



---

**Universidad de Valladolid**

**TRABAJO FIN DE GRADO: EL DESARROLLO DEL  
PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO**

**Trabajo realizado por:**

**Diego Sastre Miranda**

**Grupo 1 de 4º en Educación Primaria**

**Asignatura: Trabajo Fin de Grado**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Tutor académico: Alfonso García Monge**

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. OBJETIVOS .....	5
2.1 Objetivos del TFG .....	5
3. JUSTIFICACIÓN.....	6
3.1 Relevancia del tema .....	6
3.2 Vinculación del tema con las competencias del Título .....	9
3.2.1 Competencias Generales .....	9
3.2.2 Competencias Específicas .....	10
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES .....	13
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO.....	27
5.1 Diseño .....	27
5.1.1 Unidad Didáctica.....	27
A. Contextualización.....	29
• Tema.....	29
• Características del Grupo .....	29
• Reparto de las Sesiones de la Unidad Didáctica .....	29
B. Objetivos Didácticos .....	30
C. Contenidos.....	31
D. Criterios de Evaluación .....	31
E. Instrumentos de Evaluación .....	32
F. Competencias Básicas .....	32
G. Relaciones Interdisciplinares.....	33
H. Metodología .....	34
6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS .....	35
6.1 ¿Cómo se inicia al alumnado en el desarrollo del pensamiento táctico? .....	35
6.2 El desarrollo del pensamiento táctico en la escuela: ¿Es viable y/o factible?.....	36
6.3 ¿Qué papel juega el docente en todo esto?.....	39
6.4 Cómo lo planificado debe adaptarse a la realidad e ir respondiendo a los problemas cotidianos .....	42
7. CONCLUSIONES .....	43
8. REFERENCIAS .....	45
ANEXOS.....	47

Anexo 1: Los modelos de enseñanza alternativa en los juegos deportivos.....	47
Anexo 2: Principios educativos básicos que orientan el modelo de enseñanza comprensiva.	49
Anexo 3: Sesiones de la Unidad Didáctica para el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado.....	50
SESIÓN 1: “Estrategas”.....	50
SESIÓN 2: “Desarrollo mi pensamiento táctico”.....	54
SESIÓN 3: “Como Pep y Mou”.....	59
SESIÓN 4: “Risk: Domina las estrategias”.....	64
SESIÓN 5: “Jugando a los estrategas”.....	69
SESIÓN 6: “Evaluando al estratega”.....	74
Anexo 4: Ficha I.....	77
Anexo 5: Ficha II.....	78
Anexo 6: Ficha III.....	79
Anexo 7: Ficha IV.....	80
Anexo 8: Ficha V.....	81
Anexo 9: Power Point Interactivo.....	83
Anexo 10: Elección del juego más adecuado para el desarrollo del contenido.....	85
Anexo 11: Intervenciones del docente para propiciar la reflexión.....	87

# 1. INTRODUCCIÓN

El presente **Trabajo Fin de Grado** tiene por objetivo estudiar las posibilidades y limitaciones de la aplicación de un programa de desarrollo del pensamiento táctico en educación física escolar. Para poder realizar este proyecto, nos apoyamos en una serie de apartados que permitan dar una coherencia y un sentido al planteamiento dado. En cada uno de estos apartados, se trabajarán aspectos relacionados con el tema del trabajo, con el firme propósito de obtener un cuerpo y una estructura que nos garantice los objetivos marcados.

En un primer lugar, se mostrarán los *Objetivos* que orientarán el trabajo que se presenta.

En un segundo lugar, se recogerá la *Justificación del tema elegido*, indicando la relevancia y las competencias del título. Después, la *Fundamentación teórica y los antecedentes*. En este apartado, se recogerán todas las aportaciones que permitan dar una validez al TFG; es decir, todos aquellos argumentos que sean una base fiable para garantizar el objetivo que se persigue con este TFG.

En tercer lugar, nos centraremos en la *Metodología y Diseño* seguidos. En ese punto se presenta un diseño de la unidad didáctica, atendiendo a sus elementos (objetivos didácticos, contenidos, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, competencias básicas, relaciones interdisciplinarias, metodología y contextualización). Este apartado de la *Metodología y Diseño* está íntimamente ligado a la *exposición de los resultados*. El hecho de desarrollar una explicación de nuestra investigación, nos llevará a *Exponer los resultados* de la misma. Por lo tanto, se recogerán los resultados de nuestra propuesta de intervención, manifestándose qué ha ocurrido durante la puesta en práctica.

Por último, se incluyen unas *Conclusiones*.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos que orientan este trabajo son los siguientes:

### **2.1 Objetivos del TFG**

- Comprender los procesos de desarrollo del pensamiento táctico del alumnado en el primer ciclo de Educación Primaria.
- Desarrollar el pensamiento táctico del alumnado, ayudándoles a pasar del egocentrismo a la descentración y maduración propia de la edad.
- Habilitar fórmulas para ayudar al progreso de cada niño o niña, atendiendo a las peculiaridades de cada uno, promoviendo la desaparición de barreras entre los más y menos capaces, y los más y menos habilidosos.
- Definir qué labores debe tener el docente para que fomente el desarrollo del pensamiento táctico.
- Ajustar un plan de trabajo para el desarrollo del pensamiento táctico para el alumnado del 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Primaria.

### 3. JUSTIFICACIÓN

#### 3.1 Relevancia del tema

El desarrollo del pensamiento táctico en el alumnado, es uno de esos aspectos que preocupa en el ámbito escolar, debido a su relevancia. Estamos hablando de la herramienta que posee el alumno para escoger la mejor respuesta conforme a una situación que pueda acontecer. El 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, establece unos objetivos de carácter general en el área de Educación Física, relacionando dichos objetivos con el tema propuesto, siendo:

*3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.*

*4. Asimilar, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico – expresivas.*

*11. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan (p.9869).*

Esto, no hace más que incidir en la importancia de que el alumno logre ir en la senda adecuada hacia el desarrollo de su pensamiento. Por eso, Daza Ramos & Arcas Díaz (2002) sostienen que:

*Razonar y decidir suelen implicar que quien decide tiene conocimientos: sobre la situación que requiere una decisión, sobre las diferentes opciones de acción (respuestas) y sobre las consecuencias de cada una de estas opciones (resultados). Además, el decisor posee una estrategia lógica para producir indiferencias válidas sobre cuya base se selecciona una opción de respuesta apropiada y los soportes para el razonamiento: memoria funcional y atención (p. 3).*

Los alumnos, a medida que van creciendo, van experimentando cambios en su persona, tanto a nivel físico como psicológico. La labor del docente es, por tanto,

garantizar que todos aquellos cambios se hagan de la manera más precisa y correcta, para que su formación y desarrollo sea integral y positiva. Muchos autores tratan de albergar una explicación racional a los cambios que va experimentando el niño en el proceso de transformación que está continuamente viviendo. Es, por eso, que cuando hablemos de **Pensamiento Táctico**, recurramos a la idea (López Ros, 2010) de que es un tipo de pensamiento operativo, constituido por un conocimiento técnico – táctico, el cual, alberga distintos saberes que se manifiestan con una gran calidad en aquellos considerados como “*expertos*”, permitiendo la resolución de los problemas deportivos planteados. La relación entre el pensamiento táctico y el pensamiento operativo nos evoca distintos aspectos: estamos hablando de un pensamiento que tiene que “considerarse como un proceso cognitivo que para su desarrollo requiere la participación de funciones como la comprensión, la representación, la memorización, etc.” (López Ros, 2010, p. 78). En primer lugar, el desarrollo está íntimamente ligado al aprendizaje y retención de las herramientas y recursos que puedan propiciar un proceso de aprendizaje. En segundo lugar, esta relación determina que “su forma de manifestación es esencialmente práctica y, por tanto, no está formado solamente por un conocimiento teórico y abstracto de los problemas tácticos y de sus posibles soluciones sino que toma forma y validez en la acción” (López Ros, 2010, p.78).

La palabra “*acción*” dentro del pensamiento táctico es tratada como un elemento más dentro del esquema que conforma el desarrollo del pensamiento anteriormente citado. Son muchos los autores que buscan dar una definición a tal término, pero es Araújo (2005), citado por López Ros (2010), el que define que una acción: “es una interacción funcional entre el individuo y su entorno con un determinado propósito, y añade que es una relación funcional con el entorno, un uso selectivo de los recursos para un fin dado” (p. 78). A raíz de esta idea, se relaciona al pensamiento táctico con la fijación de los objetivos o fines a alcanzar, considerando la ayuda de las herramientas o utensilios que favorezcan la adquisición de la meta planteada; es decir, la relación existente entre los fines y el contexto en donde se pretenden alcanzar estos fines, así como los recursos que nos sean útiles.

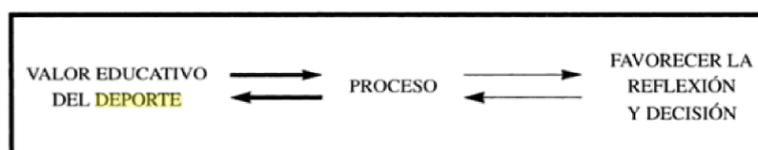
Este planteamiento se venía gestando en el seno de la escuela, buscando el desarrollo integral del niño. Para ello, Otero Ramos *et al.* (2007) se plantean que:

*Las estrategias de aprendizaje suponen procesos de toma de decisiones consciente o intencionales en los cuales los alumnos eligen y recuperan de manera coordinada, los conocimientos que necesitan para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (p.196).*

Al hilo de esta inquietud, estaban las investigaciones y estudios hechos por numerosos autores con el firme propósito de dar una explicación y una base para el desarrollo del pensamiento táctico de los alumnos. A consecuencia de la publicación del artículo “*A model for the teaching of games in secondary schools*” de Bunker & Thorpe (1982), citado por Devís & Peiró (2007), se produce un cambio de actitud a la hora de plantear los juegos en la escuela. Es, en este momento, en el que se produce un cambio de actitud a la hora de plantear los juegos en la escuela comenzándose a vislumbrar una reciprocidad entre el juego y el pensamiento táctico, con la intención de que ésta se logre gracias a los juegos deportivos. Asimismo, Gutiérrez Cardeñosa (1998) señala que la práctica deportiva será educativa:

*No por el hecho de aprender movimientos técnicos y tácticos, y mejorar física y psíquicamente, sino fundamentalmente, por ayudar a que se soliciten y movilicen las capacidades del que lo practica, y de este modo, se estructure y defina su propio yo. Siendo necesario que valore ese progreso y ello sólo se logrará si se proporcionan experiencias con opciones, abiertas a decisiones y a reflexión (p.48).*

Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento táctico del alumno tiene que llevarse a cabo desde el plano educativo del deporte; es decir, tiene que trabajarse, buscando el desarrollo integral del niño, atendiendo al proceso que pueda favorecer dicho desarrollo. Por eso, Gutiérrez Cardeñosa (1998), a través del siguiente cuadro, muestra la necesidad de favorecer la reflexión y la toma de decisiones gracias a este proceso.



**Figura 1: El deporte como medio educativo (tomado de Gutiérrez Cardeñosa, 1998, p. 48).**

Estas preocupaciones acerca del juego en la escuela son de especial interés para los profesionales de la Educación Física Escolar, en gran parte, por la implicación de las dimensiones de cada situación lúdica (García Monge & Rodríguez Navarro, 2007). De ahí, que P. Parlebas (2001), citado por García Monge & Rodríguez Navarro (2007), entienda que:

*Todos los juegos deportivos se caracterizan por una lógica interna que orienta las conductas de sus participantes; cada uno de los cuales conserva su libertad de decisión motriz, aunque dentro de los límites de un sistema de interacción impuesto por las reglas de contrato lúdico (p.87).*

### **3.2 Vinculación del tema con las competencias del Título**

A través del presente trabajo se pretenden mostrar las siguientes competencias, así como su desarrollo y aplicación:

#### **3.2.1 Competencias Generales**

- 1) *Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio – La Educación –, abarcando distintos campos.* Todo ello, se concretará en el conocimiento y comprensión de aspectos que garanticen la fundamentación y consistencia del trabajo.
- 2) *Que el estudiante sepa aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posea las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – La Educación –.* De esta forma, el trabajo presentará un ámbito de actuación a desarrollar en un Centro Educativo, con el objetivo de poner en práctica el tema del proyecto.
- 3) *Que el estudiante tenga la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre estos temas de índole social, científica o ética.* Esta competencia tendrá que ser garante de la justificación que persigue el tema, basándose en las habilidades que dicho estudiante debe ser capaz de tener y/o desarrollar.
- 4) *Que el estudiante pueda transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.* Dicha competencia debe

ser tratada a lo largo del desarrollo del trabajo, así como en su defensa y argumentación.

- 5) *Que el estudiante haya desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.* Se trata de dar un por qué al desarrollo táctico del alumnado en la Escuela, a través de un proceso de búsqueda de información y/o documentación bibliográfica, de aplicación práctica en un Centro Educativo y de su constante revisión, para garantizar el propósito del Proyecto, valorando las distintas fases por las que está constituido.
- 6) *Que el estudiante desarrolle un compromiso ético en su configuración profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.* El desarrollo de este compromiso se concretará en la búsqueda de planteamientos que permitan la actuación de todos los alumnos (ya sean “más o menos capaces” en el ámbito táctico), explorando en las posibilidades y conocimientos de cada uno.

### **3.2.2 Competencias Específicas**

De acuerdo a la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se regula el Título de Maestro en Educación Primaria, haciendo patente la necesidad de desarrollar una relación de competencias específicas a lo largo de sus estudios, para poder adquirir el Título de Grado Maestro en Educación Primaria. Estas competencias de carácter específico parten de *conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la Comunidad Educativa, relacionando teoría y práctica.* Esta idea se esgrime en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- 1) *Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.* A razón de la estancia en un Centro Educativo durante el Prácticum II, se trata de aplicar un proyecto que permita analizar el objeto de estudio del TFG en base a su contexto social, educativo y de aula; plasmando las fases en los que éste tiene lugar, así como las reformulaciones acontecidas.

- 2) *Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.* La puesta en práctica en el Centro Educativo permitirá dar respuesta a dicho punto, ya que la interacción con el alumnado será en este lugar. Además, dicha comunicación, permitirá analizar lo sucedido, contemplando si lo sucedido ha tenido éxito o, si por el contrario, ha fallado. Si ocurre esto último, ello nos será útil para su posterior reformulación.
- 3) *Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.* Para llevar a cabo tal seguimiento, me guiaré por distintas estrategias, como fichas de control y evaluación, así como grabaciones y toma de datos.
- 4) *Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.* Esto sería posible gracias a la observación, puesta en práctica y análisis llevados a cabo durante mi estancia en el centro, atendiendo a los contextos sociales, educativos y de aula.
- 5) *Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la perspectiva práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.* Todo ello, gracias a la intervención y relación directa con mi Maestro – Tutor de prácticas del Centro Educativo, con mi Maestro – Tutor de la Facultad de Educación y Trabajo Social (FEYTS), y con mi compañero de prácticas en el Centro Educativo.
- 6) *Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer,* implicándome en el centro, ya sea en sus planes de trabajo como en la puesta en escena de actividades, tratando de ayudar en la consecución de los mismos.
- 7) *Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6 – 12 años.* En mi caso, actuaré sobre los alumnos de 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Primaria, aunque sin obviar a los de otros Ciclos Educativos.

- 8) *Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la Comunidad Educativa y del entorno social; en gran medida, apoyándome en el proyecto a realizar en dicho Centro Educativo, buscando la participación e implicación del mismo.*
- 9) *Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes, permitiendo la reflexión y toma de decisión en torno a las actividades y temas de estudio.*

#### 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

En las últimas décadas son muchos los trabajos que han indagado en las posibilidades y limitaciones de desarrollo del pensamiento táctico en edades escolares. No obstante, no suelen estudiarse mucho porque prima más el profundizar en la mejora de rendimiento que el propio desarrollo del niño. Es, por ello, que los distintos estudios traten de dar con la clave para que los alumnos sean capaces de experimentar un desarrollo cognitivo en las distintas etapas en las que se ve envuelto a lo largo de su formación.

En el apartado psicológico, son numerosos los autores de referencia, pero hay uno al que debemos acudir: Piaget. Sus estudios nos dan pautas de intervención a la hora de dirigir nuestra práctica y de orientar nuestro aprendizaje hacia la consecución de una enseñanza y formación óptima del alumno. Piaget fue el que determinó cuáles eran las etapas por las que debería pasar el alumno para lograr un desarrollo en su pensamiento táctico. Estudios venideros se han valido de estas ideas para ir mejorando la teoría inicial de este autor. Así, Martín Bravo & Navarro Guzmán (2009) sostienen que el alumno pasa por varias etapas en su desarrollo cognitivo. Estamos hablando del paso del egocentrismo a la descentración. Tales términos, según Martín Bravo & Navarro Guzmán (2009) son el puente para que los alumnos logren desenvolverse correctamente, atendiendo a las múltiples situaciones que pueden sucederse y a las respuestas ligadas a dichas situaciones. Para Martín Bravo & Navarro Guzmán (2009), el egocentrismo:

*Es una característica destacada del pensamiento preoperacional. Piaget le da tanta importancia al egocentrismo que considera que explica todas las demás características del pensamiento infantil entre los dos y los seis años. Podemos definirlo como la dificultad del niño para distinguir entre su propio punto de vista y el de otros. El egocentrismo es otra forma de centración: Piaget señaló que los pequeños se centran en su propio punto de vista, de tal manera que no pueden considerar el de otra persona (p.103).*

Esta primera fase pertenece al subperíodo preoperacional (de 2 a 7 años), siendo el punto de partida hasta alcanzar la descentración propia del subperíodo de las

operaciones concretas (de 7/8 a 11/12 años). Para Martín Bravo & Navarro Guzmán (2009), la descentración es un proceso en el que los niños son capaces de tener en cuenta simultáneamente más de una dimensión de un objeto, fenómeno o situación social. Además, sostienen que el alumno:

*Ya puede situarse en el punto de vista de otras personas. Esto supone una disminución del egocentrismo infantil. Éste ya no considera inmutables los objetos y los acontecimientos, sino que el juicio que él se forma depende de su punto de vista personal (p.149).*

Este proceso no acaba aquí, ya que no termina su desarrollo hasta la consecución del pensamiento formal (11 a 13 años), en donde se trabaja con hipótesis y se usa el lenguaje proposicional. En cada una de estas etapas, se puede apreciar cómo el razonamiento cada vez está más ligado a la decisión, de tal modo que llega un momento en donde estos dos términos están conectados.

