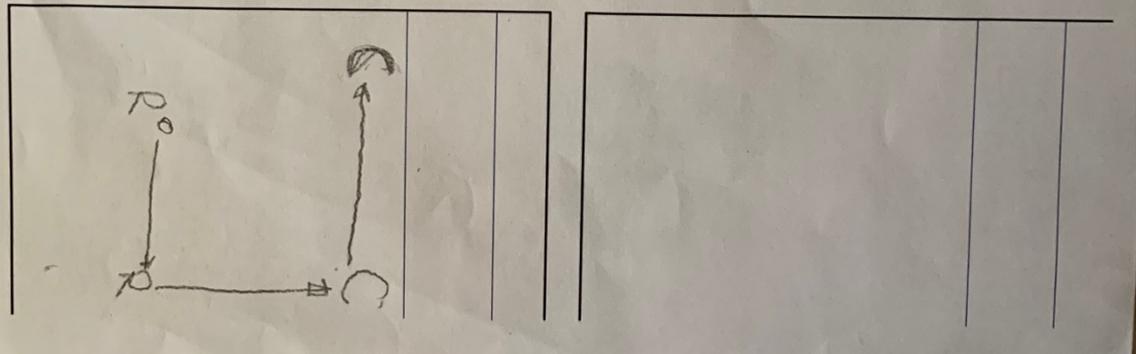
Jugada 1



Jugada 2

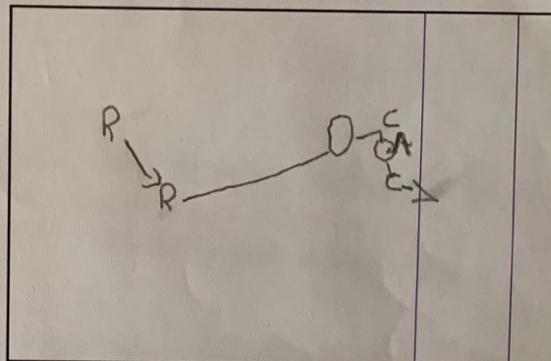
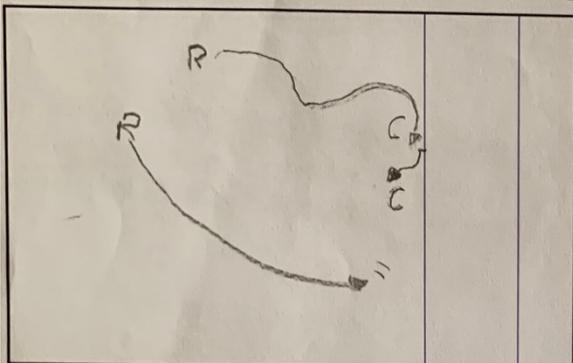


Jugada 3

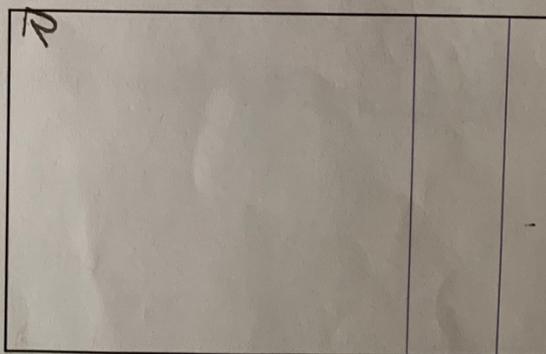
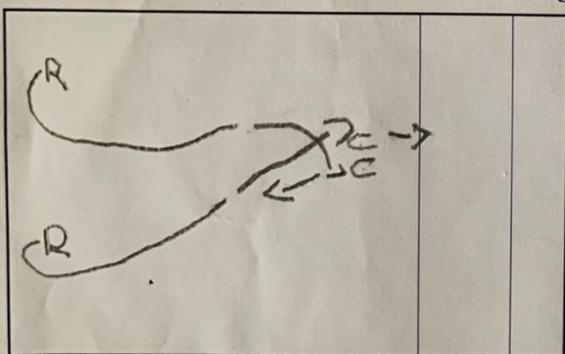


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

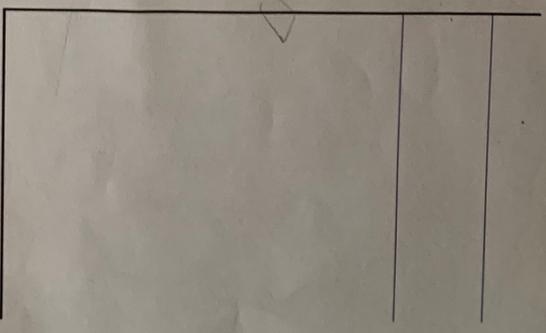
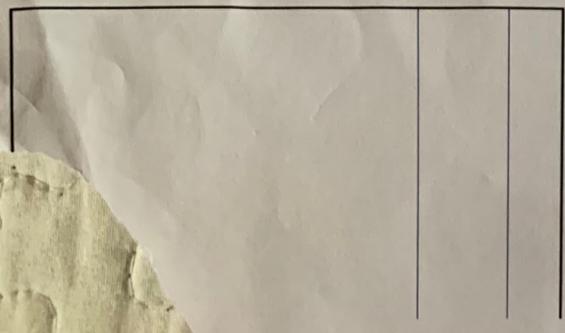
Jugada 1