Damasio (1996, p.191) establece que el objetivo de razonar es decidir y, dentro de la decisión, es donde se alberga la selección de una opción de respuesta, rememorando el dicho de Phillip Johnson-Laird: “Para decidir, juzga; para juzgar, razona; para razonar, decide (sobre qué razonar)”. La unión de estos dos términos (razón y decisión) cada vez acaparaba mayor protagonismo, desembocando en dos modelos de racionalidad: *la razón elevada* y *la hipótesis del marcador somático* (Daza Ramos & Arcas Díaz, 2002, p.4). Cada uno de estos dos modelos defendía una teoría. Así, el primer modelo, *la razón elevada*, parte de que para obtener los mejores resultados se deben dejar fuera las emociones; mientras que, en el segundo modelo, *la hipótesis del marcador somático*, defiende que el sentimiento es parte del cuerpo y, por lo tanto, el sentimiento o marcador somático está asociado a una determinada opción que encamina a la persona a reducir el número de opciones sobre las que debe decidir. Según Daza Ramos & Arcas Díaz (2002), los marcadores somáticos “se adquieren bajo el control de un sistema interno y bajo la influencia de una serie de circunstancias externas con los que el organismo tiene que interactuar” (p. 8). Estos modelos van marcando pautas en el devenir del desarrollo del pensamiento táctico del alumnado, pues son muchos los autores, como Temprado en 1991, que entienden que el pensamiento táctico es una suma de conocimientos coherentes con unos objetivos y a

unos recursos (procedimientos) valederos para resolver las distintas categorías de problemas.

Otros autores, como Ruiz Pérez y Arruza (2005), citados por López Ros (2010), entienden que el pensamiento táctico está constituido por:

*La capacidad de tratar con grandes unidades de acción, formadas por elementos organizados en un todo estructurado; la capacidad de reconocer de forma dinámica la situación – problema en la que surge un objetivo que el deportista debe conseguir, y la capacidad de establecer soluciones que puedan ser utilizadas en una clase de situaciones o secuencias de acción (p. 79).*

Todas y cada una estas maneras de entender el pensamiento táctico, son las que determinan el desarrollo del mismo en el alumnado. Dicho pensamiento se encuentra en relación con la toma de decisiones. Así, Temprado (1991), citado por López Ros (2010, 2011), escribió sobre el paralelismo existente entre el “*pensamiento táctico*” y el “*saber decidir*”, señalando que la potestad de decisión recae en gran parte por la selección que haga el sujeto con respecto a la acción. Asimismo, este autor entiende que el “*saber decidir*” admite:

- “*Saber qué es lo que hay que hacer*”: entendiéndose por la comprensión y categorización de los aspectos que permiten fijar los objetivos de la resolución.
- “*Saber cómo hacerlo*”: referido a identificar y organizar en un procedimiento, los objetivos que permitan resolver el problema.
- “*Saber hacerlo*”: evocando la eficacia en la ejecución.

Estos tres saberes, que forman parte del “*saber decidir*”, son los que configuran el pensamiento táctico, puesto que la mente humana requiere de un sistema de memoria que almacene y registre cambios ocurridos en el entorno. Los estudios hechos por los científicos R. Brunning, G. Schraw, M. Norby y R. Ronning, (2005), citados por Martín Bravo & Navarro Guzmán (2009), plantean que los científicos cognitivos, durante la década de los cincuenta, empezaron a crear modelos que recogían tres fases diferenciadas (adquisición, retención y recuperación) de la memoria, permitiendo el procesamiento de la información de manera análoga a como un ordenador la codifica, almacena y recupera los datos. La memoria y su función son muy importantes, puesto

que estamos hablando del elemento esencial para que los alumnos puedan actuar con la información, establezcan representaciones y construyan conocimientos. De aquí surge la idea planteada por López Ros (2010), quien entiende que en el campo deportivo: “la toma de decisiones y el pensamiento táctico están altamente mediatizados por los diferentes tipos de conocimiento que el deportista tiene almacenados en la memoria, así como la forma y la calidad de dichos conocimientos y de su memorización” (p. 80). Esto provoca una diferenciación entre el experto y el novato. Los expertos van a ser aquellos con un alto nivel de conciencia en su táctica y sus procesos de búsqueda de la información serán mayores que en los novatos. Además, serán capaces de planificar acciones con anticipación gracias a su toma de decisiones más rápida. Todo esto, se puede concretar en una idea básica, debido a la repercusión que tiene. Nos referimos a que el deportista se va haciendo conocedor de todos aquellos aspectos importantes de la situación del juego y de los escenarios en los que las acciones tienen una consistencia temporal. Además, nos referimos a las múltiples posibilidades de cada uno a la hora de actuar en dichos escenarios de manera exitosa.

Cuando López Ros (2010) defiende que la toma de decisiones y el pensamiento táctico están influidos por los diferentes tipos de conocimiento, trata de realizar un llamamiento a la distinción de los tipos de conocimiento, bien sea el declarativo, procedimental y metacognitivo, con el propósito de remarcar la relación existente entre la toma de decisiones y el conocimiento procedimental. En definitiva, según Wright (2000), citado por López Ros (2010):

*Dicho conocimiento procedimental 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 (p. 81).*

Los procedimientos que se van construyendo pueden sucederse de manera cerrada (se conocen todos los pasos del proceso y éstos organizan el resultado final) o abierta (no se conocen todos los pasos y permiten resultados diferentes). Por eso, el conocimiento procedimental está constituido por distintos niveles de conocimiento, yendo de lo más débil (bajo nivel de comprensión del problema y de las respuestas posibles) hasta lo más fuerte, siendo ese momento en el que el deportista es capaz de

poder explicar el cómo y el por qué de las acciones, atendiendo a razones con sentido. En cierta medida, todos los tipos de conocimiento están relacionados con el pensamiento táctico. Así, el conocimiento declarativo viene a ser el “*saber qué*”, pasando a formar parte del elenco de los elementos que constituyen el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado.

Según van sucediéndose las experiencias y prácticas entre los “*novatos*”, van surgiendo y afianzándose una serie de esquemas dentro de su mente, determinando el que dicho “*novato*” pase a ser considerado como “*experto*”. En este caso, López Ros (2010), determina que el aprendizaje del pensamiento táctico en deportistas de formación vendría a ser un: “proceso de construcción de conocimiento significativo que permita a los jugadores avanzar hacia una representación genérica y abstracta de los problemas del juego, atender a las características profundas del problema, y disponer y utilizar diferentes sistemas de producción para resolverlo” (p. 83). Otros autores, como Iglesias *et al.* (2003), citado por López Ros (2010), entienden que:

*El desarrollo del pensamiento táctico se manifiesta mediante un mayor nivel conceptual e interrelación de los conceptos, una mayor capacidad de análisis de las condiciones concretas y de las acciones posibles y deseables, y una mayor flexibilidad y rapidez en la toma de decisiones* (p. 83).

Todas estas ideas permiten crear un cuerpo visible para justificar la necesidad del desarrollo del pensamiento táctico en los alumnos. De ahí, que García Monge (2011), mantenga que los juegos motores reglados faciliten espacios únicos para el desarrollo de acuerdos, planificaciones y decisiones, ya sea de manera individual o colectivamente. Gracias a estas posibilidades que se dan dentro de los juegos motores, la Educación Física se vale para sacar el máximo potencial posible.

*Una de estas potencialidades lo constituye su posibilidad de desarrollar el pensamiento táctico del alumnado, lo cual, a nuestro modo de ver, supone principalmente ayudarles en su proceso de descentración y maduración pues pretendemos que: pasen de una acción impulsiva a una acción planificada; pasen de la acción individualista a la acción compartida; elaboren, apliquen y comprueben planes de acción con opciones; conozcan y utilicen diferentes*

*elementos tácticos con los que planificar la acción* (García Monge, 2011, p. 347).

Es muy importante que, desde el plano de la Educación Física, se traten temas de esta índole, pues todos aquellos juegos que podamos encontrarnos tienen que estar adaptados al nivel de las habilidades de los niños, permitiéndoles una aproximación al juego que vayan a realizar. Ello es garante de una progresiva mejora en su realización, implicando de manera directa el desarrollo y mejora de la acción y del pensamiento. Son dos de los puntos fuertes de este tema, ya que permiten a todo novato convertirse en experto, logrando ser un “*un buen jugador*”. Para Emiliozzi, María Renati, Viñes, Mazzuchi López, Soledad Onnini, Francisco Toledo (2011), un buen jugador es: “quien se sumerge en el juego mirando la totalidad de ese “*tablero*” que lo compone, efectúa sus acciones, reconociendo los avances del adversario, conociendo las reglas y exprimiéndolas hasta el límite” (p. 115). Se puede apreciar, por tanto, que el juego y sus múltiples formas de manifestarse pueden ser la vía para que el alumnado pueda experimentar un desarrollo de su pensamiento táctico, logrando un proceso de descentración o maduración. Así, autores como Castejón & López (2000), citados por Aguilar & Suárez (2007), defienden que:

*La comprensión del juego es un aspecto problemático y está relacionado con el desarrollo del pensamiento táctico, por lo tanto, estos aspectos deben ser abordados con más especificidad en los distintos grados escolares y en las diferentes etapas de la formación deportiva* (p. 74).

La complejidad que se pueda producir tiene un por qué, pues hay continuos retos que deben ser enfrentados por el docente. Además, cada niño tiene distintas formas de manifestar su desarrollo, por lo que la complejidad aumenta. García Monge (2011) entiende que los procesos se puedan producir de manera espontánea extraescolarmente, pero quiere asegurarse de que:

*Se produzcan de forma más democrática, cerciorándose de que se dan en todos y cada uno de los alumnos y alumnas; se den respetando y teniendo en cuenta las reacciones y procesos psico-emocionales que se verifican en cada persona, ayudándoles a superar sus miedos, limitaciones y egocentrismo; se den de forma sistematizada y organizada, brindando la oportunidad de que el alumnado*

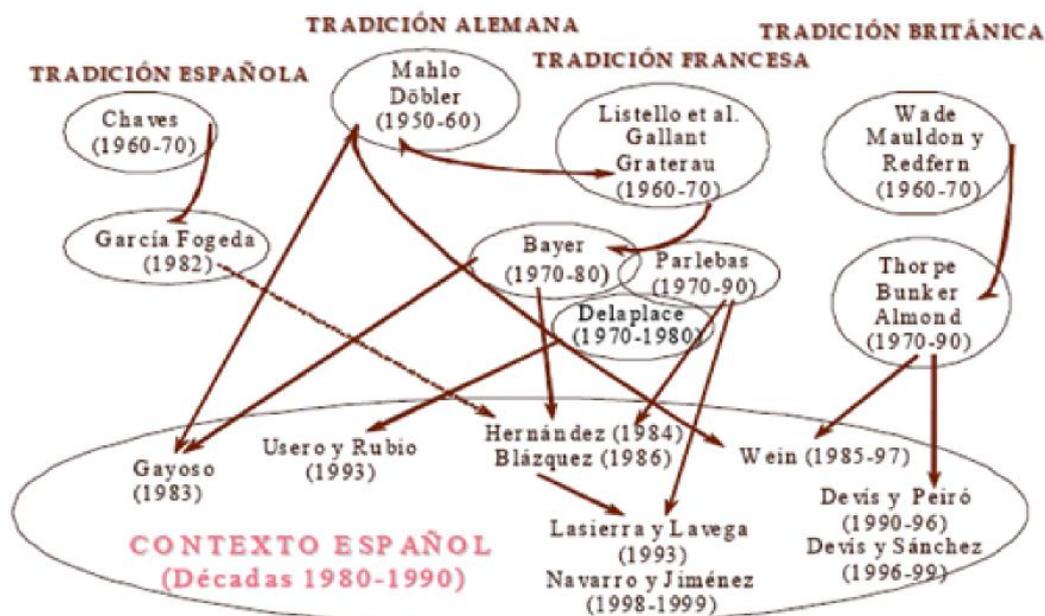
*acceda a una cultura motriz elaborada; y en los que el proceso se convierta en un contenido, generando las costumbres de hablar y organizarse, de saber interpretar y disfrutar con la acción de otras, o de generar respuestas divergentes antes situaciones de juego (p. 347).*

Este apartado es básico, así como los destinados a que el alumnado aprenda con sentido; es decir, todo el aprendizaje relacionado con el desarrollo del pensamiento táctico debe ser significativo y profundo, para que el alumno comprenda y dé sentido a lo que está aprendiendo.

La mejor manera de que se haga patente en la escuela y, más concretamente, en la Educación Física, sería gracias a los juegos deportivos. Cuando hablamos de esta clase de juegos, tenemos que hacer mención especial a la “Enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos”, siendo el replanteamiento que surge a consecuencia del artículo de Bunker & Thorpe (1982), citado por Devís & Peiró (2007). Este nuevo enfoque se difundió con gran rapidez gracias a eventos como los congresos de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP) en 1983 y 1984. Pero no hay una verdadera difusión hasta que ciertos manuales de Educación Física lo incluyen como un “modelo” determinado de enseñanza para los juegos deportivos (Hellison y Templin, 1991; Metzler, 2000; citado por Devís & Peiró, 2007). La internacionalización del modelo de enseñanza también ha creado varios nombres: “aproximación de la conciencia táctica”, “modelo de aprendizaje de decisión táctica”, “juegos deportivos centrados en el juego”, etc., según Devís & Peiró (2007).

Una vez difundido el modelo, ya se podía hablar de un contexto en donde se podría producir el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado. A su vez, surge el *Teaching Games for Understanding* (TGFU), marcando las pautas para trabajar con este nuevo modelo. En España, el modelo no tuvo su introducción y aplicación hasta la década de 1980, valiéndose de las distintas aportaciones que iban realizando las diferentes corrientes que había hasta ese momento. Cada una de ellas transfería sus aprendizajes técnicos y tácticos, de manera que al contexto español llegaron gran cantidad de corrientes provenientes de toda Europa, dando pie a los modelos alternativos de enseñanza. Hay tres corrientes destacadas: Francia, Alemania y Reino Unido. En cada uno de estos países hay una serie de autores de referencia. Así, en

Alemania, están los trabajos de Mahlo (1969) y Döber (1961), citados por Devís & Peiró (2007), señalando la existencia de unos principios técnico – tácticos generales a varios juegos deportivos. En Francia, destacan Listello, Clere, Crenn & Schoebel (1965) y Michel Gallant (1970), citados por Devís & Peiró (2007). El primer grupo francés utiliza un término: “*formas jugadas*”, para referirse a aquellos juegos y actividades que posibilitan el aprendizaje de los principios generales de los juegos deportivos. El autor, Michel Gallant, se basa en el término: “*para – deportivo*” para referirse a los juegos de iniciación y entrenamiento de los deportes. En el Reino Unido destacan Allen Walde (1967) y Mauldon & Redfern (1969), citados por Devís & Peiró (2007). Estos autores de Reino Unido inciden en la importancia de la enseñanza de las habilidades a través de juegos. El siguiente cuadro de Devís y Sánchez (1986), citado por Devís & Peiró (2007) trata de mostrar las influencias acaecidas al contexto español en base a las corrientes europeas.



**Figura 2: Mapa sobre la evolución de propuestas alternativas hasta la década 1990**

Estas aportaciones eran válidas, pero no garantizaban la enseñanza de la táctica, ya que en la mayoría de ocasiones se demostraba que la táctica quedaba inmersa en gran cantidad de juegos deportivos dominados por la técnica. De ahí, que autores de la talla de Mahlo (1969), citado por Devís & Peiró (2007), dijera que: “no existe ninguna indicación relativa al contenido o a los métodos de la formación táctica” (p.4). Esta idea no cayó en balde, pues el contacto existente con las corrientes francesas y británicas

hizo despertar el interés y la curiosidad de numerosos autores españoles. El principal autor de contacto y referencia fue Bayer, que, con su trabajo en 1986, citado por Devís & Peiró (2007), mantiene que la transferencia y el análisis de los juegos deportivos son la base sobre la que se sustenta la enseñanza de los juegos colectivos, como es el caso del balonmano. Con dicho análisis, se aprecian una serie de principios tácticos que hasta ese momento no se había enunciado con tanta claridad. Esta idea era un nuevo dogma en el contexto español, que para aquel entonces, abría sus puertas a las corrientes venideras. Por eso, autores como Felipe Gayoso (1983), José Hernández (1984) y Domingo Blázquez (1986), citados por Devís & Peiró (2007), se ven influenciados por Bayer y Pierre Parlebas (1988, 1989), propulsor de la Praxiología o construcción de la acción motriz.

Desde Reino Unido se reformula la enseñanza de los diversos tipos de juegos deportivos. Esta nueva forma de tratar los juegos deportivos trata de enseñar la táctica y la técnica mediante el uso de juegos modificados. Para Devís & Peiró (1997), citado por A. López Corredor (2007), los juegos modificados son:

*Juego global que recoge la esencia de uno o de toda una forma de juegos deportivos estándar, la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos (p.132)*

Esta nueva perspectiva se enmarca dentro del Modelo Horizontal Comprensivo, siendo representada por los trabajos de Devís (1992, 1995) y Devís & Peiró (1992), citados por Devís & Peiró (2007). Este modelo surge como alternativa a la iniciación en los juegos deportivos, así como el resto de modelos acaecidos en España (Ver *Anexo I: Los modelos de enseñanza alternativa en los juegos deportivos*). De ahí, que Devís & Sánchez (1996), citados por Devís & Peiró (2007), mantengan que “Todos estos modelos, ya sean verticales u horizontales, poseen un interés especial por los aspectos tácticos presentes en los juegos utilizados en la enseñanza y en los deportes institucionalizados” (p.7). Asimismo, autores como Blázquez (1995), Ruiz (1995), Werner, Thorpe & Bunker (1996), citados por Aguilar & Suárez (2007), defienden que es muy importante:

*Indagar sobre cuál es el grado de utilización de los procesos mentales en el juego y el nivel de desarrollo de los jóvenes y las jóvenes escolares a nivel perceptivo, cognitivo y motriz en situaciones reales de juego, para poder diagnosticar, proponer y abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje con unos contenidos adecuados a las necesidades de los escolares y en las etapas de iniciación deportiva (p.75).*

A partir de estos aspectos, según Mahlo (1985), Turner & Martinek (1992), citado en Werner, Thorpe & Bunker (1996), citados por Aguilar & Suárez (2007), se podrá definir:

*A partir de qué edad se considera oportuna incorporar la enseñanza y el desarrollo del pensamiento táctico individual en la educación física y la iniciación deportiva y, en qué medida cierto rendimiento técnico es necesario o condiciona la solución de los problemas tácticos (p.75).*

De ahí, que para García Monge (2005), el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado se vea resumido en una serie de ejes básicos que estructuren los distintos procesos en los que dicho pensamiento se ve envuelto. A saber:

- *Pasar de la acción impulsiva a la acción planificada.*
- *Pasar de la acción individualista a la acción compartida.*
- *Elaborar, aplicar y comprobar planes de acción con otras opciones.*
- *Conocer y utilizar diferentes elementos con los que planificar y analizar o entender la acción (p.3).*

Al tratar el tema del desarrollo del pensamiento táctico dentro de la escuela, hay que ser muy conscientes de la importancia del mismo. Por eso, el Ministerio de Educación y Ciencia (2006), citado por Moreno *et al.* (2011), mantiene que:

*Games represent a very important part of the physical education (PE) primary school curriculum in Spain. This curriculum establishes that primary school students from year three to year six should be introduced to games and sports, know different games categories and learn how to use tactical principles related to attack and defence (p.252).*

Por consiguiente, Moreno *et al.* (2011), sostiene que: “As researchers and teacher educators we are interested in knowing how students learn games content and how it relates to national requirements” (p. 252). Estas afirmaciones no hacen más que recalcar la trascendencia del tema. De ahí, que sea muy importante, para nosotros como educadores, abordar dicho planteamiento desde la óptica de diversos trabajos, estudios y propuestas de diferentes autores, como es el caso de Riera Riera (1995), J. A Moreno & P. L. Rodríguez (1997), García Monge (2005), Rivero (2010), Moreno *et al.* (2011). El acudir a ciertos investigadores y/o escritores nos permite tener un fundamento sobre el que apoyarnos cuando vayamos a poner en práctica el proyecto del TFG.

Este proyecto pretende poner en práctica una Unidad Didáctica que permita trabajar el pensamiento táctico y su desarrollo. Para llevar a cabo dicho planteamiento en las clases de Educación Física, se requiere de un enfoque metodológico satisfactorio; es decir, hay que tener en cuenta una serie de **consideraciones metodológicas**: la cantidad y calidad de la práctica. Por eso, López Ros (2010), entiende que la práctica será de calidad cuanto mayor peso tenga, aunque se cuestiona:

*¿Qué significa una práctica de calidad en el desarrollo del pensamiento táctico?: En primer lugar, que la intención de enseñanza de las diferentes tareas sea algún aspecto determinante desde el punto de vista táctico; es decir, aquello que garantiza el éxito de la tarea debe tener una razón o estar ligado al aspecto táctico que se esté aprendiendo... En segundo lugar, y en relación con lo que estamos señalando, el problema técnico – táctico al que se enfrenta el aprendiz debe tener un nivel de dificultad objetiva superior a la capacidad actual del aprendiz... En tercer lugar, la resolución de una tarea con un nivel de dificultad superior es posible en la medida que el aprendiz obtiene ayudas significativas que le permiten entender y aprender a resolverlo sólo; es decir, en la medida que puede apropiarse de los recursos semióticos y emplearlos para auto – regular su actuación... En cuarto lugar, para facilitar todo este proceso es importante que los momentos de práctica motriz estén en relación con momentos de no práctica motriz (p. 86).*

Al hilo de la pregunta que se hace López Ros (2010), se pueden extraer una serie de ideas con respecto al tercer punto: **las ayudas**. En este caso, “la organización y el

establecimiento de las ayudas efectivas es un rasgo básico y fundamental de la enseñanza eficaz” (López Ros, 2010, p. 87). Por lo tanto, las ayudas son clave en el desarrollo y aprendizaje del pensamiento táctico. De ahí, que el uso de “preguntas de calidad” sea defendido por numerosos trabajos (López Ros, 2003, 2010; Oslin & Mitchell, 2006; Wallian & Chang, 2007; Wrigth & Forrest, 2007; citados por López Ros (2010)), puesto que permiten al deportista: “en situaciones de práctica motriz, orientar y focalizar la atención en los aspectos relevantes del juego en función de los objetivos, y en situaciones de no práctica motriz, reflexionar *in situ* o *a posteriori* sobre lo acontecido” (p.88). Es, en este punto, donde cobra especial importancia el papel que juega el docente. Por lo tanto, “el educador ha de saber utilizar el juego para orientar e introducir las actividades deportivas dentro de un contexto educativo” (J. A Moreno & P. L. Rodríguez, 1997, p. 187). Además, debe buscar la participación e inclusión de todos los niños, puesto que todos son parte de un colectivo y, por tal circunstancia, deben poseer el derecho y el deber de participar. Así, Pérez Gómez (1992), citado por González (2009), atribuye una conceptualización a la educación como proceso de socialización:

*“Desde que la configuración social de la especie se convierte en un factor decisivo de la hominización y en especial de la humanización del hombre, la educación en un sentido amplio cumple la ineludible función de la socialización”. “...A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de las conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación” (p. 39).*

A raíz de esta idea, se parte de que los alumnos son participantes y, por lo tanto, están inmersos en una red cultural. De ahí, que los juegos motores reglados a los que están acostumbrados a jugar, tengan una estructura que permita su desarrollo, reproducción y transmisión a través de generaciones y lugares (García Monge & Rodríguez Navarro, 2007). De este modo, García Monge & Rodríguez Navarro (2007), entienden que: “Estas estructuras de acuerdos y normas permiten que un grupo de personas puedan desarrollar sus acciones dentro de un marco de intenciones definido y compartido” (p.86). No obstante, P. Parlebas (2001), citado por García Monge & Rodríguez Navarro (2007), determina que:

*Todos los juegos deportivos se caracterizan por una lógica interna que orienta las conductas de sus participantes; cada uno de los cuales conserva su libertad de decisión motriz, aunque dentro de los límites de un sistema de interacción impuesto por las reglas de contrato lúdico (p. 87).*

Todo lo referente al desarrollo del pensamiento táctico gira en torno a los juegos deportivos y a la inclusión y participación de los alumnos en los mismos. Se aprecia, a su vez, que el docente juega un papel destacado dentro de dicho entramado, ya que será el encargado de mediar para lograr el desarrollo deseado en el pensamiento táctico. Todos y cada uno de estos aspectos son clave para el devenir de dicho aprendizaje, por lo que la interacción de ellos será fundamental. Así, J. A. Moreno & P. L. Rodríguez (1997) considera: “a toda situación motriz como un sistema de interacción global entre un sujeto actuante, el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventuales” (p.188). Esta interrelación se alcanza gracias a la aplicación de la propuesta de los “juegos deportivos modificados” de Devis & Peiró (1992), citado por J. A. Moreno & P. L. Rodríguez (1997), concibiéndola “como una forma de actividad que concienta al niño de ella, le da confianza en él y, por la cual, el niño va a conocer mejor sus posibilidades y sus límites” (p.203). Esta concepción desemboca en una autonomía y una socialización del niño, de tal manera que el desarrollo del pensamiento táctico cada vez es más realista. Por ello, Arnold (1985), citado por J. A. Moreno & P. L. Rodríguez (1997), sostiene que: “la implicación activa inteligente y el dominio de la habilidad proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego” (p.201). Estas situaciones desembocan en **las estrategias**, tratando de lograr el éxito en el juego. Así, M. Vaca (2001), citado por García Monge (2005), defiende que:

*Cuando en la Educación Física escolar hablamos de estrategias en los juegos motores reglados lo hacemos sobre la idea de que el alumnado actúe en la complejidad de la acción, luchando contra el azar y el hacer por hacer, tratando de encontrar el mejor resultado (p.1).*

Tales vicisitudes determinan que la metodología empleada se oriente hacia una enseñanza de los juegos deportivos: **la enseñanza comprensiva**. De esta manera, el proceso de enseñanza – aprendizaje de los juegos deportivos en la Educación Primaria

se basará en 4 principios educativos básicos que orienten dicho modelo (Ver *Anexo 2: Principios educativos básicos que orientan el modelo de enseñanza comprensiva*). González (1996), citado por J. A Moreno & P. L. Rodríguez (1997), establece que dichos principios sean: “dotar de significatividad a los contenidos y actividades, enseñar de forma que el aprendizaje tenga sentido y significado para los practicantes y fomentar la comunicación y la interacción en el aula” (p.195). En este sentido, queremos garantizarnos una enseñanza comprensiva de calidad. Por eso, Read & Devís (1999), citados por J. A Moreno & P. L. Rodríguez (1997), sostienen:

*La posibilidad de un cambio en la enseñanza, donde el jugador comprenda, en el significado más profundo, lo que está haciendo:*

- *La toma de decisiones y la formulación de juicios por parte del alumno.*
- *La comprensión de los contextos de los juegos deportivos.*
- *La importancia de la táctica en la iniciación deportiva (p.201).*

Para poder conseguir esto de manera satisfactoria, hay que retomar la idea del rol del profesor, pues “el educador permitirá que el juego se desarrolle en función del objetivo propuesto” (J. A Moreno & P. L. Rodríguez, 1997, p.201). Asimismo, Blázquez (1986), citado por J. A Moreno & P. L. Rodríguez (1997), mantiene que: “la contribución del educador consiste en crear una situación problemática y concienciar de ella a los participantes, conducirles a las respuestas a partir de sus propios conocimientos y analizar la solución descubierta y utilizada” (p.201).

## 5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

### 5.1 Diseño

Este proyecto trata de poner en práctica una Unidad Didáctica centrada en el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado. La puesta en práctica ha sido viable gracias a la estancia en los Centros Educativos durante el período de prácticas del Prácticum II. Así, se garantizaba la posibilidad de que el diseño de la UD fuera lo más ajustado al contexto educativo, valorando las posibilidades y limitaciones que se pudieran dar.

#### 5.1.1 Unidad Didáctica

Es, aquí, donde cobra especial relevancia el Modelo Horizontal Comprensivo, puesto que será el modelo sobre el que se organizará la clase. Además, Devís & Sánchez (1996), citados por Jiménez Jiménez (2010), mantienen que dicho modelo enfatiza:

*Un interés explícito por la enseñanza de la táctica al facilitar la comprensión contextual y táctica de los distintos tipos de juegos deportivos en los participantes, recurriendo al uso de juegos modificados y a las intervenciones del profesional en forma de preguntas dirigidas a los jugadores y jugadoras... (p.8).*

Asimismo, Devís & Peiró (1992), citados por Jiménez Jiménez (2010), “proponen un grupo de principios de procedimiento, de carácter flexible, dirigidos a proporcionar las condiciones facilitadoras para la comprensión” (p.8). De todo este grupo de principios, remitimos a dos de ellos, siendo:

- *Principios para el desarrollo de la comprensión táctica: ésta se articulará promoviendo el aprendizaje del alumnado mediante un proceso inductivo, donde el profesor organizará su mediación fundamentalmente con preguntas y comentarios dirigidos a propiciar la comprensión táctica. En este sentido, se debe limitar el número de juegos modificados en cada sesión, puesto que la exploración del potencial táctico de cada juego requerirá su tiempo.*

- Principios relacionados con la evaluación del alumnado: se reclama una coherencia entre la naturaleza procesual de este enfoque de enseñanza de los juegos deportivos, donde el alumnado tiene todo el protagonismo activo, y las formas de evaluación a emplear (Jiménez Jiménez, 2010, p.9)

Tales consideraciones fomentan el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado. De ahí, que López Ros (2010) mantenga que dicho desarrollo deba:

*Orientarse hacia un aprendizaje comprensivo que permita a los deportistas mejorar el conocimiento procedimental de carácter explícito. Para ello es necesario diseñar tareas con un elevado nivel de apertura (procedimientos heurísticos) que obliguen a los deportistas a tomar decisiones. Dichas tareas deben tener un nivel de dificultad superior al manifestado originariamente por los deportistas, de forma que los enseñantes introduzcan estrategias de ayuda que permitan a los aprendices evolucionar en la comprensión de las condiciones generales y específicas que definen su acción a partir de considerar los objetivos admisibles, las acciones posibles y las consecuencias (efectos) de las mismas (p.89).*

La **Unidad Didáctica** está compuesta de **dos bloques**:

- I. Este bloque, que está incluido en el Diseño de la Unidad Didáctica, se compone de 8 apartados: Contextualización, Objetivos Didácticos, Contenidos, Criterios de Evaluación, Instrumentos de Evaluación, Competencias Básicas, Relaciones Interdisciplinares y Metodología.
- II. En el segundo bloque nos encontramos con las 6 sesiones descritas para la UD. (Ver *Anexo 3: Sesiones de la Unidad Didáctica para el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado*). Las 6 sesiones van a estar desarrolladas en el Anexo 3. Además, se incluye en este bloque la Reformulación concerniente a las Sesiones.

## **UNIDAD DIDÁCTICA: EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO**

### **A. Contextualización**

- Tema

Esta Unidad Didáctica está destinada a trabajar el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado a través de distintas actividades (juegos de invasión sin móvil: juegos de persecución) y recomendaciones dadas por el profesor. En cada una de las sesiones planificadas, se tratarán de desempeñar los objetivos pensados para esta UD.

- Características del Grupo

Las sesiones están pensadas para **2º B de Educación Primaria**. El grupo en cuestión, merece una breve sinopsis de sus características. Para empezar, cuenta con 2 horas de Educación Física repartidas a lo largo de la semana. La primera hora se enmarcaría en un lunes (12:00 horas); mientras que la segunda hora, tendría lugar el viernes a la misma hora que el lunes. Es conveniente resaltar este dato, pues tienen la hora de Educación Física nada más terminar el recreo, es decir, que el alumnado llega a clase tras un tiempo de distensión, y, en ocasiones, con cierta fatiga o alteración. En cuanto al número de integrantes de la clase, estamos hablando de un total de 21 alumnos. Ninguno de ellos requiere de ningún tipo de adaptación significativa, aunque según se desarrolle la clase, puede albergarse alguna situación que propicie una determinada atención con respecto a lo que esté ocurriendo. Por lo tanto, las actividades no se reformularán a menos que haya algún tipo de dificultad en la comprensión. Sin embargo, todas las actividades pueden modificarse, bien porque lo demande el profesor o por circunstancias de ese día.

- Reparto de las Sesiones de la Unidad Didáctica

Las sesiones pensadas para la Unidad Didáctica consisten en una propuesta ordenada y ajustada al calendario escolar, en función del horario y de las semanas con

las que podemos contar, garantizando su justificación dentro del área de Educación Física. Es, por tanto, necesario que realizamos una breve justificación de cada una de las sesiones, albergando el dónde y el cuándo de cada una de las sesiones planteadas. En el siguiente cuadro se detallan los lugares en los que se desarrollará cada sesión.

<b>SESIÓN</b>	<b>FECHA</b>	<b>LUGAR</b>
<b>1</b>	12/4/2013	Aula de Clase y Gimnasio
<b>2</b>	15/4/2013	Aula de Clase y Polideportivo
<b>3</b>	19/4/2013	Gimnasio
<b>4</b>	22/4/2013	Aula de Clase y Polideportivo
<b>5</b>	26/4/2013	Gimnasio
<b>6</b>	29/4/2013	Aula de Clase

Estas 6 sesiones se impartirán en el mes de abril, coincidiendo con el inicio del Tercer Trimestre, tras las vacaciones de Semana Santa, y con el final de la Unidad Didáctica previa llevada a cabo en los meses de marzo y abril. Además, el reparto de los lugares son estos, pero puede variarse en caso de que haga buen tiempo y, podamos aplicarlo en el patio escolar. En caso de que no sea así, mantendremos los lugares mencionados.

## **B. Objetivos Didácticos**

El 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, establece unos objetivos de carácter general en el área de Educación Física, relacionando dichos objetivos con el tema propuesto, siendo:

*3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.*

*4. Asimilar, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico – expresivas.*

*11. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan (p.9869).*

Tomando como referencia los objetivos generales del Decreto 40/2007 de 3 de mayo, estableceré unos objetivos para la Unidad Didáctica:

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego.

### **C. Contenidos**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).
- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

### **D. Criterios de Evaluación**

A propósito del 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, se determinan una serie de criterios de evaluación propios para el primer ciclo, siendo:

*3. Consolidar y enriquecer funcionalmente las estructuras dinámicas de coordinación ya adquiridas y asimilar otras nuevas progresivamente más complejas.*

4. Resolver significativamente problemas de movimientos y/o situaciones motrices que impliquen las habilidades y/o procedimientos desarrollados en el ciclo (p. 9870).