Jugada 2

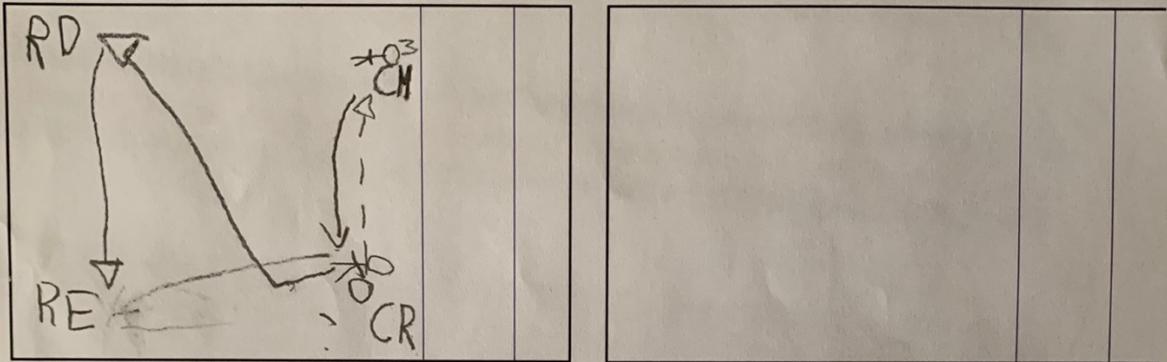


Jugada 3

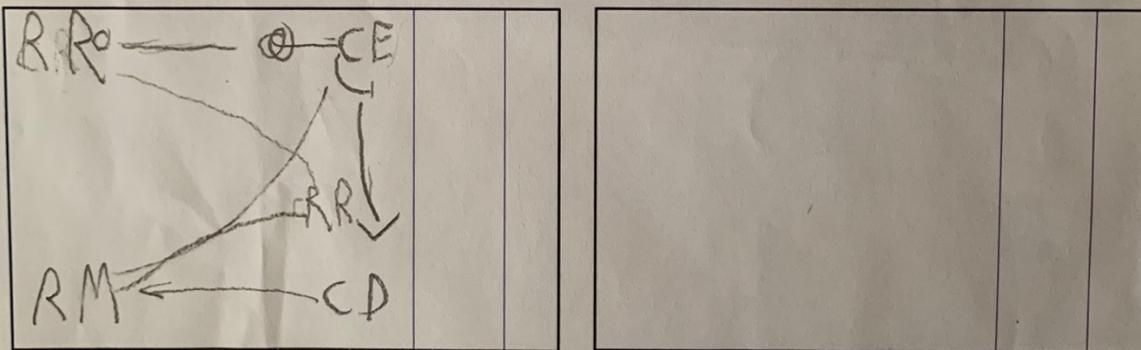


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

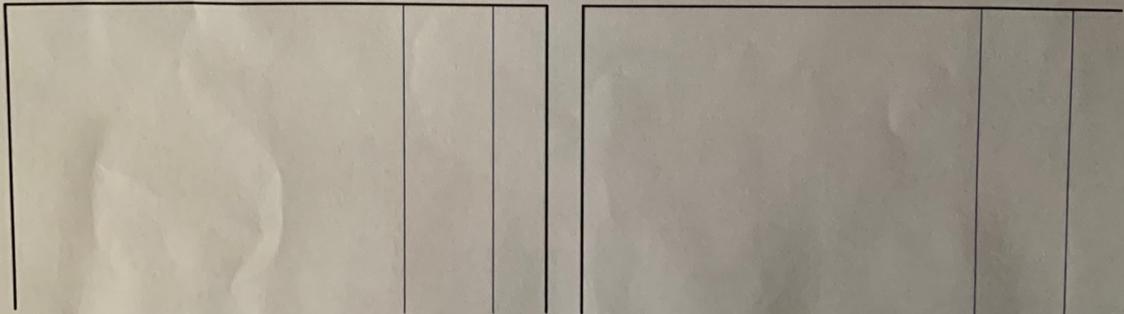
Jugada 1



Jugada 2

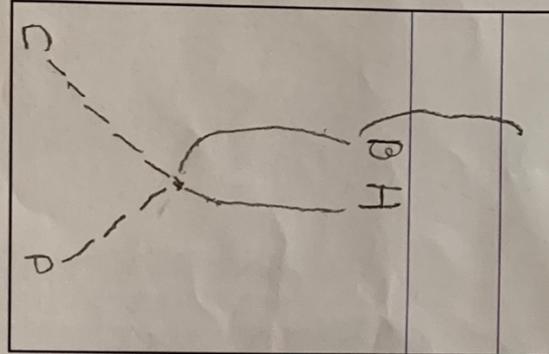
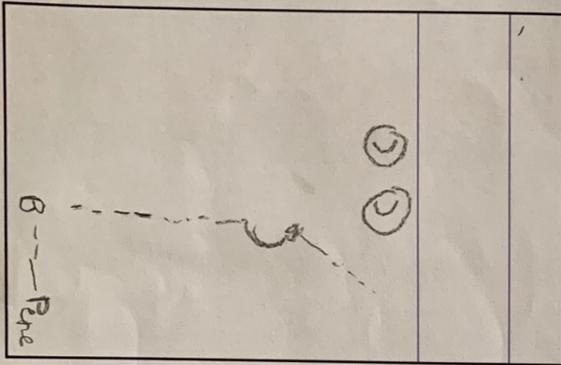


Jugada 3

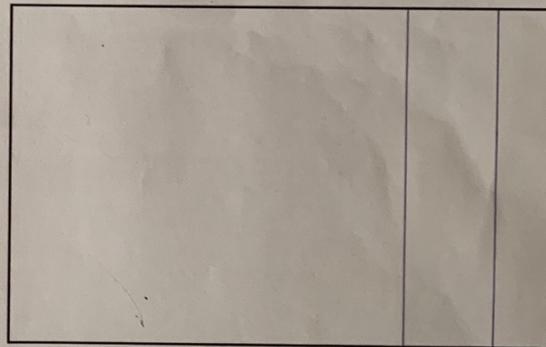
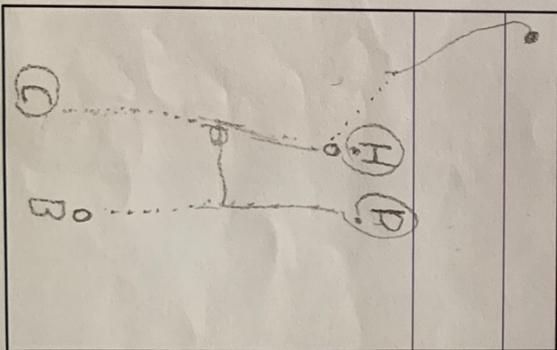


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

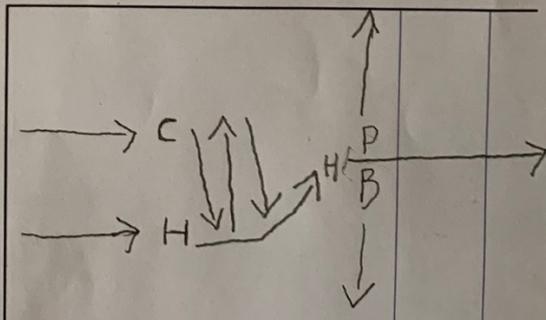
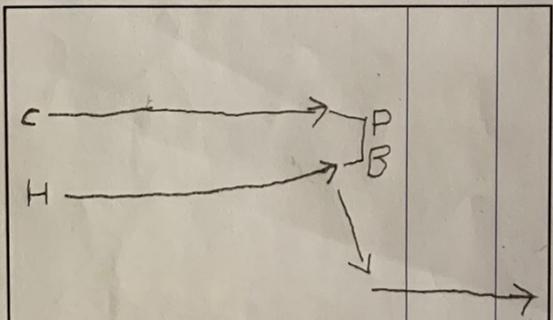
Jugada 1



Jugada 2



Jugada 3

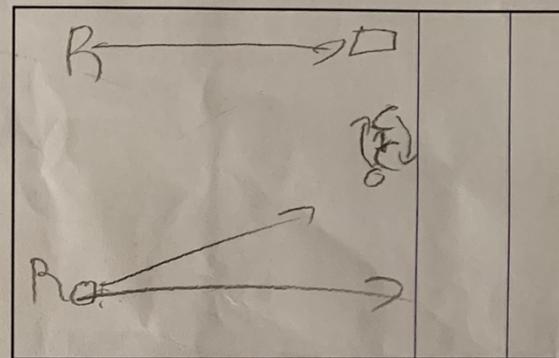
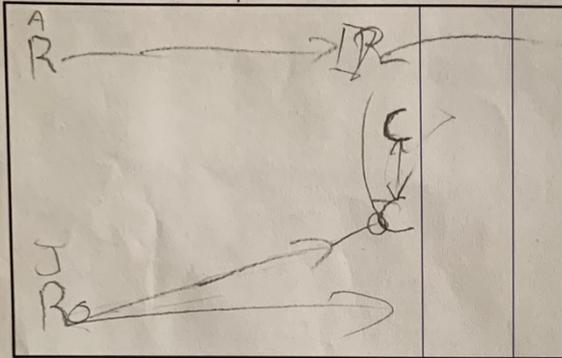


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

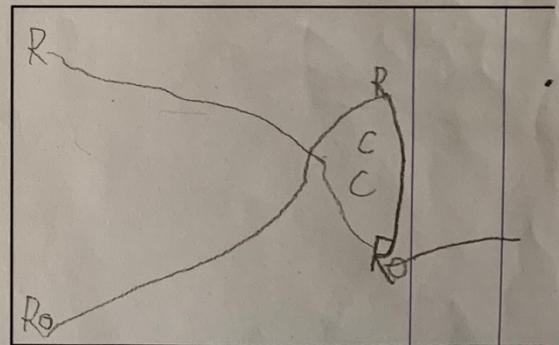
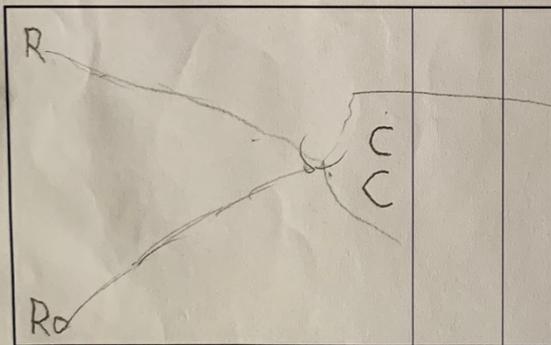
A

Jugada 1

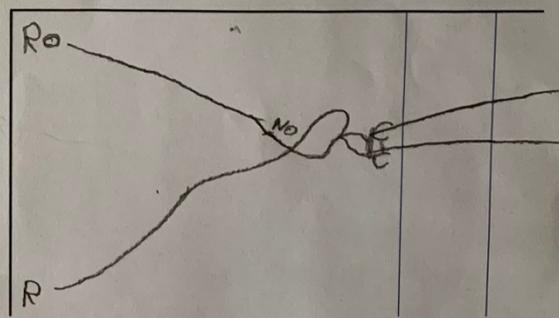
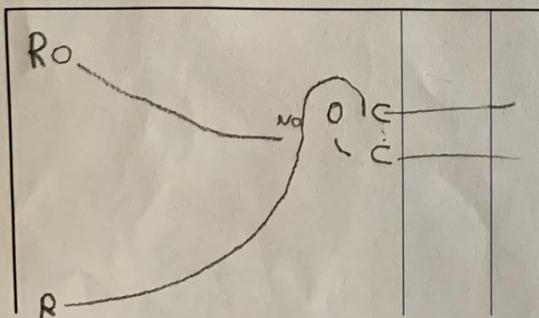
B



Jugada 2

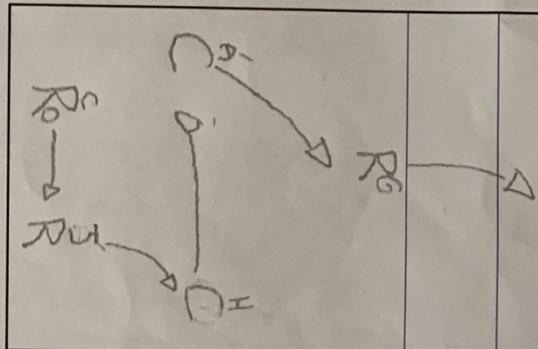
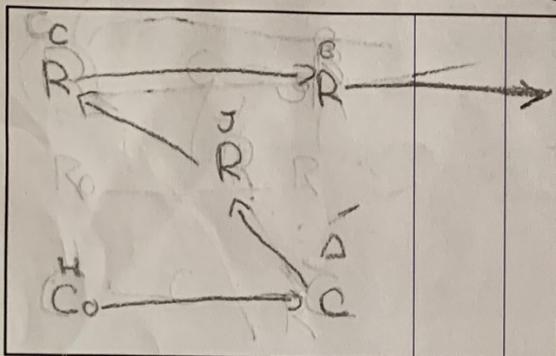