Partiendo de estos criterios de evaluación del Decreto 40/2007 de 3 de mayo, elaboraré unos criterios de evaluación. A saber:

- Realizar los juegos y tareas planteadas en cada una de las sesiones.
- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

#### **E. Instrumentos de Evaluación**

- Power Point: Las estrategias. (Ver Anexo 9: Power Point Interactivo).
- Ficha I: Desarrollo del Pensamiento Táctico del Alumnado. (Ver Anexo 4: Ficha I).
- Ficha II y III: Desarrollo del Pensamiento Táctico del Alumnado. (Ver Anexo 5: Ficha II y Anexo 6: Ficha III).
- Ficha V: Desarrollo del Pensamiento Táctico del Alumnado (Evaluación Final). (Ver Anexo 8: Ficha V).

#### **F. Competencias Básicas**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Conocer y desenvolverse en espacios naturales y/o generados por el ser humano, acorde a una comprensión de sucesos y predicción de consecuencias, de manera que se puedan preservar las condiciones de vida propia y de los demás interactuantes.
- b) Competencia en comunicación lingüística: Usar el lenguaje “táctico” como instrumento de comunicación oral y escrita, representando, interpretando y comprendiendo lo que sucede alrededor. Además, se busca construir una serie de conocimientos (terminología), favorecedores de una organización y autorregulación del pensamiento y la conducta.

- c) Competencia social y ciudadana: Conocer la realidad social en la que se vive, valorando las distintas manifestaciones. A su vez, desarrollar un espíritu de compromiso para cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática dentro del aula, respetando la pluralidad de situaciones que se puedan acontecer.
- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal: Adquirir e ir desarrollando una serie de valores y actitudes (responsabilidad, perseverancia, etc.), que favorezcan la toma de decisiones en beneficio de uno mismo y del grupo. A su vez, se debe afrontar los problemas para aprender de los errores y asumir riesgos.
- e) Competencia para aprender a aprender: Conocer los distintos roles, terminologías y saberes propios del mundo táctico, para saberlos extrapolar a situaciones reales, permitiendo una mayor eficacia y autonomía en los objetivos y necesidades a trabajar.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital: Desarrollar la habilidad para obtener, procesar y comunicar la información, y para transformarla en conocimiento gracias a los distintos soportes, ya sean tecnológicos o no. Asimismo, lograr un uso adecuado de las tecnologías de la información para aprender y comunicarse.

## **G. Relaciones Interdisciplinares**

En este punto, se recogerán las relaciones de esta Unidad Didáctica respecto a otras áreas curriculares. Por lo tanto, la UD se relaciona con el área de:

- Lengua Castellana: Es, claramente, una de las áreas que están en constante relación, ya que a través de esta asignatura se pretende que los alumnos sean capaces de mejorar su desarrollo del pensamiento táctico y, con ello, de su elaboración de estrategias, no sólo para ellos mismos, sino también, para un Grupo – Clase que pueda ser receptor. Estamos hablando de que los alumnos van a ser transmisores de la lengua; así como receptores, puesto que tienen que valerse de ella, para manifestarse y expresar sus estrategias y vías para lograr el éxito en el juego.

## H. Metodología

A modo de resumen, se recoge la metodología empleada en cada una de las sesiones propuestas para esta Unidad Didáctica, correspondiente a la segunda, tercera, cuarta y quinta semana del mes de abril.

<b>SESIÓN</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>MATERIALES</b>
<b>1</b>	Mando directo y descubrimiento guiado.	Pizarra Digital, PPT, peto, chinos y bancos.
<b>2</b>	Mando directo y aprendizaje por descubrimiento	Ficha I, chinos y bancos.
<b>3</b>	Mando directo y descubrimiento guiado.	Petos, cuerdas, bancos y aros.
<b>4</b>	Mando directo y descubrimiento guiado.	Fichas II y III, Ficha IV, chinos y bancos.
<b>5</b>	Mando directo y descubrimiento guiado.	Pañuelos, cuerda y equipo de música.
<b>6</b>	Mando directo y descubrimiento guiado.	Ficha V.

Muchos alumnos, durante el momento de práctica deportiva, se dejan guiar por sus impulsos, dejando a un lado las estrategias. Este hecho tiene especial relevancia, ya que uno puede pensar que siempre sería así. Sin embargo, no siempre se produce esta situación. Esto suele ocurrir al iniciar una actividad nueva, una que no haya sido comentada por el profesor; es decir, una actividad que no haya sido sujeta a reflexión. Al expresar esta idea, quiero hacer constar el mecanismo de las actividades, puesto que siempre había un momento inicial en el que los alumnos realizaban las actividades con una cierta libertad. Así, hasta pasar al momento de intervención del docente. Este momento estaba destinado a propiciar la reflexión del alumno, buscando que éste fuera consciente de lo sucedido, de manera que reflexionara y evitara jugar por jugar, pasando a jugar con sentido.

## 6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

La necesidad de dar respuesta a lo planteado determina que haya un apartado destinado al análisis de datos. Es, por tanto, *conditio sine qua non* que exista un registro de todo lo sucedido durante la aplicación de la Unidad Didáctica, pues será la herramienta que permita justificar y argumentar todo lo ocurrido. Así, J. A Moreno & P. L. Rodríguez (1997) determina que:

*Es necesario que el educador recoja en “un cuaderno de campo” todo cuanto se observe en el desarrollo de las acciones de juego. Cuando se produzca una acción digna de ser comprendida, el educador demandará la atención de sus alumnos planteando interrogantes sobre las posibles soluciones de la misma. Asimismo, deberá recoger las soluciones aportadas por los participantes y verificar así la evolución en la comprensión de esa situación táctica. Paulatinamente, se podrá ir contrastando el grado de mejora en la asimilación de los principios básicos planteados por el educador (p. 204).*

Este dato me permite dar un paso en firme y establecer que la observación y la toma de notas durante la aplicación del proyecto está más que justificada. A su vez, no sólo me valdré de estos instrumentos, sino que me apoyaré en fichas, grabaciones de voz y tomas de datos mediante apuntes en cuadernos de campo, de tal forma que el análisis de los datos y su consiguiente exposición no sea nada alegórico.

### 6.1 ¿Cómo se inicia al alumnado en el desarrollo del pensamiento táctico?

Nos parece importante conocer de dónde parte cada uno de los escolares, pues sus experiencias previas, su conocimiento sobre el tema o sus capacidades dispares condicionarán nuestra intervención

Por consiguiente, si queremos que el desarrollo del pensamiento táctico sea efectivo y eficaz, se deberá partir de una premisa: **Los conocimientos previos del alumno**. Es, aquí, donde cobra especial relevancia el Power Point interactivo (Ver *Anexo 9: Power Point Interactivo*), ya que es el mecanismo que nos dirá qué saben los alumnos. A tenor de los resultados obtenidos, se categoriza a los alumnos en dos grupos: los que no tenían conocimientos acerca del tema y los que sí poseían algún tipo

de conocimiento en relación al mismo. La existencia de dos grupos dentro del aula surge como consecuencia de la participación o no en actividades deportivas extraescolares por parte del alumnado, ya que hay un número de ellos (14) que realiza actividades como fútbol, baloncesto, gimnasia rítmica y natación. Este suceso configura la mente de estos niños, puesto que ellos ya están iniciados en este contenido. De esta manera, el desarrollo del pensamiento táctico se abarcará desde la globalidad de la clase, tratando de profundizar en aquellos alumnos que no se han visto iniciados y/o de compensar a aquellos que ya vienen con un cierto bagaje “*amateur*”.

## **6.2 El desarrollo del pensamiento táctico en la escuela: ¿Es viable y/o factible?**

El trabajo ha podido desarrollarse, pero se explicarán algunos problemas que se encuentran en su aplicación.

Ha habido alumnos que desconocían la existencia de este contenido, pues así me lo hicieron saber el día de la recogida de conocimientos previos. Este dato me sugirió que debía orientar mi práctica hacia dos vertientes o corrientes: iniciar el contenido en aquellos alumnos que lo desconocían y reforzar y ampliar los conocimientos de aquéllos que ya poseían un cierto bagaje con respecto al tema. Los grupos estaban determinados por la participación o no de los estudiantes en actividades extraescolares. Este hecho determinó que los alumnos, que iban a estas actividades, ya habían tenido una toma de contacto inicial, lo cual determinaba que, como señala López Ros (2010), nos encontramos con un grupo de “*expertos*” y otro de “*novatos*”. Esta circunstancia era positiva, logrando que me nutriera de ello, para que los alumnos viesan *in situ* las distintas opiniones y argumentaciones de alumnos de uno y otro grupo. Además, se podía recurrir a ellos como ejemplos de acciones o situaciones.

El tiempo de aplicación del proyecto era otro de los indicadores básicos que me dirían si era factible o no. Por eso, según se desarrollaban las sesiones, se podía apreciar una mejora en el alumnado. Este hecho es consecuencia del papel que juega el profesor y de la elección que él mismo hace de los juegos. (Ver *Anexo 10: Elección del juego más adecuado para el desarrollo del contenido*). El docente debe ser el guía de las actividades y ser un facilitador de los contenidos, dando pie a una mejora de los alumnos por guiarlos en su conocimiento. Asimismo, el docente es un ejemplo más en las actividades, ya que sus explicaciones (utilizando terminología característica del

tema) y argumentaciones (ejemplos) durante el transcurso de las actividades encaminan los conocimientos de los niños. De esta forma, el docente hace que el proyecto sea factible. En cuanto a la elección de los juegos, hay que posicionarse en el momento previo a realizar la Unidad Didáctica. Este apartado es básico si queremos que nuestra Unidad Didáctica permita el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado. Una correcta elección de los juegos posibilitará el desarrollo que andamos persiguiendo.

También, hay soportes físicos que muestran cómo el desarrollo del pensamiento táctico es factible en la escuela. Me estoy refiriendo a las Fichas en las que se ha trabajado. Cada una de ellas ha pretendido recoger los conocimientos que iba teniendo el alumno conforme se iban sucediendo las sesiones. Así, se ha pasado por distintos tipos de fichas con el propósito de que el alumnado manifieste los conocimientos que iba viendo en el aula. Es, por tanto, el momento oportuno para reflejar el análisis de cada una de estas fichas:

- Ficha I: Esta primera ficha, perteneciente a la segunda sesión, trabaja los contenidos vistos en la primera sesión. Aquí, se aprecian los dos grupos de alumnos (los que tienen conocimientos sobre el tema y los que no) de manera muy visible. Puedo confirmar este dato, porque los alumnos que realizan actividades deportivas de manera extraescolar (aquellos que tienen conocimientos sobre el tema) presentan una mayor fluidez en la contestación y argumentación de sus respuestas, mientras que el otro grupo de alumnos (los que no tienen conocimientos sobre el tema) se limitan a dar respuestas cortas y breves, muy parecidas a las establecidas en la clase anterior. Se considera, por tanto, que todavía no hay un desarrollo, pero sí un inicio del mismo, ya que ciertos alumnos, que no poseían conocimientos sobre el tema, empiezan a utilizar terminología propia del campo de la táctica.
- Fichas II y III: Estas dos fichas se trabajan el mismo día, intentando evitar plagios para comprobar el nivel de mejora. Las dos fichas trabajan la misma actividad; aunque se proponen situaciones diferentes. Se aprecia cómo los alumnos, que realizan la Ficha III, tienen una mayor facilidad para descifrar la jugada a realizar (su estrategia), pero estos mismos presentan una explicación de su estrategia muy “pobre” y/o resumida; es decir, con sólo una frase describen la jugada. Los alumnos que realizan la Ficha II muestran una mayor fluidez en la

descripción de la estrategia. Sin embargo, éstos muestran una mayor dificultad a la hora de representar o descifrar la jugada en el dibujo. Con la realización de estas dos fichas, me doy cuenta que el desarrollo del pensamiento táctico es posible, porque se aprecia una mejora en la elaboración de estrategias y en el uso de la terminología para expresarse. No obstante, sí que me doy cuenta que el alumnado es nuevo en lo que respecta a plasmar su estrategia. Sé que hay numerosos alumnos que son capaces de describir y ejecutar estrategias en los juegos y actividades deportivas, pero a la hora de plasmarlas, tienen cierta dificultad.

- Ficha V: Esta ficha está destinada a la última sesión de la Unidad Didáctica. Con ella, pretendo realizar una pequeña evaluación de lo acontecido hasta ese momento, viendo la mejora en aquellos que ya sabían acerca del tema y cómo ha ido evolucionando en aquellos que no sabían nada al iniciar la UD. Sí que puedo constatar que hay una mejora del pensamiento táctico y, por lo tanto, hay que determinar que es factible en la Educación Primaria. Respecto a la ficha en sí, destacar el papel de algunos alumnos duchos en el tema, pues sus estrategias y razonamientos son “muy avanzados” si se toma como referencia el inicio de la UD. Otros, sin embargo, muestran una progresión más lineal, donde tienen cabida tanto los que sabían acerca del tema como los que no sabían. Es, por lo tanto, muy esclarecedor el análisis de esta última ficha, que sirve como herramienta y defensa de que sí se puede producir un desarrollo del pensamiento táctico.

El análisis de estas fichas determina que sí existe una mejora o un desarrollo del pensamiento táctico en cuanto al nivel cognitivo. Ahora bien, el desarrollo a nivel cognitivo es uno de los puntos que permitirán indicar si se produce una mejora del pensamiento táctico a nivel motriz; es decir, es preciso comprobar si la mejora a nivel cognitivo estará ligada al plano motriz. Para ello, es preciso analizar lo observado y apuntado en el cuaderno durante las sesiones. Quiero mostrar si el desarrollo del pensamiento táctico es extrapolable al momento de realización de los juegos. Por eso, conforme a lo anotado y observado, se pueden destacar algunas apreciaciones:

- Muchos alumnos, durante el momento de práctica deportiva, se dejan guiar por sus impulsos, dejando a un lado las estrategias. Este hecho tiene especial

relevancia, ya que uno puede pensar que siempre sería así. Sin embargo, no siempre se produce esta situación.

- Los alumnos, al realizar juegos ya vistos y sujetos a reflexión, muestran una predisposición a la tarea. Se aprecia cómo los alumnos se apresuran a tomar los roles del juego, desarrollando sus propias estrategias, ya sean individuales o colectivas.
- Los roles de los distintos juegos son interpretados por todos los alumnos. Se observa cómo los jugadores quieren pasar por los distintos roles, buscando ser partícipes de su propia estrategia. Los juegos con variedad de roles son los más demandados en cuanto al interés y participación.
- En la gran mayoría de juegos y actividades, los alumnos buscan diseñar y llevar a la práctica su estrategia con el fin de ganar en el juego. Esto se hace más evidente según se van dando pautas en la intervención (pasos a seguir o posibles recursos dados por parte del profesor).

El proyecto se ha podido hacer y ha sido posible porque así lo demuestran las fichas, observaciones, apuntes y grabaciones. Es obvio que el desarrollo no ha sido unánime en todos los alumnos, pero todos sí que han presentado rasgos y características definitorias de tal desarrollo. Es, por eso, que puedo decir que es viable y factible. De tal manera, que el desarrollo del pensamiento táctico se ha conseguido en distintos grados.

### **6.3 ¿Qué papel juega el docente en todo esto?**

El docente tiene que jugar un papel dentro de todo este entramado. Por eso, considero que el educador será el guía y facilitador del conocimiento, haciendo posible que el desarrollo del pensamiento táctico se pueda producir. No obstante, el docente debe permitir que el alumnado pueda desarrollar sus propias estrategias, porque todos y cada uno de los alumnos son estrategias en potencia y, como tales, deben poseer la facultad de poder elaborar la suya propia. El trabajo del docente es básico para que el desarrollo del pensamiento táctico del alumno se produzca, ya que todo aquello que el maestro enseñe, podrá y deberá ser utilizado por el alumno en la realización de las actividades y juegos.

El docente tiene que desempeñar otras funciones, además de enseñar. Estamos hablando de propiciar la reflexión en el alumno, buscando que se produzca esa mejora o desarrollo.

De ahí, que el profesor intervenga con preguntas y situaciones hipotéticas durante el transcurso de las actividades, para propiciar dicha reflexión. Así, se puede apreciar en estos ejemplos recogidos en la toma de datos del cuaderno de campo de las prácticas realizadas en el Centro Educativo:

**Situación:** En el transcurso de la actividad 2: "El gato y los pájaros" de la Sesión 1. Esta situación surge de manera ocasional, pues la pregunta está dirigida al alumno que hace de gato. Sin embargo, un alumno atento, pero ajeno a la pregunta, responde, dando una solución estratégica.

- **Profesor:** (Dirigiéndose al que hace de gato) ¿Qué harías para atrapar a tres alumnos?

- **Alumno (Gato):** Cuando digas "Miau, miau", saldré corriendo hasta pillarlos.

- **Profesor:** ¿Y si ellos corren más que tú? ¿Qué harías?

- **Alumno (Gato):** Puff... pues no lo sé.

- **Alumno (Pájaro):** (Estaba atento a la conversación y suelta sin ser preguntado) Yo iría hasta la zona de salvación de los pájaros (su nido). Allí, me giraría y esperaría a que vinieran todos.

**Situación:** En el transcurso de la actividad 1: "Los cazadores y las aves" de la Sesión 3. Esta situación tiene lugar cuando el profesor ve que la mayoría de los alumnos (aves) se encuentran por las esquinas del Polideportivo, tratando de pasar desapercibidos. Hay un grupo de alumnos (aves), que optan por encarar a los alumnos (cazadores).

- **Profesor:** (Dirigiéndose al alumnado que hace de ave) ¿Qué es mejor: encarar al cazador o pasar desapercibido hasta que el cazador vaya a por ti?

- **Casi el total de los alumnos (aves):** (responden a la vez) ¡Pasar desapercibido!
- **Tres alumnos (aves):** ¡Encarar!
- **Profesor:** (Dirigiéndose a los 3 alumnos que han dicho ¡Encarar!) ¿Por qué creéis que es mejor?
- **Uno de los alumnos que ha dicho ¡Encarar! (alumno 1):** Es más divertido.
- **Profesor:** ¿Por qué crees que es más divertido?
- **Alumno 1:** Porque nunca me pillan y siempre escapo de ellos.
- **Profesor:** ¿Qué haces para escapar de ellos?

- Situación:** En el transcurso de la actividad 3: "Zorro captura pollitos" de la Sesión 3. Durante la primera ronda del juego, el profesor observa que el alumnado que hace de "zorro" no consigue pillar a ningún pollito. Es consecuencia directa del buen papel que realizan las "gallinas" (alumnos que protegen al alumno que hace de "pollito").
- **Profesor:** (Dirigiéndose a la clase) ¿Por qué creéis que los "zorros" no pillan a ningún "pollito"?
  - **Alumno 1 (hace de zorro):** (Responde uno de los alumnos) Es muy difícil pillar al pollito porque hay muchas "gallinas" que lo protegen. Además, ellas (refiriéndose a las "gallinas") impiden el paso todo el rato.
  - **Alumno 2 (hace de gallina):** (Respondiendo al alumno 1) Si quieres, dejamos que pilléis a los pollitos, ¡no te digo!
  - **Profesor:** (Interviene en el debate generado) Tranquilos, no pasa nada. Entonces, ¿Qué solución podemos encontrar para que los "zorros" puedan pillar a los "pollitos"?
  - **Alumno 3 (hace de gallina):** (Respondiendo a la pregunta del profesor) Yo creo que lo mejor es amagar. ¿No ves que casi todas las gallinas van a por el "zorro"?

Estos son algunos de las reflexiones llevadas a cabo por el docente. Para visualizar otros ejemplos, ver *Anexos 11: Intervenciones del docente para propiciar la reflexión*.

#### **6.4 Cómo lo planificado debe adaptarse a la realidad e ir respondiendo a los problemas cotidianos**

La planificación de la Unidad Didáctica debe adaptarse a la realidad contextual. Por eso, hay una serie de cambios que se han introducido en el transcurso del desarrollo práctico, siendo:

- La explicación de los roles en las actividades. En algunas ocasiones, los alumnos no entienden muy bien el objetivo del juego, ya que hay diferentes roles a interpretar. Esta circunstancia surge en juegos, tales como “Zorro captura pollitos” (Sesiones 3 y 4) o “Gallinas y pollitos” (Sesión 2). Tras apreciar este detalle, opté por enfocar los roles como fines; es decir, cada vez que explicaba una actividad con muchos roles, enfatizaba en lo que debía hacer cada uno de los alumnos con respecto al rol que debían desempeñar.
- Comprensión de la actividad. En la actividad de “Caperucita y el Lobo” (Sesión 4), los alumnos realizan un recorrido completamente diferente al señalado por el profesor. Por eso, opté por representar en un papel el circuito que debían realizar los alumnos (Ver Anexo 7: Ficha IV: Dibujo Caperucita y el Lobo), marcando el orden de los chinos (material de Educación Física). Esta idea surge al ver que los alumnos sólo se fijaban en el color de los chinos.

También se introducen cambios en el diseño:

- Los espacios. La Sesión 3 de la Unidad Didáctica se programó para un espacio concreto (Gimnasio), debido a que las actividades precisaban de un entorno pequeño (Por ejemplo: el “Superpoli”). Sin embargo, el espacio varió debido a que uno de los profesores me pidió cambiar el gimnasio por el polideportivo. Como consecuencia de este cambio, se adaptó el espacio del polideportivo a las actividades. Para ello, se delimitó el espacio del polideportivo.

## 7. CONCLUSIONES

El pensamiento táctico es un tema complejo, pues se requiere de numerosos factores para que se origine el desarrollo. No obstante, dicho desarrollo será posible si conseguimos que todos estos elementos (rol del profesor, elección de los juegos a realizar, adaptación a la realidad, desarrollo integral del niño,...) participen en su correcto orden.

Las fases del programa han permitido que los alumnos hayan podido optar a un desarrollo del pensamiento táctico, aunque no de manera unánime, ya que el desarrollo está ligado al grado de maduración del niño. De ahí, que algunos alumnos, con conocimientos previos, hayan experimentado un desarrollo o mejora de su pensamiento táctico, mientras que otros alumnos, sin esos conocimientos, se han visto iniciados en dicho pensamiento. Todo ello se justifica en que los alumnos empiezan a valorar las posibilidades de su entorno, dejando a un lado su egocentrismo, propio de su edad, pasando a la descentración o maduración de etapas superiores.

El inicio y desarrollo del pensamiento táctico está vinculado al papel que juega el docente. Él es uno de los que puede iniciar y/o desarrollar los conocimientos del alumno. Para que se sucedan estos hechos, el docente tiene que proponer situaciones hipotéticas durante el transcurso de las actividades, de manera que el uso de preguntas propicie la reflexión del alumnado, para que éstos las incorporen a su propio conocimiento y luego, las pongan en práctica. Ésta es una de las funciones más importantes que debe cumplir el docente, así como hacer entender a los alumnos que existe una relación entre el “*pensamiento táctico*” y el “*saber decidir*”. Es, por eso, que el educador debe favorecer que los alumnos (jugadores) tengan que hacer uso de su propia decisión con respecto a la acción. Tales decisiones tienen su justificación en: “*Saber qué es lo que hay que hacer*”, “*Saber cómo hacerlo*” y “*Saber hacerlo*”.

La consecución del desarrollo del pensamiento táctico no es una utopía, puesto que es algo alcanzable, a tenor de lo vivido en el tiempo de prácticas. Sin embargo, hay que cerciorarse que se produce de manera análoga en todos y cada uno de los alumnos. Esto no quiere indicar que tenga que ser uniforme, pues los alumnos son distintos entre sí y, como tales, tienen desarrollos heterogéneos. El camino del desarrollo parece estar

unido al de la comprensión, de tal forma que los conocimientos se vayan generando de manera razonada. De ahí que se opte por los juegos deportivos y, en concreto, por los juegos modificados.

El pensamiento táctico se puede albergar en la Escuela, siempre y cuando, se preste atención a las características de todos los alumnos, así como al bagaje que ya presenten. Asimismo, su desarrollo se producirá si favorecemos condiciones de práctica óptimas para el alumnado.

## 8. REFERENCIAS

- Aguilar, R. D. A., & Suárez, G. R. (2007). La Solución Mental y la Solución Motriz en Escolares de Ambos Sexos de 4º, 5º y 6º y sus Implicaciones en la Enseñanza de los Juegos Colectivos. *Educación Física y Deporte*, 26(1), 73-85.
- Damasio A. (1996). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Santiago de Chile. Andres Bello.
- Daza Ramos, M., & Arcas Díaz, P. (2002). Una apuesta teórica: Damasio y El error de Descartes.
- 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.
- Devís, J., & Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión.
- Emiliozzi, V., María Renti, C., Viñes, N., Mazzuchi López, M<sup>a</sup> Belén., Soledad Onnini. S., & Francisco Toledo, J. (2011). En busca del buen jugador. Entre saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su constitución. *Agora para la educación física y el deporte*, 13(1), 111 - 121.
- García Monge, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en educación física escolar: estudio de casos en el 2º ciclo de Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- 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. Recuperado a partir de [www.cienciamatematica.com](http://www.cienciamatematica.com)
- García Monge, A. (2009): Juegos Motores Reglados en Educación Física Escolar. Material didáctico del curso impartido en la Facultad de Educación de Cáceres.
- García Monge, A., & Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas.: implicaciones para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 26(2), 83-110.
- González, J. A. T. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos educativos: Revista de educación*, (12), 31-56.
- Gutiérrez Cardeñosa, S. (1998). El deporte como realidad educativa, 45-52.

- Jiménez Jiménez, F. (2010). Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos. *Campus Virtual: Universidad de La Laguna - Iniciación Deportiva Escolar*. Recuperado a partir de <http://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/32/Tema6-IniDep-10-11.pdf>
- López Corredor, A. (2007). La iniciación deportiva en la Enseñanza Primaria: Los juegos motores modificados. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (22), 127 - 154.
- López Ros, V. (2010). El pensamiento táctico y su desarrollo. En *La táctica individual en los deportes de equipo* (pp. 75 - 93). Girona: Universidad de Girona.
- López Ros, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Revista Movimiento Humano*, (1), 59 - 74.
- Martín Bravo, C., & Navarro Guzmán, José I. (Eds.). (2009). *Psicología del desarrollo para docentes* (Pirámide.). Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=423706>
- Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (1997). Hacia una nueva metodología en la enseñanza de las habilidades a través del juego motriz y deportivo. En F. Ruiz (Ed.), *Los juegos y las actividades deportivas en la educación física básica* (pp. 185-214). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, D. S.-M., García López, L. M., Del Valle Díaz, M. S., & Solera Martínez, I. (2011). Spanish primary school students' knowledge of invasion games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 251-264. doi:10.1080/17408989.2010.535195
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria
- Otero Ramos, I., Nieves Achón, Z., Pérez Martínez, A., & Martínez Verde, R. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción Pedagógica*, 16(1), 194-202.
- Riera Riera, J. (1995). Estrategia, táctica y técnica deportivas. *Apunts: Educación física y deportes*, (39), 45-56.
- Rivero, I. V. (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, (12), 71-81.

## ANEXOS

### Anexo 1: Los modelos de enseñanza alternativa en los juegos deportivos

Surgen 2 modelos alternativos de iniciación en los juegos deportivos, al menos en España. Aparecen, como consecuencia de los influjos de la aportación francesa y británica. Estos modelos se dividen en dos grupos:

- Los **Modelos Verticales** de enseñanza centrada en el juego.
- Los **Modelos Horizontales** de enseñanza centrada en el juego.

El acuñarles como vertical u horizontal es para indicar la dirección que toma la enseñanza de dicho modelo con respecto a la iniciación en los deportes. Por eso, al hablar de modelo vertical, estamos haciendo referencia a que la enseñanza comienza y acaba en un deporte. Sin embargo, cuando hablamos de modelo horizontal nos referimos a que la enseñanza es común a varios deportes.

A continuación, se recoge una tabla tomada de Devís & Sánchez (1996), citada en Devís & Peiró (2007).

	Autores representativos	Recurso pedagógico básico	Contexto de aplicación	Ámbito cultural y fuentes teóricas
MODELO VERTICAL "A"	H. WEIN (Hockey, fútbol)	Juegos simplificados	EXTRAESCOLAR Escolar	BRITÁNICA (Comprensión y tradición deportiva del hockey)
MODELO VERTICAL "B"	F. USERO y A. RUBIO (Rugby)	Juegos reducidos	EXTRAESCOLAR Escolar	FRANCESA (Tradición deportiva del rugby)
MODELO HORIZONTAL ESTRUCTURAL	D. BLÁZQUEZ; G. LASIERRA y P. LAVEGA (Juegos deportivos colectivos)	Formas jugadas y juegos	ESCOLAR Extraescolar	FRANCESA (Estructuralismo, praxiología y tradición deportiva del balonmano)
MODELO HORIZONTAL COMPRENSIVO	J. DEVÍS y C. PEIRÓ (Juegos deportivos de blanco, bateo, cancha e invasión)	Juegos modificados	ESCOLAR Extraescolar	BRITÁNICA (Comprensión e investigación-acción)

Fuente: a partir de Devís y Sánchez (1996)

**Figura 3: Modelos de enseñanza alternativa en los juegos deportivos**

En ella, se puede apreciar dos submodelos del Modelo Vertical. En primer lugar, nos encontramos con el “Modelo Vertical A” de Wein (1991, 1995), citado en Devís & Peiró (2007). Está dirigido a la enseñanza del hockey. En segundo lugar, se aprecia el “Modelo Vertical B” de Usero y Rubio (1993), citado en Devís & Peiró (2007). Está enfocado a la enseñanza del rugby. A su vez, se aprecian otros dos submodelos dentro del Modelo Horizontal, haciendo mención al Modelo Horizontal Estructural y al Modelo Horizontal Comprensivo. Ambos submodelos son de procedencia diferente, así como su manera de proceder en la enseñanza.

## Anexo 2: Principios educativos básicos que orientan el modelo de enseñanza comprensiva

Debido a la necesidad de desarrollar el pensamiento táctico dentro de la escuela, se estudian los distintos enfoques psicológicos hasta dar con el constructivista, pues será la pieza clave para garantizar dicho desarrollo. Es, cuando González (1996), citado por J. A Moreno & P. L. Rodríguez (1997), establece unos **principios**, siendo:

- ***Dotar de significatividad a los contenidos y actividades:*** Para favorecer el aprendizaje comprensivo del participante; es decir, dotar de significatividad lógica y, por tanto, de coherencia interna a los contenidos y actividades, hay que considerar la lógica interna de los juegos deportivos como criterio para organizar la secuencia de contenidos de enseñanza – aprendizaje.
- ***Enseñar de forma que las experiencias tengan sentido y significado para el alumnado:*** Hay que relacionar los conocimientos previos del alumnado, con los nuevos contenidos y con las vivencias, juegos y representaciones que el alumnado va construyendo fuera del contexto escolar, mostrando la relevancia de los aprendizajes y las posibilidades de transferencia y aplicación en su vida presente y futura.
- ***Favorecer la actividad y la autonomía del alumnado:*** Hay que centrarse en la diversidad de aprendizajes de los alumnos, pues considerando el papel activo concedido al sujeto que aprende, debemos plantear diferentes juegos como situaciones problemáticas, utilizando la resolución de problemas, el descubrimiento guiado y la dinámica de grupos como estrategias básicas instruccionales.
- ***Fomentar la comunicación y la interacción en el aula:*** Dentro del enfoque constructivista el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la comunicación y la cooperación con el grupo de iguales son fundamentales en el proceso de socialización del alumnado (p.195 – 197).

Estos propósitos nos llevan hacia una nueva enseñanza comprensiva de los juegos deportivos, pudiendo abordarlos desde otra óptica y, con ello, pudiendo trabajar el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado.

### **Anexo 3: Sesiones de la Unidad Didáctica para el desarrollo del pensamiento táctico del alumnado**

Este segundo bloque abarca las 6 sesiones que componen la Unidad Didáctica. Aquí, se podrá apreciar con más detalle los componentes de cada sesión, albergando un antes y un después, evidenciando las reformulaciones hechas con respecto a lo acontecido durante la puesta en práctica de la Unidad Didáctica referente al desarrollo del pensamiento táctico del alumnado.

Una vez expuestas las sesiones, hay que mencionar que los párrafos destacados en “amarillo”, hacen referencia a la reformulación y reconstrucción de la actividad, así como a las experiencias o situaciones que se dieron y, que como consecuencia, llevaron a la reconstrucción de la actividad.

#### **SESIÓN 1: “Estrategas”**

**Fecha:** 12/4/2013

**Objetivos:**

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego

**Contenidos:**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).

- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

**Criterios de evaluación:**

- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

**Competencias básicas:**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- b) Competencia en comunicación lingüística.
- c) Competencia social y ciudadana.
- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal.
- e) Competencia para aprender a aprender.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital.

**Metodología:** Mando directo y descubrimiento guiado.

**Materiales o recursos didácticos:**

- Pizarra Digital
- PPT (Power Point)
- Peto
- Chinos
- Bancos

**Duración:** 50 minutos; **Lugar:** Gimnasio.

**Descripción de las actividades:**

- 1) **Actividad Inicial: “Somos estrategas”:** Al acudir a clase de 2ªB de Primaria, nos disponemos a introducir el tema de la Unidad Didáctica que vamos a realizar durante estas 6 sesiones. Para ello, nos valdremos de 15 minutos para realizar una pequeña exposición interactiva a través de un PPT (Power Point) mediante la pizarra digital. En este pequeño

“juego de aprendizaje”, se buscará conocer de manera superficial los conocimientos iniciales que tienen los alumnos acerca de este tema, para ir reconduciendo sus perspectivas hacia un enfoque mucho más centrado, tratando de alejarles del egocentrismo propio de la edad.

El PPT mostrará un menú inicial en donde se trabajarán distintos contenidos con el firme propósito de ir sedimentando unos conocimientos que vayan germinando con el paso de las sesiones. (Ver Anexo 9: Power Point Interactivo)

- 2) **Actividad 2: “El gato y los pájaros”:** Una vez finalizada la explicación, se procede a bajar al aula del gimnasio, situado en la parte sótano del edificio principal. Allí, los alumnos se colocarán en los bancos conforme van llegando al aula destinada para Educación Física. El profesor comienza a relatar la actividad que se va a realizar a continuación.

Para esta actividad, el profesor designa a uno de los alumnos como “gato” (irá con un peto), mientras que el resto de alumnos pasará a ser “pájaros”. El gato se encontrará en un extremo del gimnasio. En el otro extremo, estarán los pájaros en su nido. Cuando el profesor diga: ¡Pío, pío!, los alumnos que hacen de pájaros deberán ir hasta donde se encuentra el gato. Este estará haciéndose el dormido hasta que el profesor vuelva a decir: ¡Miau, miau! En ese momento, el gato se “despertará” y deberá atrapar a tantos pájaros como pueda. Entre los alumnos atrapados, se elegirá al nuevo gato. Para poder salvarse, los pájaros deberán ir desde la guarida del gato hasta su nido, estando previamente señalizado mediante unos chinos.



En el transcurso de la actividad, se irán dando pistas a los “gatos” para que vayan pillando a los “pájaros” de manera que sean más efectivas y eficaces. A medida que el profesor va viendo que los alumnos van realizando distintos movimientos y estrategias para pillar a un número mayor de pájaros, va dando pautas de intervención para los que se la quedan, con el propósito de que los alumnos pillados vayan siendo mayores en cada ronda.