Jugada 3

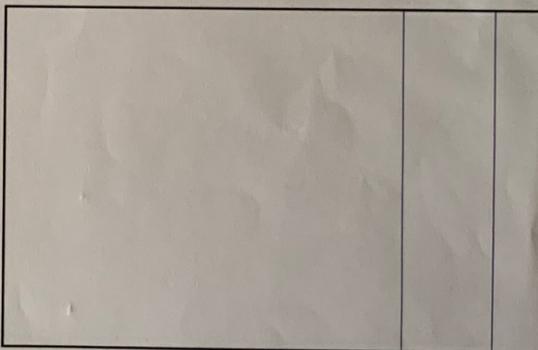
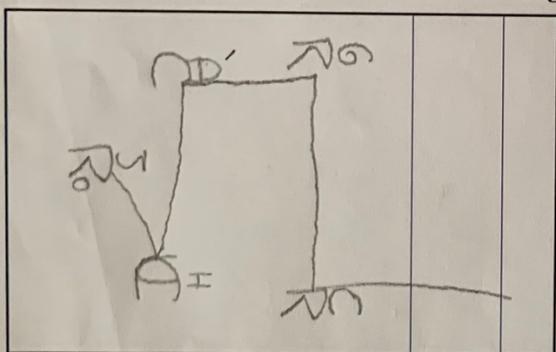


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

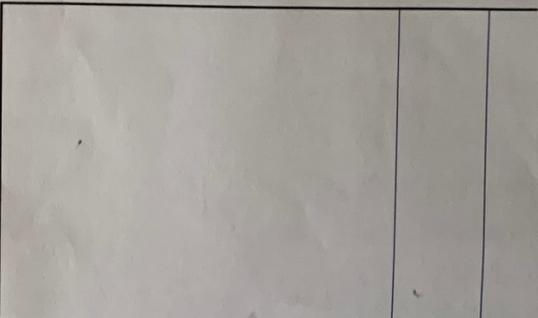
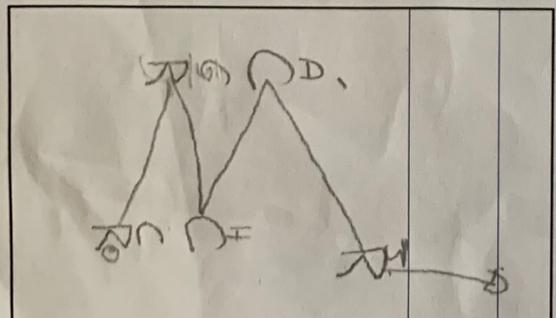
Jugada 1



Jugada 2

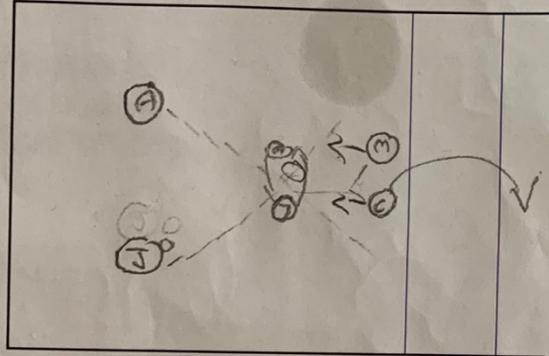
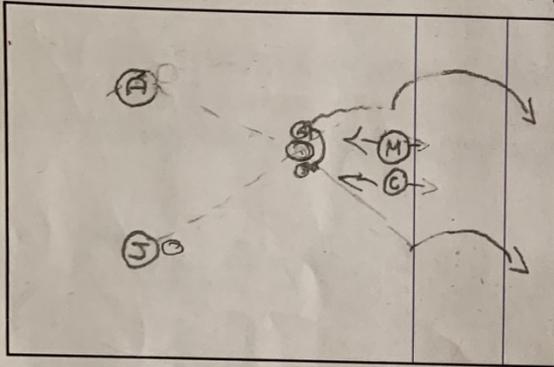


Jugada 3

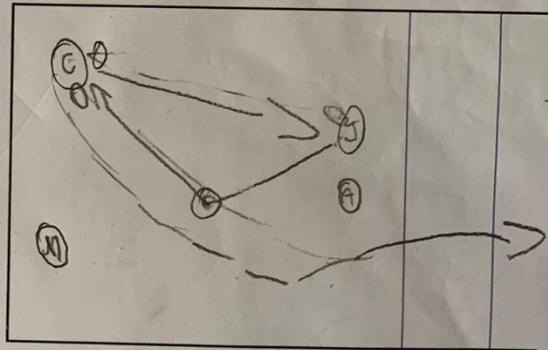
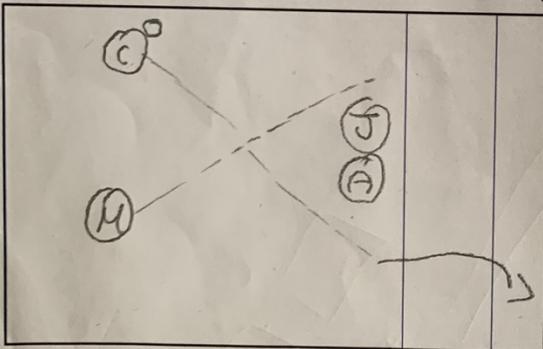


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

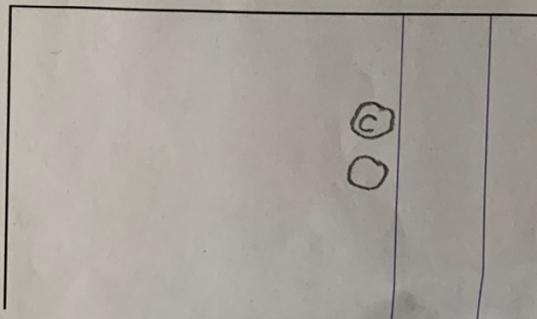
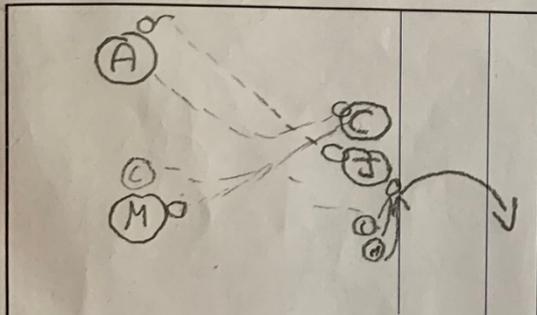
Jugada 1



Jugada 2

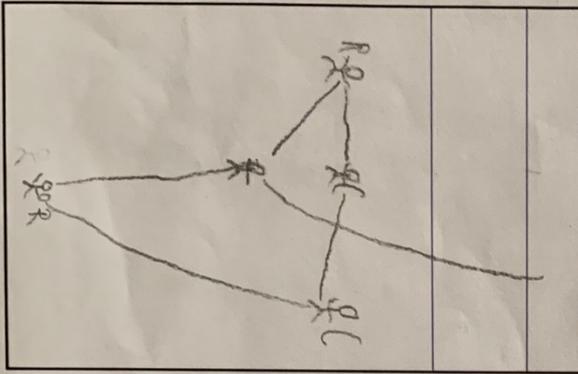


Jugada 3

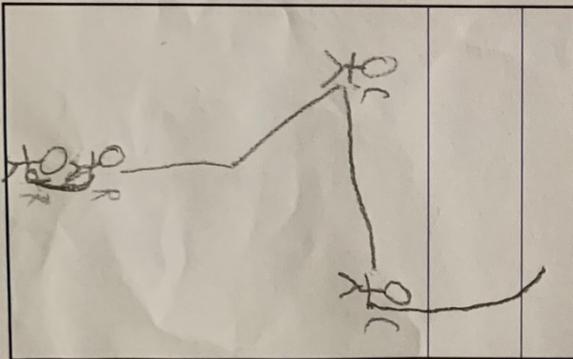


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

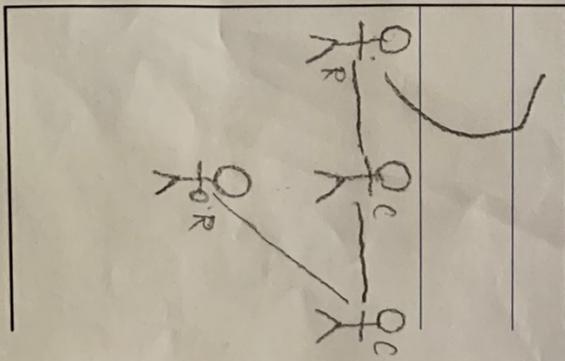
Jugada 1



Jugada 2

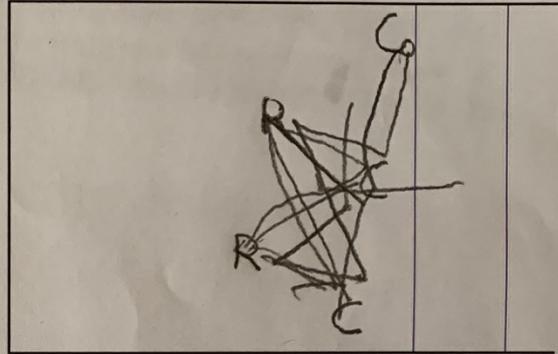
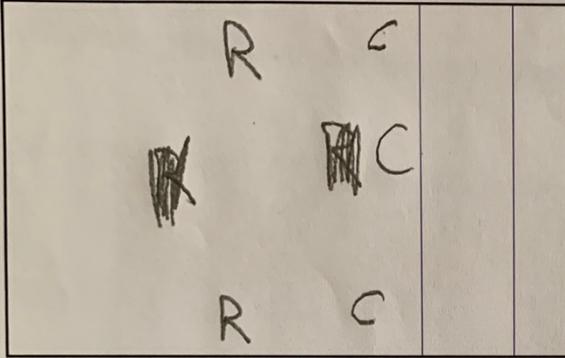


Jugada 3

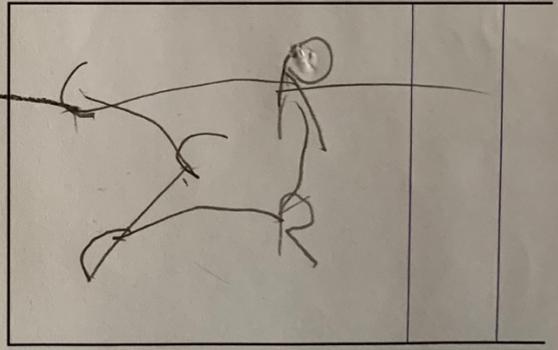
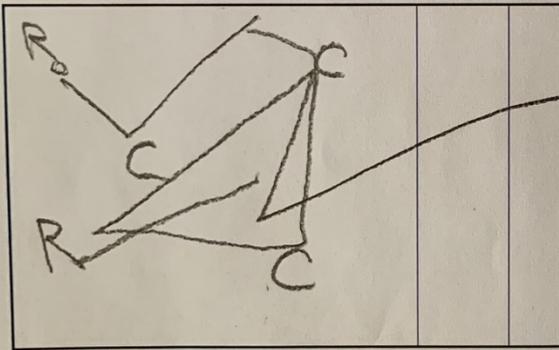


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

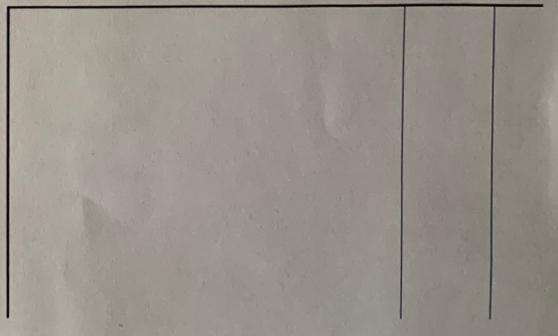
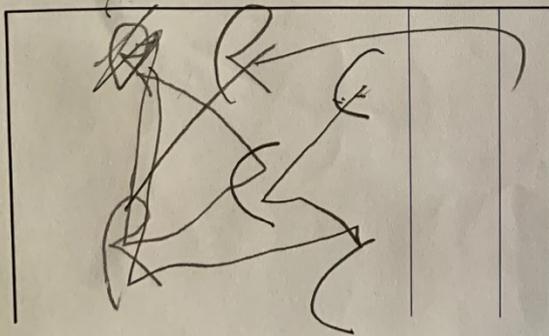
Jugada 1



Jugada 2

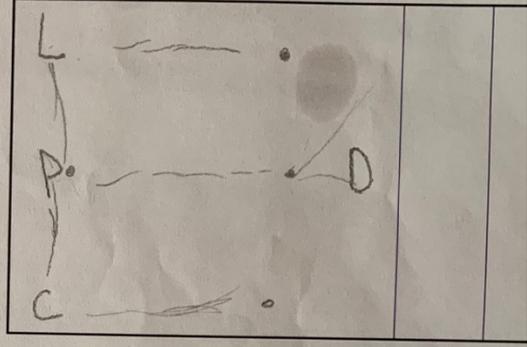
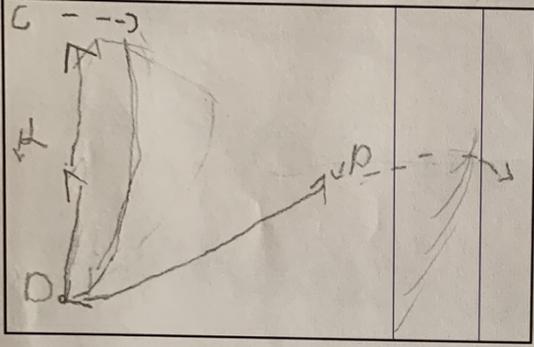


Jugada 3

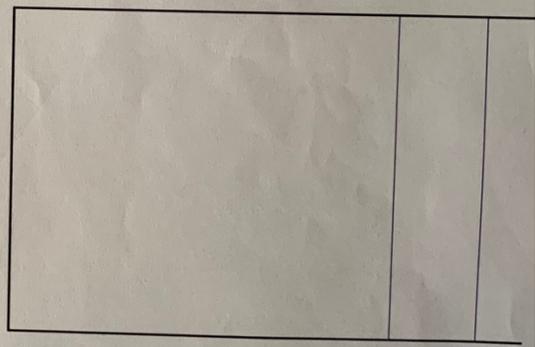
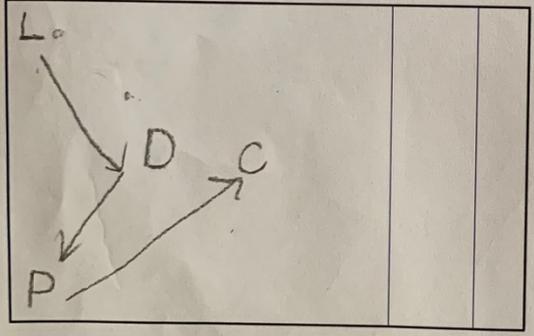


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

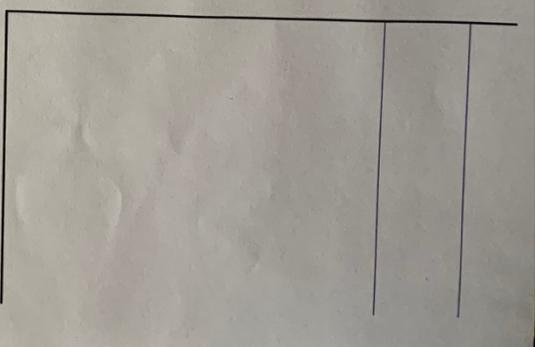
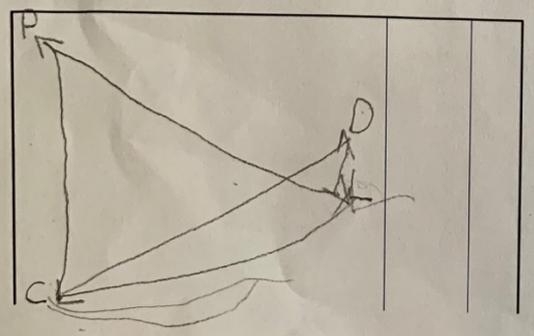
Jugada 1 ^D



Jugada 2 ^C

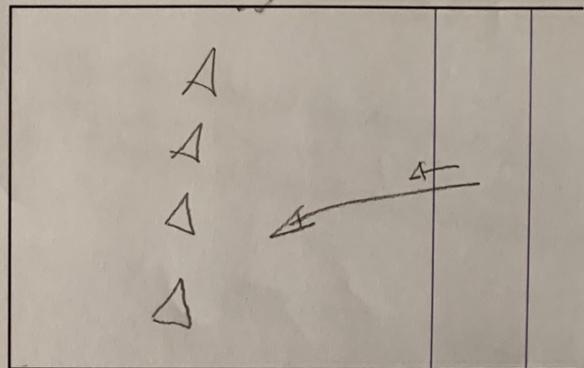
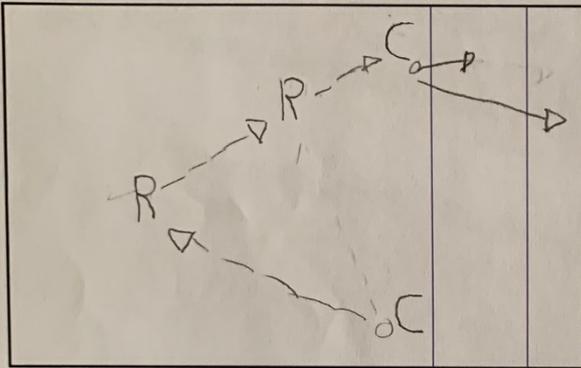