Un ejemplo puesto a uno de los gatos: “Ir hasta el nido de los pájaros y conforme se haya

*llegado, ir avanzando de manera que los pájaros sólo tengan una vía de escape, que es la de intentar ir hasta su nido tratando de eludir al que se la queda”.*

A raíz de esta idea, todos la empezaron a realizar, lo que supuso que muchos no avanzaran. Por eso, se introdujo una variante: Llegar hasta el nido antes de un tiempo a determinar por el profesor en función de si se intentaba o no alcanzar dicho nido.

- 3) **Actividad Final: “¡El elefante!”**: El profesor designa a uno de los alumnos como elefante. El alumno, deberá tocarse su nariz con la mano izquierda y, con el hueco que deja al tocarse la nariz, deberá colocar su mano derecha por ahí. De tal manera que de la sensación de ser un elefante con la trompa formada por el brazo que paso por el hueco del brazo. El campo estará delimitado por unos bancos. A cada alumno que se vaya pillando, se irá transformando en un elefante. Así, hasta que no queden más alumnos por pillar.

Antes de iniciar la actividad, el profesor pide a todos los alumnos que le imiten, para cerciorarse de que tienen asumida la postura a representar cuando sean pillados o designados por el profesor.

Durante el transcurso del juego, se aprecia como algunos tienen dificultad para mantener la postura. Entonces, se pide que mantengan la mano como si fuera una “trompa” de elefante, sin necesidad de que pasen la mano por el hueco formado.

Algunos alumnos, durante la actividad, realizan gran cantidad de maniobras para tratar de eludir a sus perseguidores. No obstante, al ser un campo reducido, se aprecia que son pillados con facilidad. Esto ocurre, sobre todo, en la parte final del juego, cuando una gran parte, por no decir todos, son ya elefantes. Al principio, los alumnos sí que elaboran sus estrategias, aunque de manera individual. Por el contrario, hay elefantes que si mantienen acuerdos para ir a pillar al más rápido, ya que así, al pillarle, luego podrá pillar con más facilidad al resto de compañeros que no han sido pillados. Otros elefantes, optan por ir pillando a los más lentos o menos capaces en la carrera.

## SESIÓN 2: “Desarrollo mi pensamiento táctico”

**Fecha:** 15/4/2013

**Objetivos:**

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego

**Contenidos:**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).
- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

**Criterios de evaluación:**

- Realizar los juegos y tareas planteadas en cada una de las sesiones.
- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

**Instrumentos de evaluación:**

- Ficha I (Ver Anexo 4: Ficha I)

**Competencias básicas:**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- b) Competencia en comunicación lingüística.
- c) Competencia social y ciudadana.
- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal.
- e) Competencia para aprender a aprender.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital.

**Metodología:** Mando directo y descubrimiento guiado.

**Materiales o recursos didácticos:**

- Ficha I (Ver Anexo 4: Ficha I)
- Chinos
- Bancos

**Duración:** 45 minutos; **Lugar:** Aula de Clase y Polideportivo/Patio de recreo.

**Descripción de las actividades:**

- 1) **Actividad Inicial: “Repasamos las estrategias”:** Una vez llegados a la clase de 2º B de Primaria, se procederá a realizar un pequeño repaso de los movimientos vistos en la clase anterior con el fin de que éstos no caigan en el olvido, tratando de que la terminología y las estrategias de cada uno se vean impresas en unas fichas elaboradas por el profesor de prácticas. A raíz de una breve descripción de la ficha, se dejará un tiempo no superior a los 5 minutos para que los alumnos completen la ficha facilitada de manera individual.

Al concluir los 5 minutos se recogerán todas las fichas, comentando alguna de ellas de manera muy esquemática ante los alumnos. El resto de fichas se observarán y analizarán rigurosamente en horas extraescolares, posibilitando una coherencia en la evolución del pensamiento táctico del alumno. Asimismo, según se vayan analizando, permitirán dar una perspectiva del desarrollo que se está aconteciendo dentro del alumnado y del UD del TFG. (Ver Anexo 4: Ficha I).

En vez de comentar alguna de las fichas de manera oral, se ha optado por realizar un seguimiento y valoración con comentarios, según iban realizando y entregando la ficha mencionada, para que los propios alumnos fueran conscientes de lo que habían puesto, viendo si existía una coherencia y un entendimiento del tema. También, se ha querido tratar

el tema del lenguaje de forma implícita, para que no tuvieran faltas de ortografía en lo que entregaban. Para ello, todas aquellas faltas que veía, las anotaba en el encerado, para que el resto las corrigiese, en caso de tenerlas. El tiempo máximo de esta actividad no ha superado los 12 minutos, garantizando un tiempo para que pensarán lo que iban a realizar en la actividad propuesta para la ficha.

- 2) **Actividad 2: “El confitero”**: Una vez recogidas todas las fichas, nos dispondremos a bajar al polideportivo. Cuando se haya llegado a dicho recinto, los alumnos se habrán dispuesto en el círculo que hay en el polideportivo, siendo una de las estrategias que utiliza mi profesor del centro. Esta disposición nos valdrá para encarrillar o tener el hilo conductor de la actividad que se va a realizar.

Se escogerá a uno de los alumnos que forman el círculo, para que pase a estar en el centro del mismo. El resto, como es sabido, estarán alrededor suyo. Todos los que se encuentran en el contorno del círculo comenzarán a saltar, mientras preguntan:

- “¿*Qué dulce tienes para mí?*”.

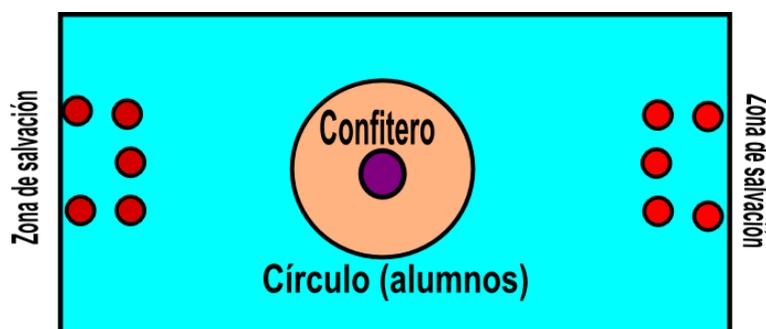
En ese momento, el confitero deberá ir dando una respuesta, como por ejemplo:

¡*Bollos!*

¡*Galletas!*

¡*Tarta!*

Así, hasta que diga: “¡*NADA!*”. Una vez que lo diga, los alumnos que están alrededor del confitero formando el círculo, tendrán que ir hasta la zona de salvación (Previamente marcada e indicada con chinos). Mientras tratan de huir, el confitero tendrá que atrapar a alguien antes de que llegue a la zona preestablecida. En el caso de que alguien sea pillado, pasará a realizar el rol de confitero.



Como ya se menciona anteriormente en el reparto de las sesiones de la Unidad Didáctica, podíamos contar con lo que ha pasado hoy. Estoy hablando de la circunstancia de realizar la clase de Educación Física en el patio de recreo gracias al buen tiempo que se ha tenido hoy, permitiendo que los alumnos exploren en condiciones distintas, pero totalmente asequibles

a la disposición de las actividades pensadas para esta sesión.

Nada más llegar al patio, se han colocado en el círculo del campo, facilitando la realización de la actividad pensada. Además, los alumnos presentaban una muy buena disposición, ya que tratar y repasar contenidos en clase de los movimientos y estrategias a seguir en juegos de persecución, garantizaba una mejora de la atención.

En el transcurso de la actividad, cabe destacar que se han modificado los espacios a la hora de jugar, puesto que los alumnos tenían que acudir a las porterías cuando el “*confitero*” decía en alto: “¡*Nada!*”. Se ha partido de que los alumnos sólo pudieran ir a una de las porterías para salvarse. Después, se han dejado las dos porterías como “*casa*”.

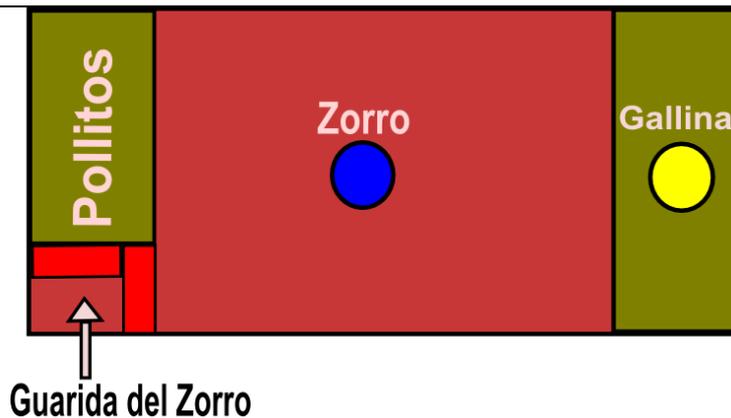
Si que se ha podido apreciar como los alumnos iban rápidamente a la portería, tratando de evitar ser pillados por el “*confitero*”, aunque si que había alguno que se demoraba más, buscando realizar alguna finta y/o cambio de ritmo, tratando de probar su valía y capacidad delante del maestro y de sus compañeros. También, se ha apreciado como, al poder disponer de dos porterías, sólo había un pequeño grupo de alumnos que iba indistintamente a cualquiera de las dos (siempre iban a la que más cerca tenían), mientras que el resto de compañeros optaban por seguir yendo a la misma, lo que provocaba que en ciertas ocasiones, fueran pillados con mayor facilidad.

- 3) **Actividad Final: “Gallina y pollitos”:** Una vez que se ha terminado la actividad anterior, el profesor vuelve a reagrupar a los alumnos en el círculo del polideportivo. En ese momento, les explica la actividad pensada, comentando que el terreno va a tener tres campos de juego. Es, entonces, cuando les dice que uno de los alumnos va a ser una “*Gallina*” y, el resto, serán “*Pollitos*”. Cada uno de estos personajes se colocará en uno de los extremos del campo y tendrán que realizar un pequeño juego simulado ante la presencia de un “*Zorro*” (siendo otro de los alumnos), colocado en el centro de dicho terreno de juego.

La actividad comenzará cuando la “*Gallina*” diga: “*Venid pollitos*”.

Los “*Pollitos*” responderán: “*No podemos, está el zorro*”.

Este diálogo se mantendrá dos secuencias más. En este instante, los pollitos tendrán que salir corriendo hasta llegar al lugar en el que está la “*Gallina*”. Mientras tanto, el zorro tendrá que pillar a tantos pollitos como pueda y llevarlos hasta su guarida (delimitado con unos bancos).



Como hemos realizado la actividad en el patio, partimos de otro terreno de juego. Por ello, hemos delimitado que la portería de un lado sea el nido de los pollitos y la otra portería sea el nido de la gallina. El zorro estará en el medio del campo del patio. Cuando un pollito sea pillado, tiene que acercarse hasta donde están los profesores, tanto el profesor/tutor como los profesores de prácticas, siendo el habitáculo delimitado para la guarida del zorro.

Conforme iba pillando el zorro a los pollitos, estos se transformaban en zorros. Así, hasta que toda la clase quedó pillada. Otro aspecto a destacar, es que los roles se fueron rotando, no sólo por interés del profesor sino por la demanda existente entre los alumnos, para pasar por los distintos papeles del juego. El juego ha tenido distintas variantes como el número de zorros, la zona o perímetro de acción, en los que sólo podían pillar, etc.

Al igual que en el anterior juego, ha habido “pollitos” que han esperado a que todos hubieran pasado, para después, pasar ellos y, así, enfrentarse directamente al “zorro”. Otros, por el contrario, han decidido aprovechar los momentos de más apaltonamiento, para ir de un lado para el otro, buscando estar fuera del alcance del alumno que se la quedaba.

En un caso, ha habido un zorro que ha pedido una ayuda extra; es decir, él tenía una estrategia y, nos ha preguntado si era buena. Nuestra respuesta ha sido que sí, porque queríamos ver cómo se desenvolvía.

## SESIÓN 3: “Como Pep y Mou”

**Fecha:** 19/4/2013

**Objetivos:**

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego

**Contenidos:**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).
- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

**Criterios de evaluación:**

- Realizar los juegos y tareas planteadas en cada una de las sesiones.
- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

**Competencias básicas:**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- b) Competencia en comunicación lingüística.
- c) Competencia social y ciudadana.

- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal.
- e) Competencia para aprender a aprender.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital.

**Metodología:** Mando directo y descubrimiento guiado.

**Materiales o recursos didácticos:**

- Petos
- Bancos
- Cuerdas
- Aros

**Duración:** 50 minutos/45 minutos; **Lugar:** Gimnasio/Polideportivo.

**Descripción de las actividades:**

- 1) **Actividad Inicial: “Los cazadores y las aves”:** Al acudir a clase de 2ªB de Primaria, nos disponemos a recoger a los alumnos para dirigirnos hacia el Gimnasio. Una vez que hayamos llegado, se colocarán los alumnos en los bancos de uno de los dos gimnasios de la planta sótano del edificio d Educación Primaria.

Una vez que estén en silencio, pasaremos a explicar la actividad inicial, tratando de que las actividades y juegos pensados para la clase de este día, sirvan como punto de inflexión en la Unidad Didáctica. Con ello, queremos referirnos a que los alumnos van a realizar actividades pensando en lo que hacen y, para ello, nosotros, haremos un mayor hincapié en las reflexiones y movimientos que han de tomar los alumnos en los juegos de persecución, buscando que las estrategias que cada alumno diseñe, sean lo más acertadas posibles en cuanto al objetivo que cada uno persigue.

Para esta actividad, el profesor designará a dos alumnos como “cazadores” (para distinguirlos del resto, irán con un peto), mientras que el resto serán “aves”. Los cazadores tendrán que pillar a las aves. Cada ave que sea atrapada, deberá ir a uno de los bancos del gimnasio, de tal modo que el número de aves se vaya reduciendo hasta que no quede ninguna más.

Variante: Podremos cambiar la regla del juego, partiendo de que cada ave que sea pillada, pase a ser un nuevo cazador, por lo que el número de cazadores se irá aumentando con

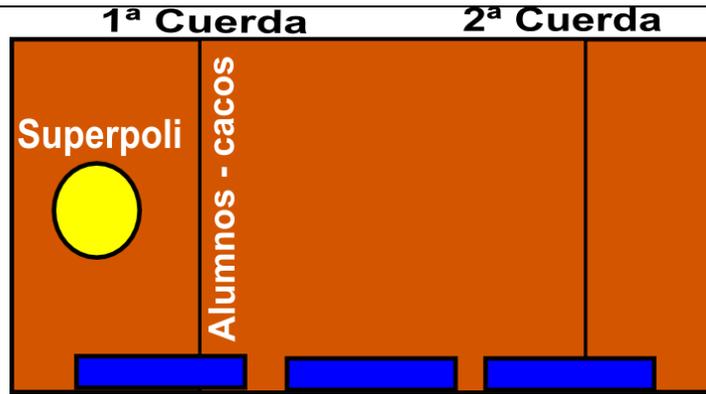
respecto al descenso de las aves.

La clase se ha visto modificada, debido a que uno de los profesores de Educación Física me ha pedido cambiar los espacios de la clase, porque necesitaba del gimnasio para dar su clase. Como consecuencia a esta petición, nos hemos trasladado al Polideportivo. La estructura ha sido la misma, partiendo del esquema que había pensado para realizar en el Gimnasio. Si que puedo mencionar que, como reformulación, he tenido que variar un poco las distribuciones de los espacios en el Polideportivo, pero no ha requerido de mayor complicación.

En cuanto a la llegada y colocación de los alumnos, se ha realizado con la misma intención a si fuera un día normal de Educación Física en el Polideportivo. También, según iban sucediéndose los cazadores, iba dando pequeñas indicaciones a cada uno de los alumnos de la clase, aunque también me dirigía a la clase en general, para que así, todos fueran partícipes de las enseñanzas propuestas y pensadas por el profesor para los alumnos de 2º de Primaria. He tratado de que todos y cada uno de ellos manifieste sus estrategias para pillar y no ser pillado, viendo qué tipo de evolución se va aconteciendo en el juego.

- 2) **Actividad 2: “Superpoli”**: Esta actividad consiste en un juego en el que uno se la queda y debe ir pillando al resto hasta eliminar a todos. Para ello, dividimos al gimnasio en tres zonas, diferenciadas por diversos materiales. La primera zona se corresponderá con la zona del Superpoli (determinada por un aro). La segunda zona es donde estarán los “*alumnos – cacos*” (marcada con una cuerda). La última zona estará marcada por otra cuerda, haciendo referencia a la casa o zona de salvación.

El alumno que hace de “*Superpoli*” estará dentro del aro, mientras que los “*alumnos – cacos*” se localizarán a la altura de la primera cuerda. Cuando el profesor de la salida, el Superpoli tiene que pillar al resto antes de que crucen la segunda cuerda, puesto que si lo hacen estarán salvados. Cada alumno pillado, deberá ir al banco de los eliminados y, deberá ir viendo qué estrategias utiliza el Superpoli para pillar a sus compañeros; es decir, a por quién se dirige a la hora de pillar, qué trayectorias describe, etc.



Variante: Cada alumno pillado, en vez de dirigirse al banco, se coloca con otro aro, en la zona de los Superpolis.

Para esta actividad, al contar con el polideportivo, nos ha venido mejor orientarnos por las líneas a la hora de establecer la zona en la que los alumnos se tenía que colocar, bien para el inicio de la actividad como para el transcurso de la misma.

Entre cada tanda, se ha intentado hacer patente las estrategias que cada uno hacía, para que todos nos fuéramos dando cuenta de qué es lo mejor y peor en este juego. Los alumnos que se eliminaban, pasaban a interpretar el rol de observador, indicando que es lo que hacía cada alumno. Para ello, era muy importante que todos los alumnos se fijaran en todo. El papel del profesor ha servido para que los alumnos fueran siguiendo el transcurso de la actividad de modo que todos tuvieran un rol durante el juego, ya que es indispensable que cada uno vaya organizando sus estrategias según las características del grupo en el que está y más, si atendemos a quién se tiene que enfrentar.

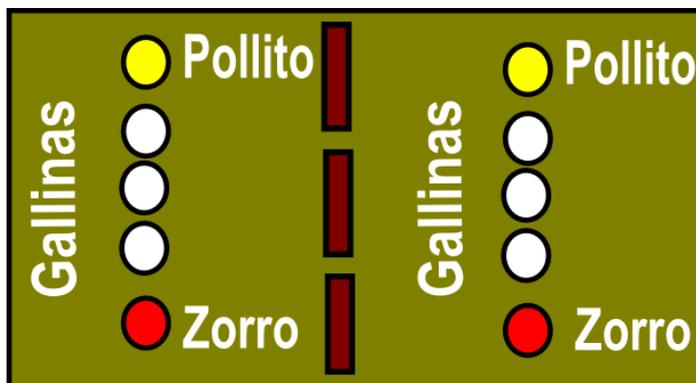
Se ha querido que la colocación del Superpoli sea siempre central, mientras que el resto pueda variar a lo largo de la 1ª cuerda o, en este caso, de la línea utilizada para marcar la zona de salida. Así, quería ver que los alumnos fuesen conscientes de la dificultad de este hecho. Además, quería comprobar si alguno utilizaba estrategias para tratar de subsanar este obstáculo.

- 3) **Actividad Final: “Zorro captura pollitos”:** El profesor divide a la clase en dos grupos del mismo número de integrantes. Cada grupo estará en una zona delimitada (dos campos divididos por bancos), permitiendo que todos puedan pasar por todos los roles de una manera más activa y rápida. De cada grupo, se seleccionará a un Zorro, un Pollito y el resto serán Gallinas.

El objetivo del juego es que cada Zorro atrape a cada Pollito. Para evitar que esto ocurra, los pollitos podrán huir por todo el campo de juego, así como que contarán con la ayuda de las Gallinas para defenderlo. El grupo de las gallinas será el encargado de realizar pantallas

y bloqueos al Zorro, sin poder tocarlo.

Previamente, la disposición de cada grupo vendrá a ser la siguiente: el Zorro en frente de una fila (constituida por todas las Gallinas y cuyo final, estará el Pollito).



Al contar con el espacio del gimnasio, se ha facilitado la distribución de los dos campos para los dos grupos del juego. Es necesario destinar 2 minutos para explicar el objetivo del juego, indicando los roles de cada uno y manifestando que lo principal del juego es acordar pautas entre miembros del mismo grupo (Gallinas y Pollito), para formar una ESTRATEGIA que garantice la supervivencia del Pollito. No obstante, el Zorro es el que más estrategias debe elaborar, pues él es el único que puede dar por finalizado el juego y va a contar con numerosos elementos que van a inmiscuirse para evitar que gane.

La distribución inicial del juego (las filas), garantizan la cohesión y relación entre las estrategias de los miembros del grupo (Gallinas y Pollito) nada más dar la salida, mientras que por el contrario, hay mayor posibilidad de un fracaso en caso de no tener claro la estrategia, puesto que el Zorro partirá con ventaja al verse con el Pollito sin protección.

A tenor de lo sucedido, se ha visto que las estrategias pensadas son muy útiles, ya que garantizan la supervivencia del Pollito, bien porque el Zorro no encuentra huecos ante la férrea defensa o bien porque el Pollito describe una trayectoria junto a sus Gallinas que le permiten escapar. Por eso, el Zorro ha ido recibiendo una serie de indicaciones que garanticen también su éxito, incidiendo en las fintas o cambios de ritmo.

## SESIÓN 4: “Risk: Domina las estrategias”

**Fecha:** 22/4/2013

### **Objetivos:**

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego

### **Contenidos:**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).
- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

### **Criterios de evaluación:**

- Realizar los juegos y tareas planteadas en cada una de las sesiones.
- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

### **Instrumentos de evaluación:**

- Ficha II (Ver Anexo 5: *Ficha II*).
- Ficha III (Ver Anexo 6: *Ficha III*).

### **Competencias básicas:**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- b) Competencia en comunicación lingüística.
- c) Competencia social y ciudadana.
- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal.
- e) Competencia para aprender a aprender.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital.

**Metodología:** Mando directo y descubrimiento guiado.

### **Materiales o recursos didácticos:**

- Fichas II y III (Ver *Anexo 5: Ficha II* y *Anexo 6: Ficha III*).
- Ficha IV (Ver *Anexo 7: Ficha IV*).
- Chinos
- Bancos

**Duración:** 45 minutos; **Lugar:** Aula de Clase y Polideportivo.

### **Descripción de las actividades:**

- 1) **Actividad Inicial: “Repasamos las estrategias”:** Una vez llegados a la clase de 2º B de Primaria, se procederá a realizar un pequeño repaso de las estrategias vistas el otro día de clase, no sólo que tengan que ver con los juegos y actividades concernientes a la clase anterior, sino también, con todas aquellas estrategias que son válidas y perfectamente útiles y extrapolables a otros juegos.

Se entregará a cada alumno una ficha, pudiendo ser de dos tipos, la ficha II o III. Estas fichas hacen referencia a lo mismo, salvo por pequeños matices, ya que se pretende que cada alumno tenga una distinta al compañero que tiene al lado, evitando posibles plagios. Es, por tanto, que hablemos de fichas de evaluación, las cuales nos van a servir para ir viendo cómo entiende cada uno la evolución de los juegos con respecto a las situaciones que puedan irse sucediendo. Se dará una breve explicación en la que se indicará el objetivo y las partes de la ficha, para que todos puedan resolverla sin ningún tipo de dificultad. Además, las fichas se dirigen a un juego que se hizo la clase anterior y que se volverá a

realizar a continuación, para ver el antes y el después, comprobando que lo que se ha escrito en las fichas, es lo que se pone en práctica. Asimismo, las fichas se van a utilizar para dar una perspectiva del desarrollo que se está aconteciendo dentro del alumnado y de la UD del TFG. Ver (*Anexo 5: Ficha II y Anexo 6: Ficha III*) para visualizar las fichas correspondientes a esta actividad.

La clase se inició como se esperaba, aunque en la primera actividad sucedieron una serie de aspectos a destacar, pues el tiempo estimado y el desarrollo no fue cómo se había pensado. Al tener que repartir dos tipos de fichas a los alumnos, he dedicado un poco más de tiempo al establecido.

Ha sido necesario porque había que dejar bien claro que cada niño iba a tener una ficha distinta, pues se trataba de que cada uno elaborase su propia estrategia de manera que luego la fuese a poner en práctica. Asimismo, según se iban repartiendo las fichas, se ha optado porque los alumnos colorearan una cosa de la ficha, para que fuera más evidente lo que se debía de hacer, ya que al imprimirse, no se contaba con impresora de color. Sin embargo, ha sido un mecanismo para que los alumnos fueran centrándose en la ficha, ya que iban surgiendo ideas y relaciones entre una cosa y otra.

Conforme iban terminando, se optó por ejemplificar algún movimiento que yo haría con el propósito de que los alumnos viesan mi punto de vista estratégico a razón del juego pensado. Además, según iban acabando, todo aquello que era significativo como la terminología, se ponía en la pizarra, de tal forma que mis propuestas no estuvieran aisladas, sino que estuvieran acompañadas de las visiones de los alumnos según habían hecho ellos sus propuestas; es decir, se fue acompañando de terminología a mi propuesta, como por ejemplo: “Generar espacios”, “realizar fintas”, “ir en un sentido para después realizar un cambio de dirección y atacar al pollito por el otro lado”, etc.

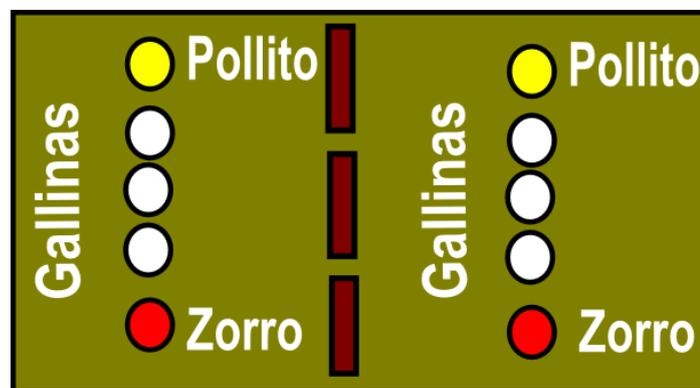
Todo ha ido sirviendo para que los alumnos fueran teniendo en cuenta todas estas ideas y las fueran recopilando y añadiendo a su mente, permitiéndoles ir creciendo en este tema, ya que muchos de los alumnos son conscientes de ello, mientras que otros requieren de pequeños apoyos. Una gran mayoría si son conocedores de esta terminología y movimientos gracias a deportes que practican o simplemente por el mero hecho de ver más allá que sus compañeros. Con otros alumnos, es necesario ejemplificarlo un poco más, puesto que no lo entienden todavía o no son conscientes de la infinidad de estrategias posibles.

2) **Actividad 2: “Zorro captura pollitos”:** Una vez que se hayan recogido las fichas, nos

dirigiremos al Polideportivo. Allí, el profesor dividirá a la clase en dos grupos del mismo número de integrantes. Cada grupo estará en una zona delimitada (dos campos divididos por bancos), permitiendo que todos puedan pasar por todos los roles de una manera más activa y rápida. De cada grupo, se seleccionará a un Zorro, un Pollito y el resto serán Gallinas.

El objetivo del juego es que cada Zorro atrape a cada Pollito. Para evitar que esto ocurra, los pollitos podrán huir por todo el campo de juego, así como que contarán con la ayuda de las Gallinas para defenderlo. El grupo de las gallinas será el encargado de realizar pantallas y bloqueos al Zorro, sin poder tocarlo.

Previamente, la disposición de cada grupo vendrá a ser la siguiente: el Zorro en frente de una fila (constituida por todas las Gallinas y cuyo final, estará el Pollito).



Esta actividad no ha requerido de mayor reformulación.

Al haberse realizado el día anterior, tenían muy claro los papeles a interpretar y con ello, que debían realizar en cada momento. Se ha intentado con la formación de dos grupos, que todos puedan pasar por los distintos roles, de tal forma que las estrategias a elaborar hayan sido diferentes, bien por el objetivo a perseguir o porque se ha querido que todos de manera consciente o inconsciente, sean partícipes de las estrategias a elaborar.

En un primer momento, los Zorros y Pollitos lo han tenido muy claro. Sin embargo, las Gallinas realizaban una labor individual en vez de grupo, salvo en contadas ocasiones. Fue entonces cuando me dispuse a entrar en escena, ya que les hice ver que el trabajo en equipo; es decir, una estrategia conjunta, es la mejor de las estrategias en estos casos, puesto que son un grupo de personas contra uno, lo que hará su labor más sencilla en comparación con la que tiene que hacer el que interpreta la labor del Zorro. A partir de este instante, se empezó a ver una unión mayor y unas estrategias mucho más elaboradas, aunque no todos participaban en ellas.

3) **Actividad Final: “Caperucita y el lobo”:** Como última actividad, volveremos a reagrupar

a los alumnos en un único grupo, de tal manera que todos los alumnos vuelvan a formar parte del mismo grupo. A partir de aquí, les explicaremos en qué consiste esta actividad, puesto que el juego que vamos a realizar, tiene su relación con los cuentos de antaño.

Comenzamos contándoles la historia de Caperucita y el Lobo, pero aquí, habrá diferencias con respecto al cuento, ya que Caperucita se podrá salvar sin necesidad de ser comida por el Lobo. Para ello, colocaremos un circuito que deberán realizar los alumnos por parejas, siendo uno el Lobo y el otro Caperucita. La selección, la llevará a cabo el maestro justo antes de que vayan a salir, indicando qué rol van a interpretar. Dicho esto, sólo cabe mencionar que la actividad, al realizarse en el Polideportivo, contará con distintos obstáculos a realizarse por parte de los dos alumnos. Primero saldrá Caperucita, pero acto seguido, saldrá el Lobo. Todos los alumnos que no estén participando, serán los encargados de dar la salida al Lobo con un aullido: ¡"Auuuuuuu!". En ese momento, el Lobo saldrá y tratará de atrapar a Caperucita antes de que llegue a casa.

Esta actividad se ha reformulado porque en un principio, los alumnos realizaban el recorrido a medias. Por eso, se optó por representar en un papel el circuito. Así, queríamos garantizarnos que los dos alumnos que fueran a realizar el circuito, supieran a donde ir y por donde pasar, ya que en las primeras ocasiones era un poco caos. Con esta medida, se logró que los alumnos lo tuvieran más claro, pudiendo ir por un circuito bien determinado. Esta idea surgió al ver que los alumnos sólo se fijaban en el color de los chinos al realizar el recorrido. De ahí, que se optara por realizar un breve dibujo del Polideportivo con la distribución de los chinos por el campo. (Ver *Anexo 7: Ficha IV: Dibujo Caperucita y el Lobo*).

## SESIÓN 5: “Jugando a los estrategas”

**Fecha:** 26/4/2013

### **Objetivos:**

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego

### **Contenidos:**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).
- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

### **Criterios de evaluación:**

- Realizar los juegos y tareas planteadas en cada una de las sesiones.
- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

### **Competencias básicas:**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- b) Competencia en comunicación lingüística.
- c) Competencia social y ciudadana.

- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal.
- e) Competencia para aprender a aprender.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital.

**Metodología:** Mando directo y descubrimiento guiado.

**Materiales o recursos didácticos:**

- Pañuelos
- Cuerda
- Equipo de música

**Duración:** 50 minutos; **Lugar:** Gimnasio.

**Descripción de las actividades:**

- 1) **Actividad Inicial: “Las colas del Zorro”:** Pasaremos a recoger a los alumnos de 2º a su clase, para llevarlos hasta el Gimnasio, en donde comenzaremos la Sesión programada para la clase de hoy.

Esta actividad consiste en que todos los alumnos poseerán un pañuelo, el cual, se colocará en la parte trasera de su pantalón; es decir, estará agarrado por su pantalón de manera que una parte quede escondida y otra sea visible. El objetivo de cada alumno es atrapar el mayor número posible de pañuelos, tratando de evitar perder su pañuelo. A medida que se vayan consiguiendo más pañuelos, se irán incorporando a la “cola” inicial que ya tenían. Sin embargo, todos aquellos alumnos que hayan perdido su pañuelo, tendrán que ir a los bancos, puesto que serán eliminados. Se pretende que los alumnos elaboren sus propias estrategias, buscando mantener su pañuelo a través de este juego de persecución. Asimismo, tendrán que ir eliminando a sus compañeros gracias a las estrategias que vayan elaborando de manera individual o grupal (si es que alguien opta por formar alianzas en la actividad).

Los alumnos deberán ir quitando los pañuelos “colas” a sus compañeros hasta que sólo quede un único Zorro.

Dicha actividad ha sido comprendida desde un primer momento, ya que se había jugado con anterioridad a este juego. No obstante, hay ciertas diferencias con respecto a cómo lo habían jugado anteriormente. Previamente, se les permitía usar los pañuelos como vidas

para usarlas para ellos mismos o para salvar a otros compañeros. La variante del juego que ellos conocían, ha sido rápidamente entendida, puesto que se trata de elaborar estrategias y no de realizar juegos cooperativos. Asimismo, ellos mismos han demandado esta idea, sobre todo, porque al venir jugando a juegos de esta índole, todos quieren mostrar sus estrategias para ganar en la actividad.

Durante el desarrollo de la clase se han podido ver numerosas estrategias tomadas por los alumnos. Algunas de ellas han hecho que me vea forzado a actuar. Se debe a que algunos/as alumnos/as se ponían contra la pared, imposibilitando que les quitasen el pañuelo, pero tampoco realizaban ningún movimiento que favoreciera la captura de otros pañuelos. Por eso, como norma, se estableció que todos debían estar moviéndose y, todo aquel que estuviese quieto, perdería su pañuelo. Nos referimos a todos aquellos que estuviesen pegados contra la pared sin realizar nada, más que evitar que les capturasen el pañuelo. Puede ser muy buena la estrategia optada por los niños, pero en este tipo de actividad, se requería de elaborar estrategias para ponerlas en práctica, como puede ser el caso de realizar amagos, ir hacia un lado y atacar al compañero por el otro, etc.

Se palpa que a estas alturas de la Unidad Didáctica, van teniendo más idea de qué quiere decir una estrategia y qué me puede aportar como jugador. No todos los alumnos llegan a estos niveles, pero si hay un amplio grupo de ellos que se van distanciando del resto, mientras que otros son más reticentes a esta idea, bien puede ser porque no se ven capaces o porque no tienen la suficiente soltura todavía. Mi objetivo es que todos puedan lograrlo y, poco a poco, son más los alumnos que se van sumando a este grupo de estrategias.

- 2) **Actividad 2: “Acorralar”:** Se procede a explicar a los alumnos en qué consiste esta actividad. Para ello, dispondremos a todos los alumnos en los bancos, para que todos puedan ver en qué consiste el juego que se va a realizar a continuación. Gracias a mi compañero de prácticas haré una pequeña representación de lo que se debe hacer en el juego para poder realizarlo correctamente.

La actividad consiste en que dos se la quedan. Estos deberán agarrar los extremos de la cuerda, tratando de atrapar al mayor número de personas dentro de la cuerda. Para atrapar a los compañeros, tendrán que irlos acorralando contra la pared o espaldas. Los alumnos no podrán saltar ni ir por debajo de la cuerda. La cuerda es como un muro que se mueve y, si se quiere escapar de él, se debe bordear a la cuerda junto a los dos integrantes que la mueven.

Todo ello irá acompañado de música, de manera que cuando la música suene, todos se irán

moviendo por el espacio, pero nada más que ésta pare, los que se la quedan tratarán de acorralar al mayor número posible de personas. Cada pareja dispondrá de 3 intentos. Una vez concluidos, se la quedará otra pareja designada por el profesor.