Jugada 3 ^D

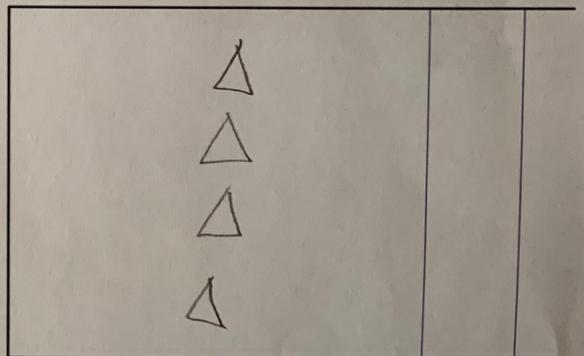
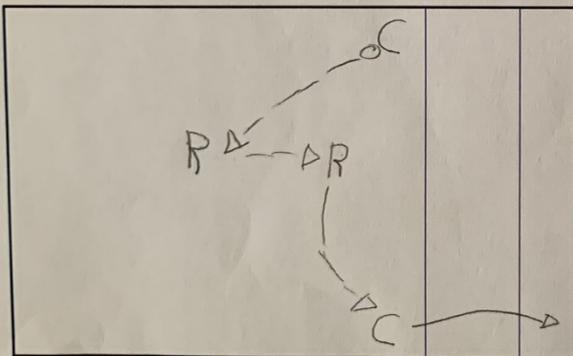


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

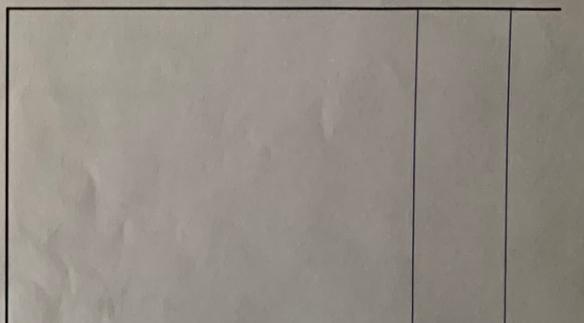
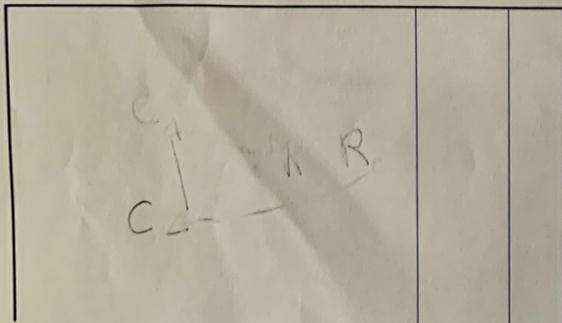
Jugada 1



Jugada 2

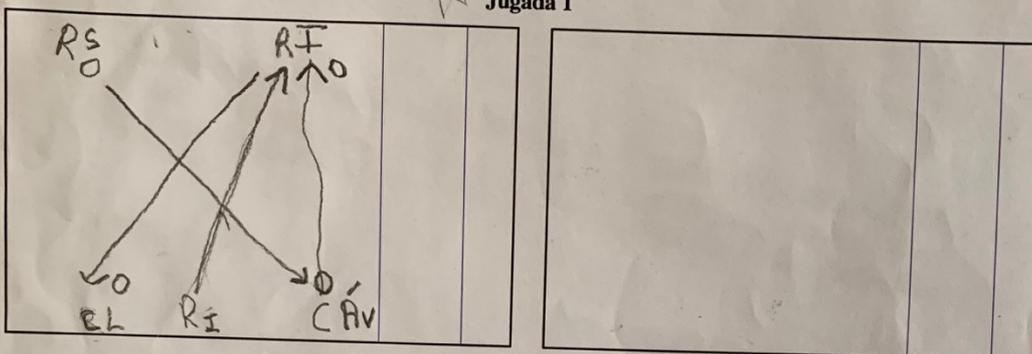


Jugada 3

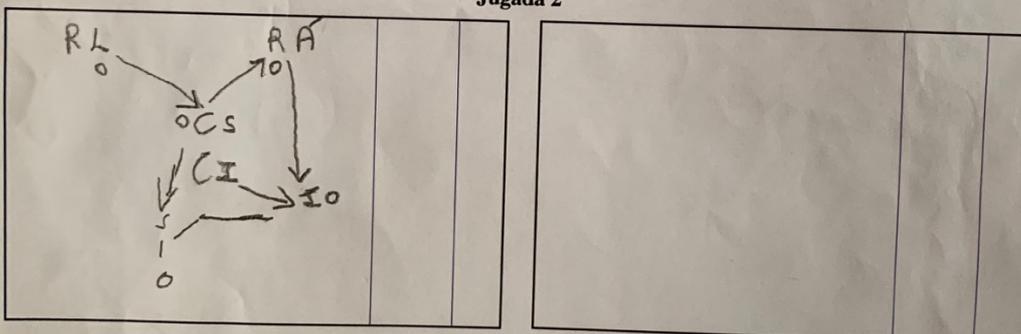


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

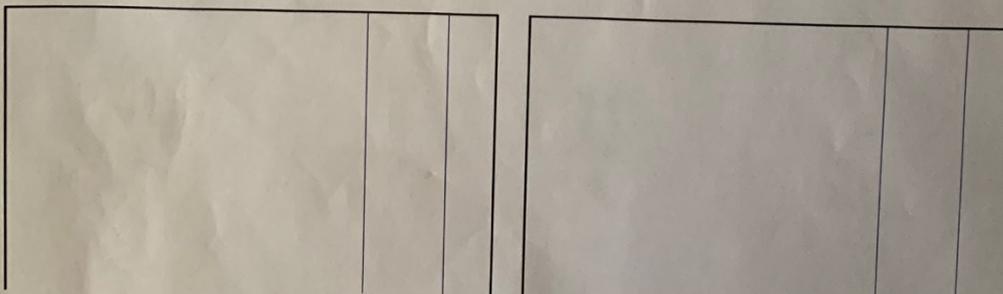
Jugada 1



Jugada 2

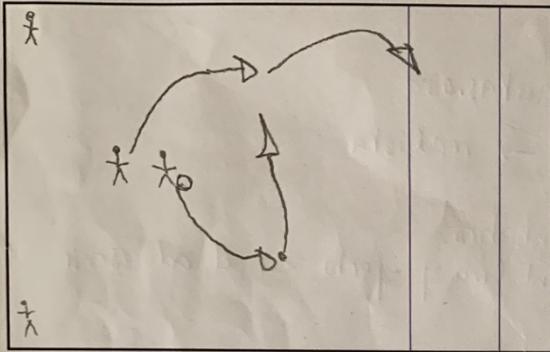


Jugada 3

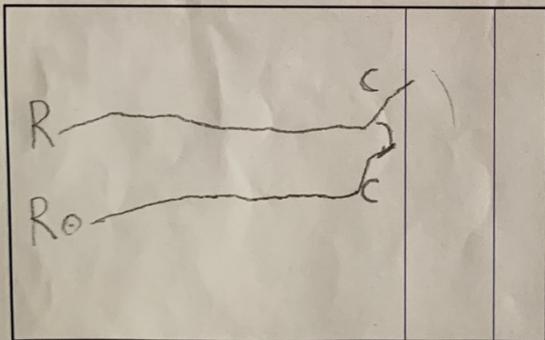


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

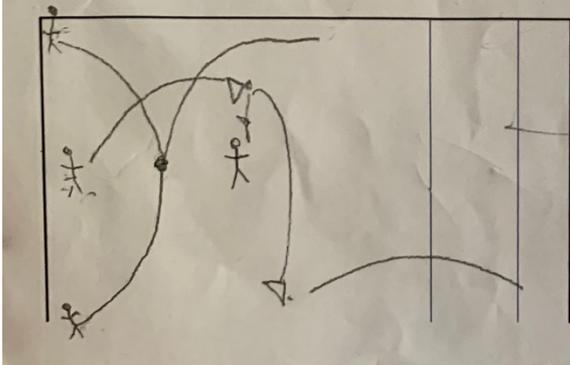
Jugada 1

			
---	--	--	--

Jugada 2

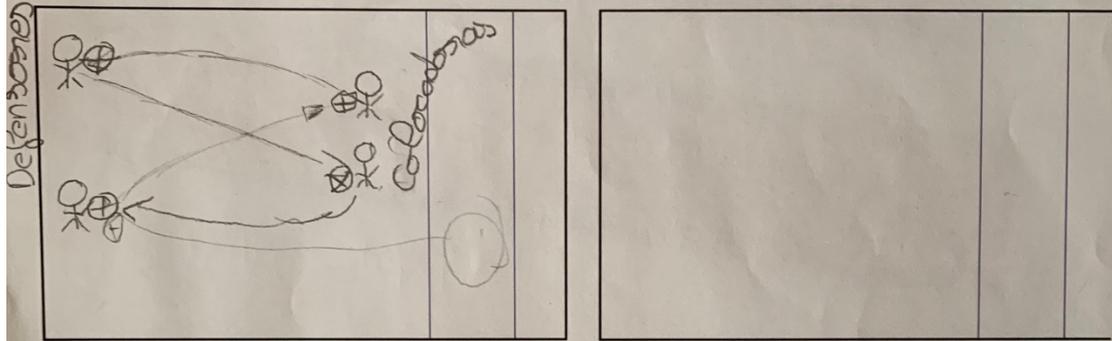
			
--	--	--	--

Jugada 3

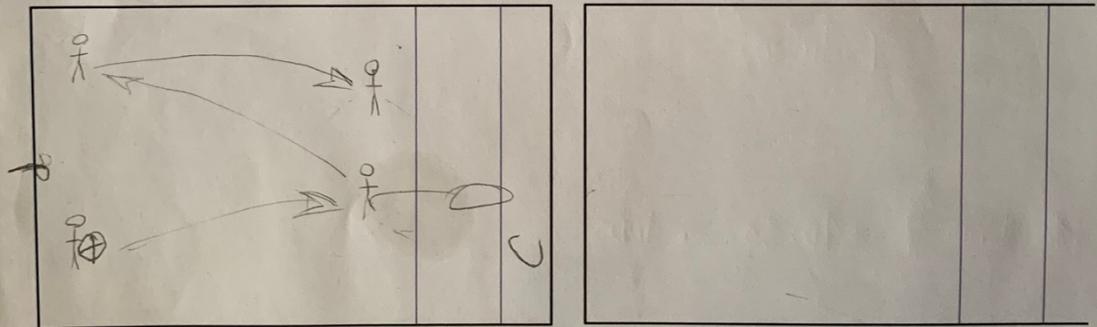
			
---	--	--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

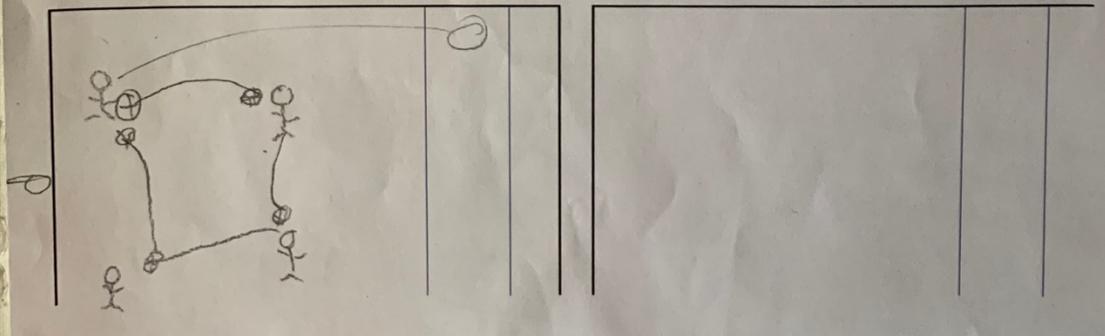
Jugada 1



Jugada 2



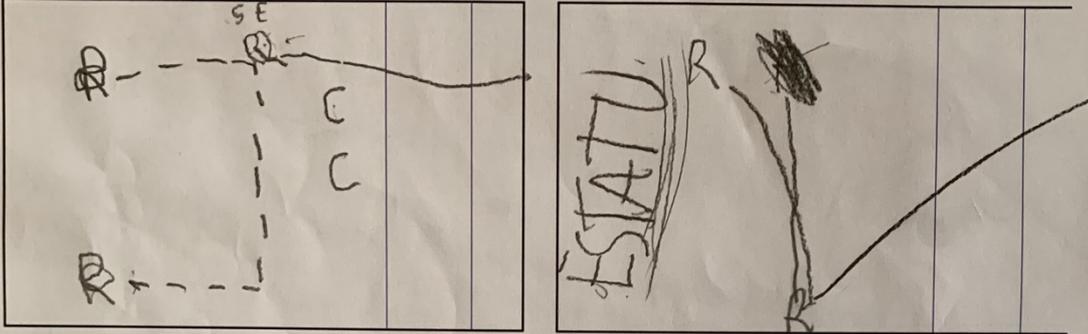
Jugada 3



Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

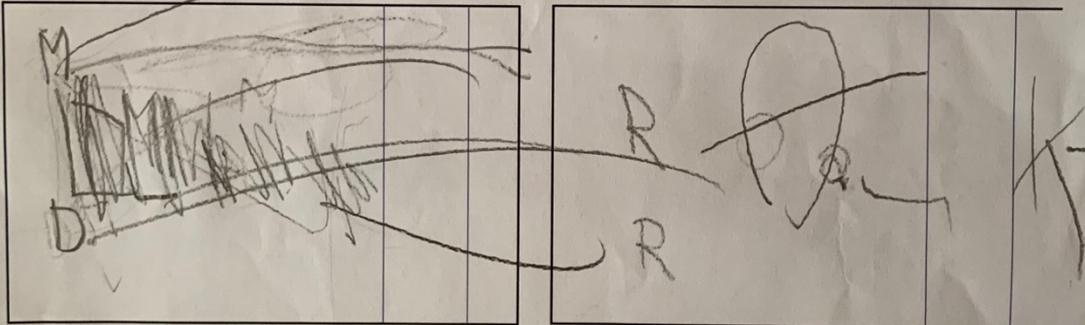
Lola

Jugada 1



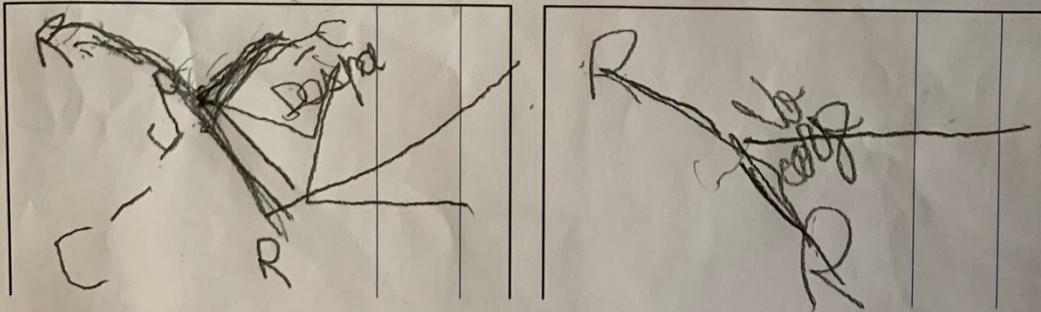
Marcos

Jugada 2



Dario

Jugada 3



Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1

--	--	--	--

Jugada 2

--	--	--	--

Jugada 3

--	--	--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1

--	--

Jugada 2

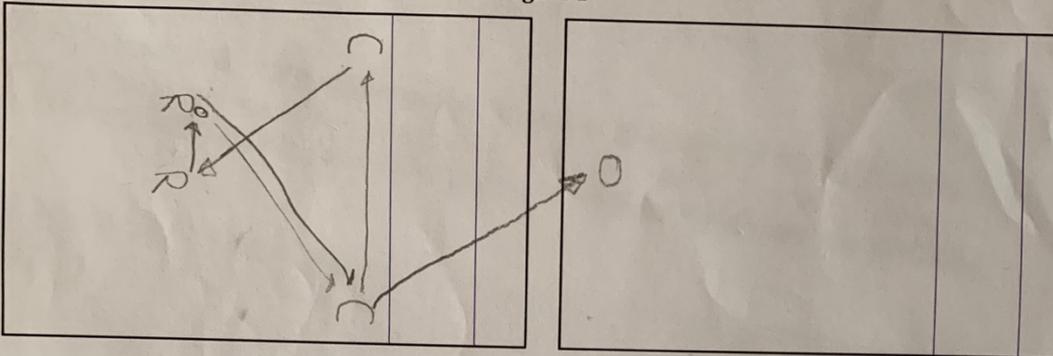
--	--

Jugada 3

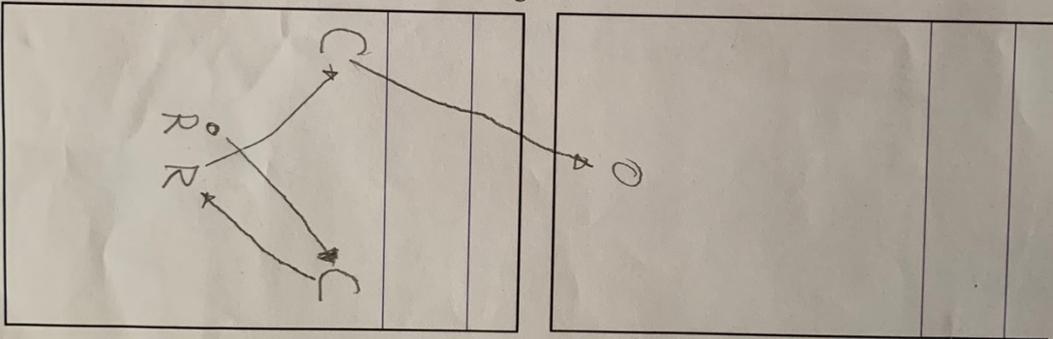
--	--

Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

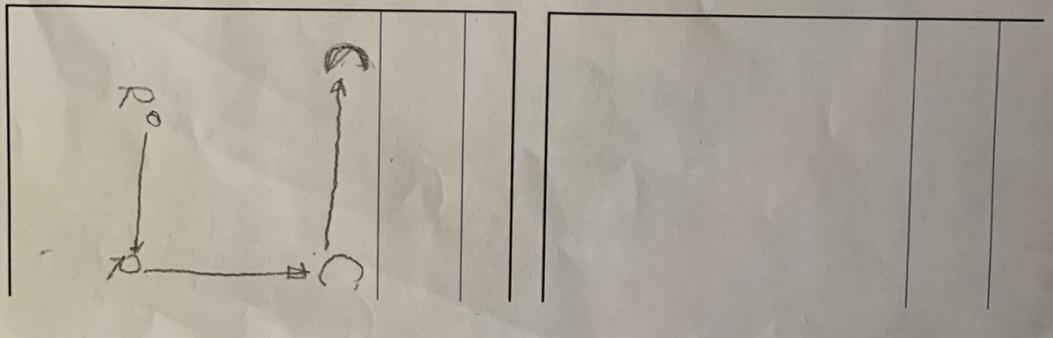
Jugada 1



Jugada 2

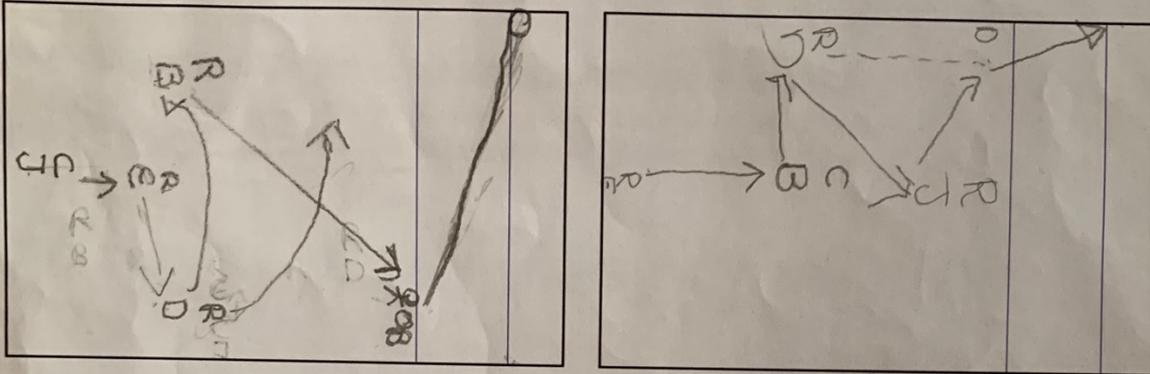


Jugada 3

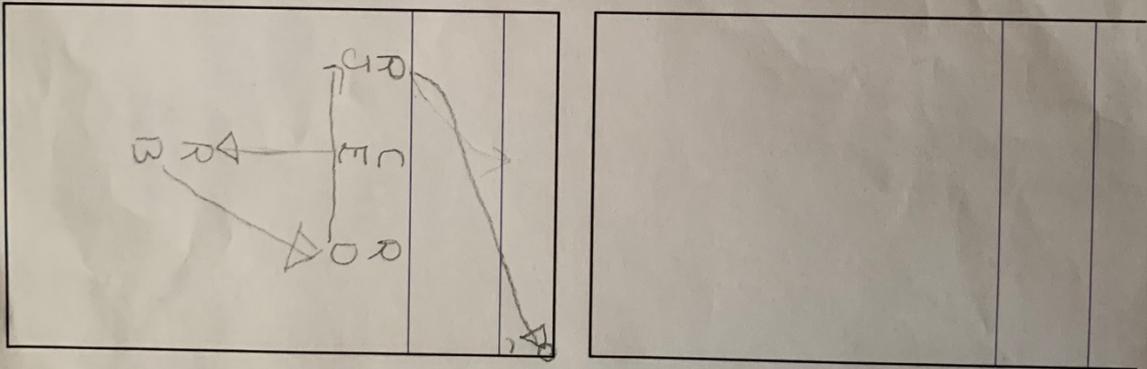


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

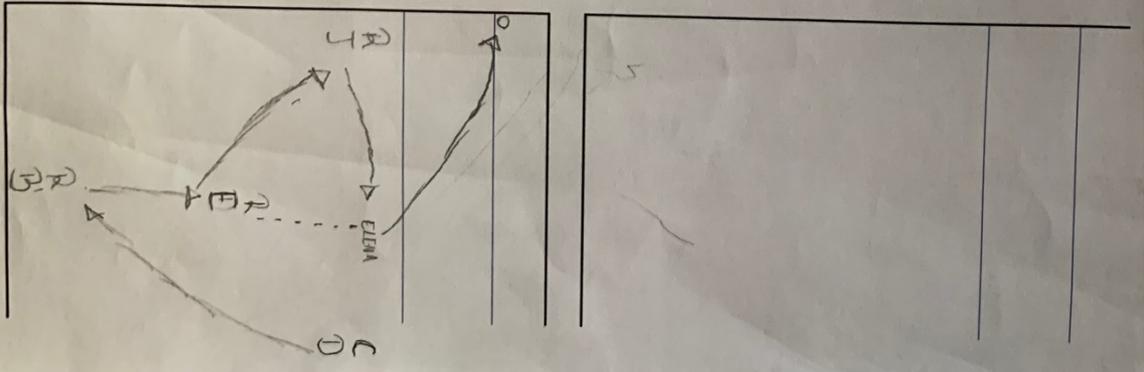
Jugada 1



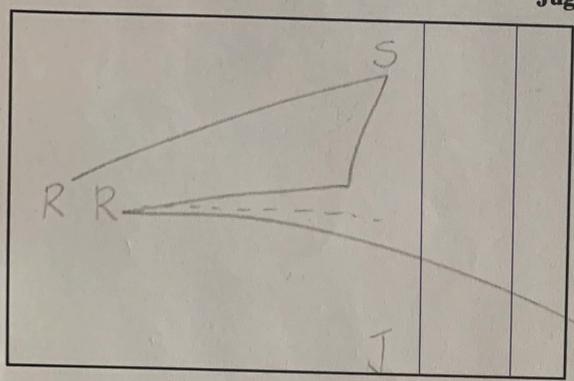
Jugada 2



Jugada 3

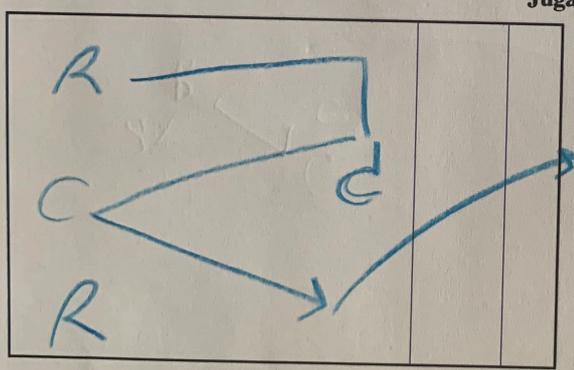


Jugada 1



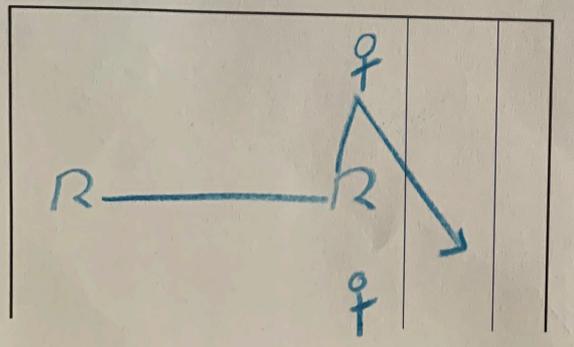
--	--	--	--

Jugada 2



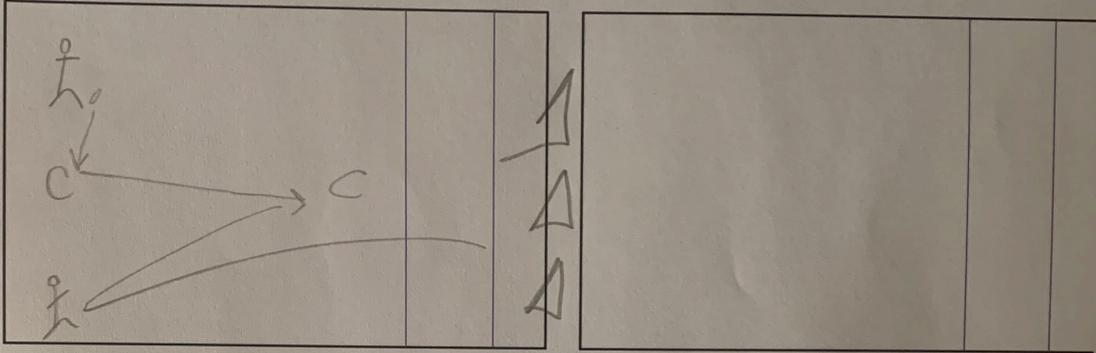
--	--	--	--

Jugada 3

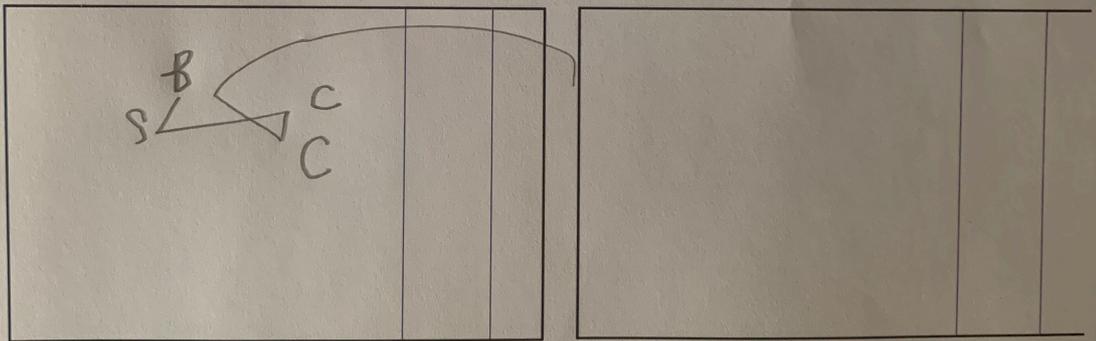


--	--	--	--

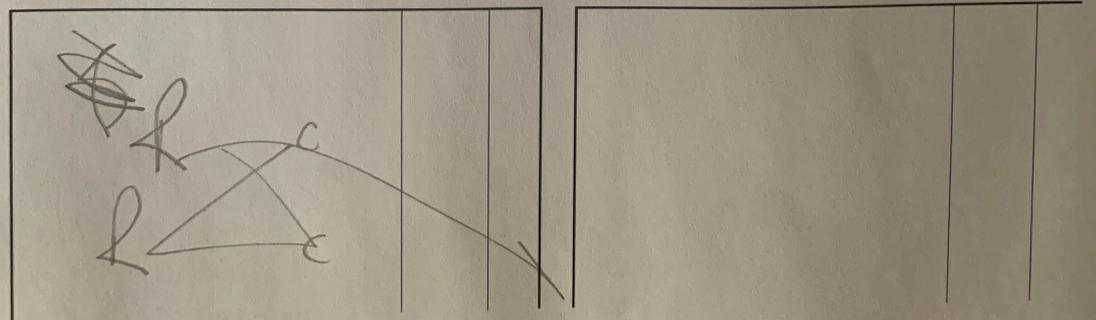
Jugada 1



Jugada 2

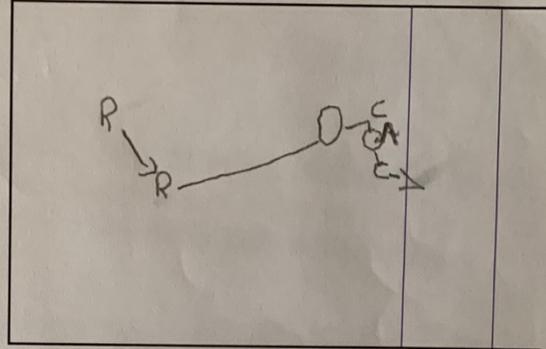
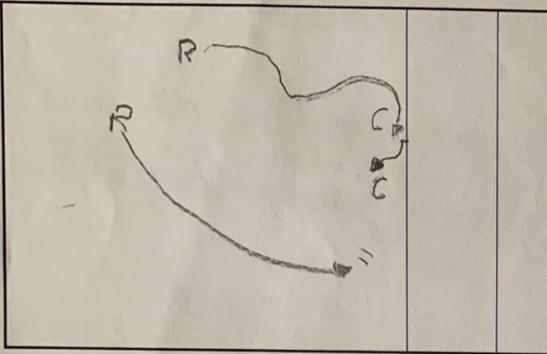


Jugada 3

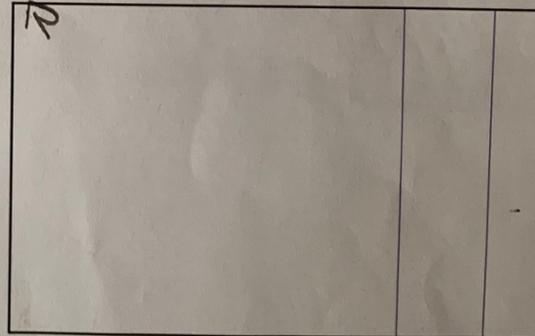
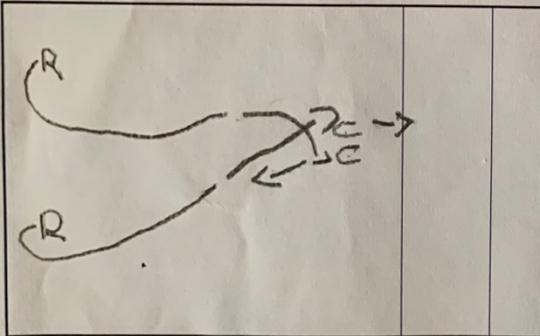


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

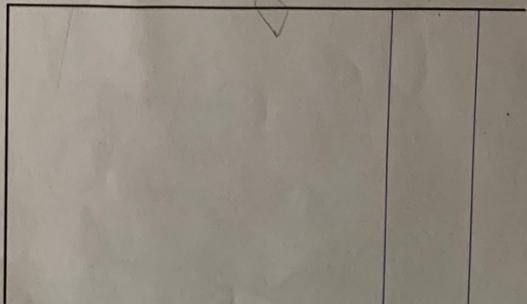
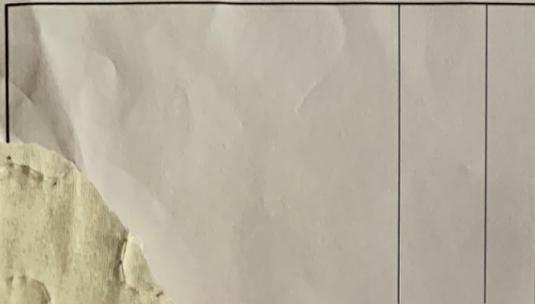
Jugada 1



Jugada 2

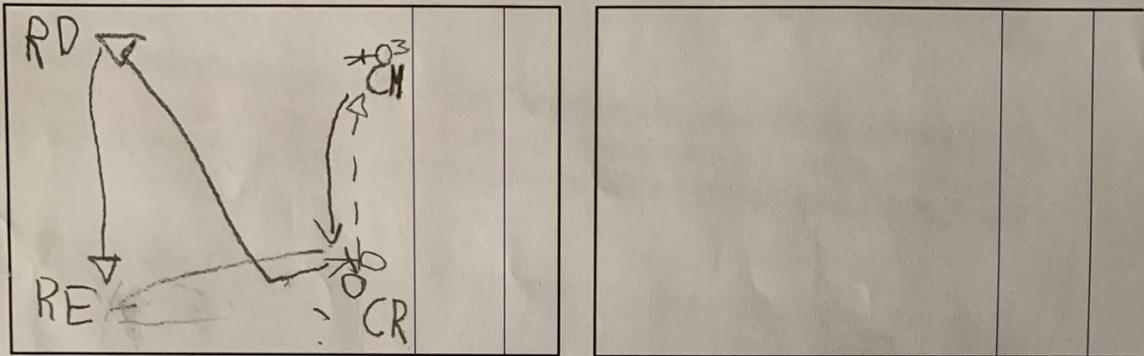


Jugada 3

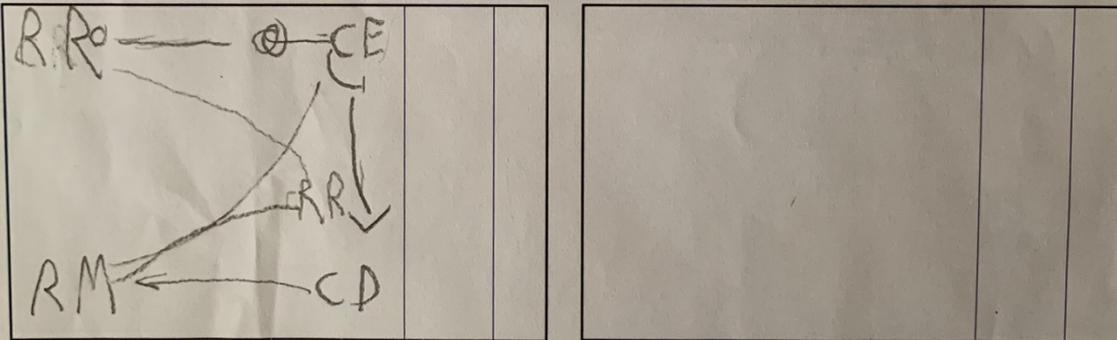


Pensad y dibujad en cada jugada dos formas de resolución final.

Jugada 1



Jugada 2



Jugada 3