Desde el primer momento se requiere de una explicación ejemplificada, ya que los alumnos no entendían que no podían escapar de la cuerda por arriba ni por debajo. Además, muchos recurrían a subirse a colchonetas o bancos, para argumentar que allí no podían ser pillados. Por eso, se fijaron unas normas nada más ver esto. Se estipuló que no se podía subir a los altos, así como que no se podía escapar del muro (cuerda agarrada por los dos que se la quedan).

En esta actividad, eran fundamentales las estrategias llevadas a cabo por la pareja que se la quedaba, ya que si no había una cohesión entre ambos miembros, no capturarían a nadie. Asimismo, los que no se la quedaban tenían que elaborar todo tipo de estrategias, como fintas, cambios de ritmo, etc. para evitar ser acorralados.

Al comprobar que los miembros de la pareja no establecían una estrategia común, opté por una cosa. Mientras la música sonaba y todos se iban desplazando, ellos deberían contarme que estrategia iban a realizar. Según me la contaban, yo les daba ideas para que las fueran adoptando. Por lo que a mí respecta, en futuras ocasiones, se debería dejar claro qué es lo que se puede hacer y qué es lo que no, elaborando una lista de normas o reglas antes de iniciar la actividad, así como la posibilidad de que la pareja que se la queda, tenga que comentar al profesor que estrategia van a llevar a cabo para tratar de atrapar a sus compañeros.

- 3) **Actividad Final: “El molesto”:** Los alumnos tienen que agruparse formando parejas de tal manera que todos puedan adoptar un rol. Cada miembro de la pareja pasará por los dos roles, ya que uno será el que huye, mientras que el otro debe ser el “molesto” (quien persigue al otro, siendo su sombra). La persona que tiene que huir del molesto, debe de realizar todo tipo de estrategias para evitar ser seguido por el molesto. Para ello, se puede valer de cambios de ritmo, fintas, acelerones y parones, etc. Todo estará justificado, siempre y cuando se vea una coherencia en lo que se hace y lo que se quiere conseguir.

La explicación a los alumnos fue clave para que entendieran el propósito de este juego. Sin embargo, hubo un sector minoritario que no debió entender el objetivo del juego y, se dedicaron a imitarse el uno al otro; es decir, como si fueran mimos. Para tratar de paliar esta situación, actué de manera rápida, dirigiéndome a ese grupo de alumnos, de manera que entendiesen en qué consistía el juego. Además, trate de argumentarles con ejemplos, como

puede ser el caso de las moscas que siguen a los animales o de la sombra que nos persigue cuando caminamos.

En venideras ocasiones, será conveniente hacer un mayor hincapié en el propósito del juego, para evitar que se produzcan situaciones como estas. Nos podremos valer de ejemplos como los dichos en clase, pero sobre todo, se intentará que eviten la repetición del compañero, pues la clave está en la persona que tiene que huir. Por ello, debe elaborar todas las estrategias posibles, atendiendo a los escenarios que puedan acontecerse. Como punto de inflexión, puede valer ejemplificar una actuación mía con otro compañero, para hacerles entender que yo me tengo que adaptar a lo que pueda ocurrir a mi alrededor, tratando de que las estrategias sean lo más óptimas posibles, permitiéndome la consecución del ejercicio: Huir de mi sombra.

## SESIÓN 6: “Evaluando al estratega”

**Fecha:** 29/4/2013

### **Objetivos:**

- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Pasar de la acción impulsiva y repetitiva a la acción planificada.
- Planificar, desarrollar y analizar planes de acción.
- Conocer diferentes principios y elementos tácticos con los que organizar la acción.
- Desarrollar diferentes funciones en el juego

### **Contenidos:**

- Estrategias y roles en el juego.
- Juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución).
- Procesos de planificación, desarrollo y análisis en el juego.
- Principios tácticos en juegos de invasión sin móvil.
- Componentes tácticos en juegos de invasión sin móvil (distribución espacial y movimientos de los jugadores).
- Funciones en los juegos de invasión sin móvil: entrenar, jugar, evaluar.

### **Criterios de evaluación:**

- Realizar los juegos y tareas planteadas en cada una de las sesiones.
- Participación y resolución de problemas ante las tareas propuestas.
- Buena actitud en el desarrollo de las actividades.
- Respeto hacia los compañeros, profesores y material utilizado.
- Favorece un clima óptimo para el desarrollo de la práctica.

### **Instrumentos de evaluación:**

- Ficha V (Ver *Anexo 8: Ficha V*).

### **Competencias básicas:**

- a) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- b) Competencia en comunicación lingüística.
- c) Competencia social y ciudadana.
- d) Competencia en autonomía e iniciativa personal.
- e) Competencia para aprender a aprender.
- f) Tratamiento de la información y competencia digital.

**Metodología:** Mando directo y descubrimiento guiado.

**Materiales o recursos didácticos:**

- Ficha V

**Duración:** 50 minutos; **Lugar:** Aula de Clase.

**Descripción de las actividades:**

- 1) **Actividad: “Evalúo lo que sé”:** Pasaremos a buscar a los alumnos de 2º B de Primaria a su clase. Allí, llevaremos a cabo una pequeña evaluación de la Unidad Didáctica del TFG, viendo que es lo que han aprendido en relación al tema de las estrategias y, relacionándolo con los juegos vistos en clase (Juegos de Persecución). Se dejará un total de 25/30 minutos para completar la ficha.

Se trata de una batería de preguntas, recopiladas en una ficha, en donde se pretende recoger de manera global, todos aquellos conocimientos que ellos han ido adquiriendo con el paso de las sesiones. No va a ser el único instrumento que vamos a utilizar para evaluarlos, pues contamos con otras fichas y con las observaciones hechas durante las sesiones. Con ello, se pretende ver cuál ha sido el grado de desarrollo del pensamiento táctico que han experimentado los alumnos con respecto a lo que ya sabían (Conocimientos Previas).

Los diversos materiales, como PPT o fichas, sirven para encauzar el conocimiento de los niños, tratando de que pasen de un egocentrismo a una descentración propia de edades más adultas. Esta ficha de evaluación va a servir como conclusión a numerosos datos obtenidos en el transcurso de la aplicación a dicha UD, comprobando que los conocimientos que ahora poseen, son más útiles en situaciones de esta índole. Es obvio que no todos habrán logrado un progreso amplio y claro, pero si habrá una cierta mejoría en la predisposición a realizar actividades de este tipo, puesto que ya lo habrán practicado previamente, lo que

facilitará el que puedan tomar decisiones lo más aptas posibles en base a lo que se pretende conseguir en dicha actividad; es decir, que cada alumno pueda elaborar estrategias, bien individual o grupalmente, tratando de alcanzar el éxito en el juego.

La ficha constará de 6 preguntas relacionadas con lo visto en clase, buscando asentar los conocimientos que ahora poseen. Las preguntas hacen referencia a situaciones vistas en clase y, comentadas entre todos, aunque alguna deja libertad para que cada uno pueda elaborar su propia estrategia, posibilitando que haya una manifestación diferente entre cada uno de los alumnos.

Para más información, Ver *Anexo 8: Ficha V*.

Antes de comenzar la clase, me dirigí a los alumnos, tratando de explicar en qué consistía la ficha, pues se trataba de una ficha de evaluación. Al estar constituida por varias preguntas concernientes a juegos trabajados en clase, he querido que estuviese muy claro qué era lo que había que hacer en cada uno de los ejercicios de la ficha; es decir, el propósito.

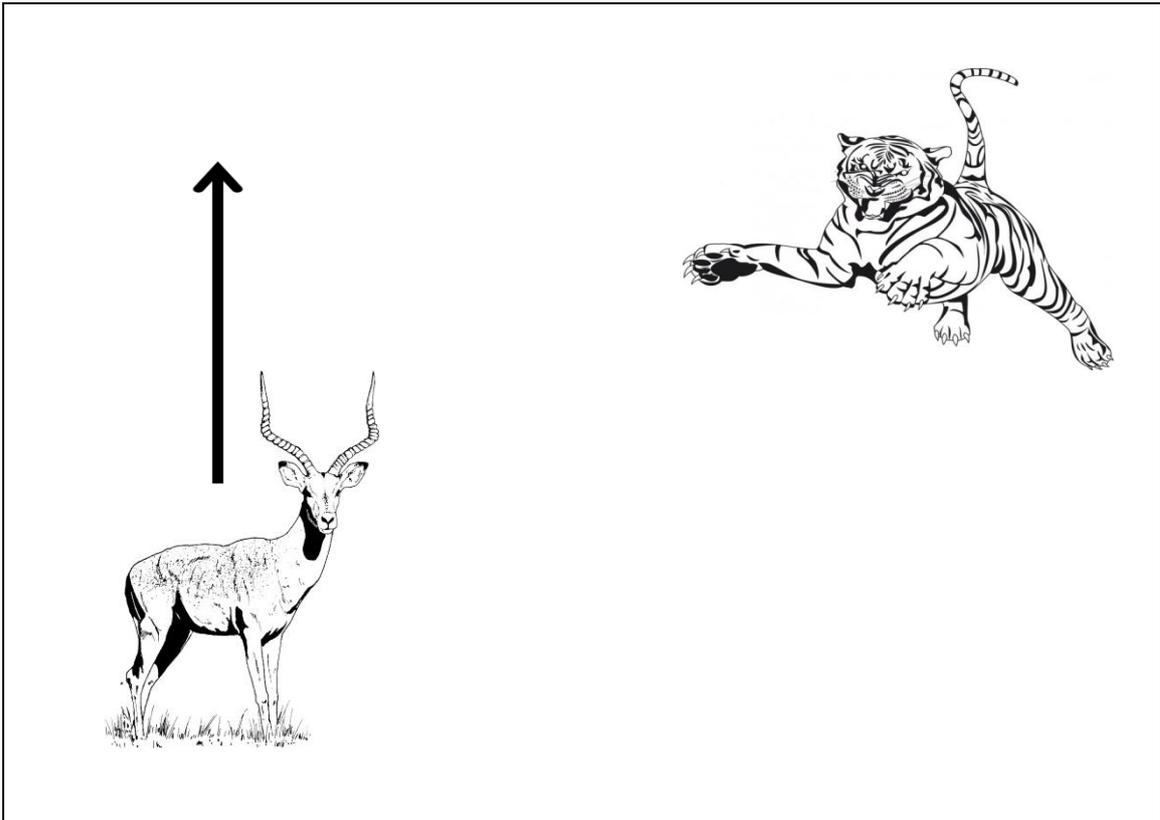
Según avanzaba la clase, se percibía que la gran mayoría no tenía mayor dificultad, pero sí alguno de ellos; por lo que creí conveniente, realizar una atención más especializada en esos alumnos, detallando el qué y cómo de las actividades.

Anexo 4: Ficha I

**FICHA I: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: 2º B de Ed. Primaria

1) Describe la **trayectoria** que harías si fueses el tigre que tiene que pillar a la gacela en la siguiente actividad:



2) Trata de describir la estrategia que has llevado a cabo para capturar a la gacela:

---

---

---

---

---

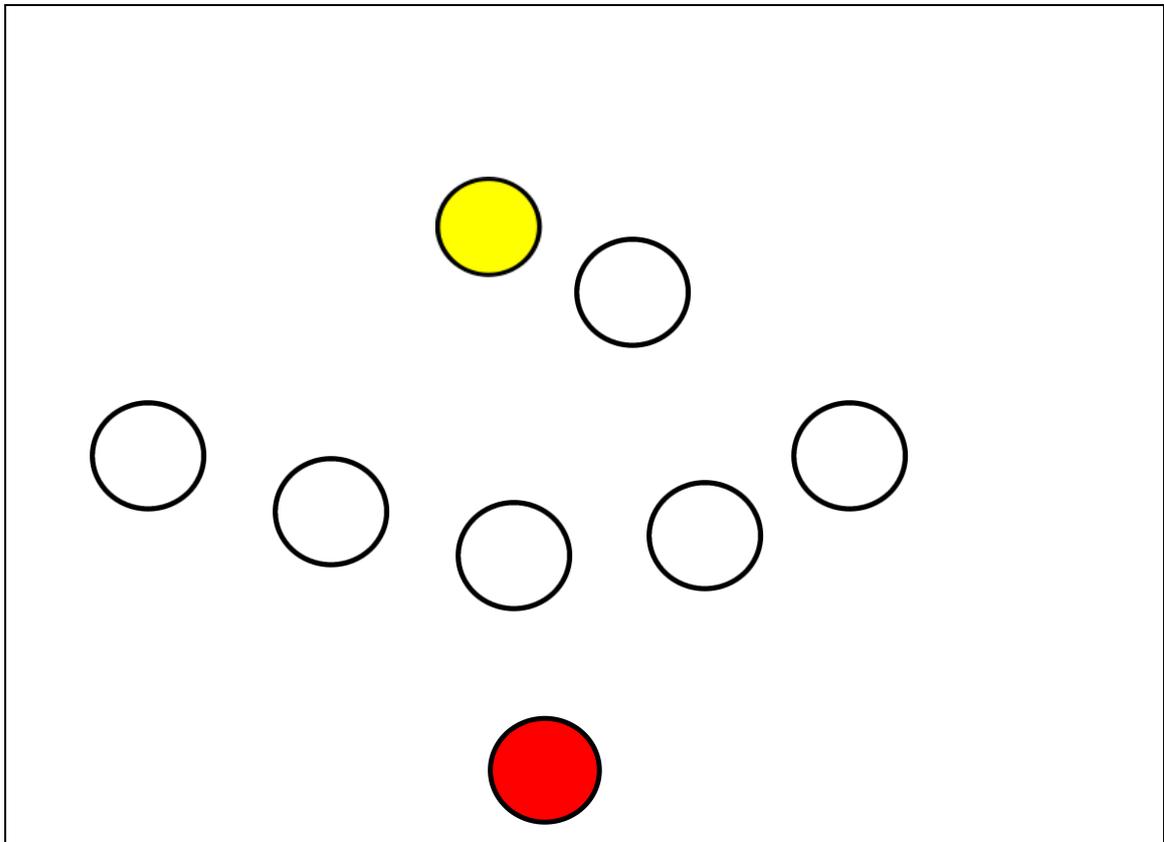
---

Anexo 5: Ficha II

**FICHA II: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: 2º B de Ed. Primaria

1) Describe la **trayectoria** que harías si fueses el zorro que tiene que atrapar al pollito. Ten en cuenta que las gallinas realizarán todo lo posible para evitar que captures a su pollito:



2) Redacta la estrategia que has llevado a cabo para atrapar al pollito:

---

---

---

---

---

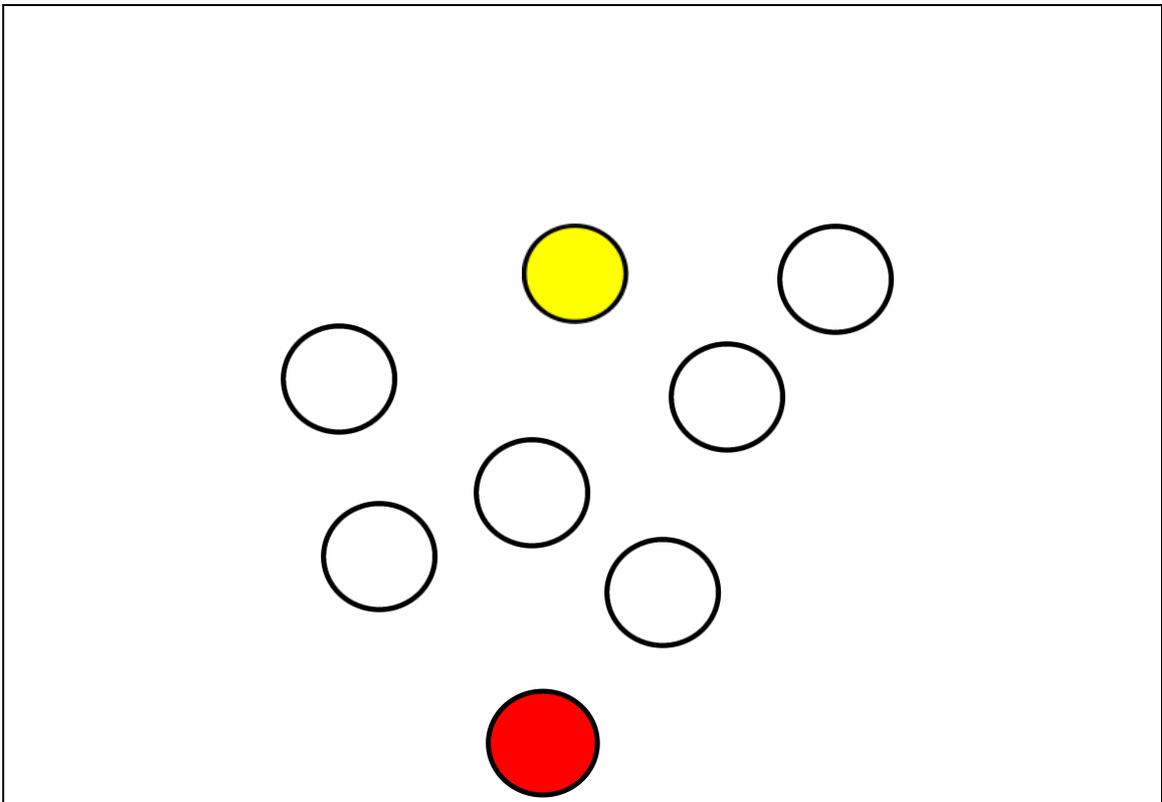
---

Anexo 6: Ficha III

**FICHA III: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: 2º B de Ed. Primaria

1) Describe la **trayectoria** que harías si fueses el zorro que tiene que atrapar al pollito. Ten en cuenta que las gallinas realizarán todo lo posible para evitar que captures a su pollito:



2) Redacta la estrategia que has llevado a cabo para atrapar al pollito:

---

---

---

---

---

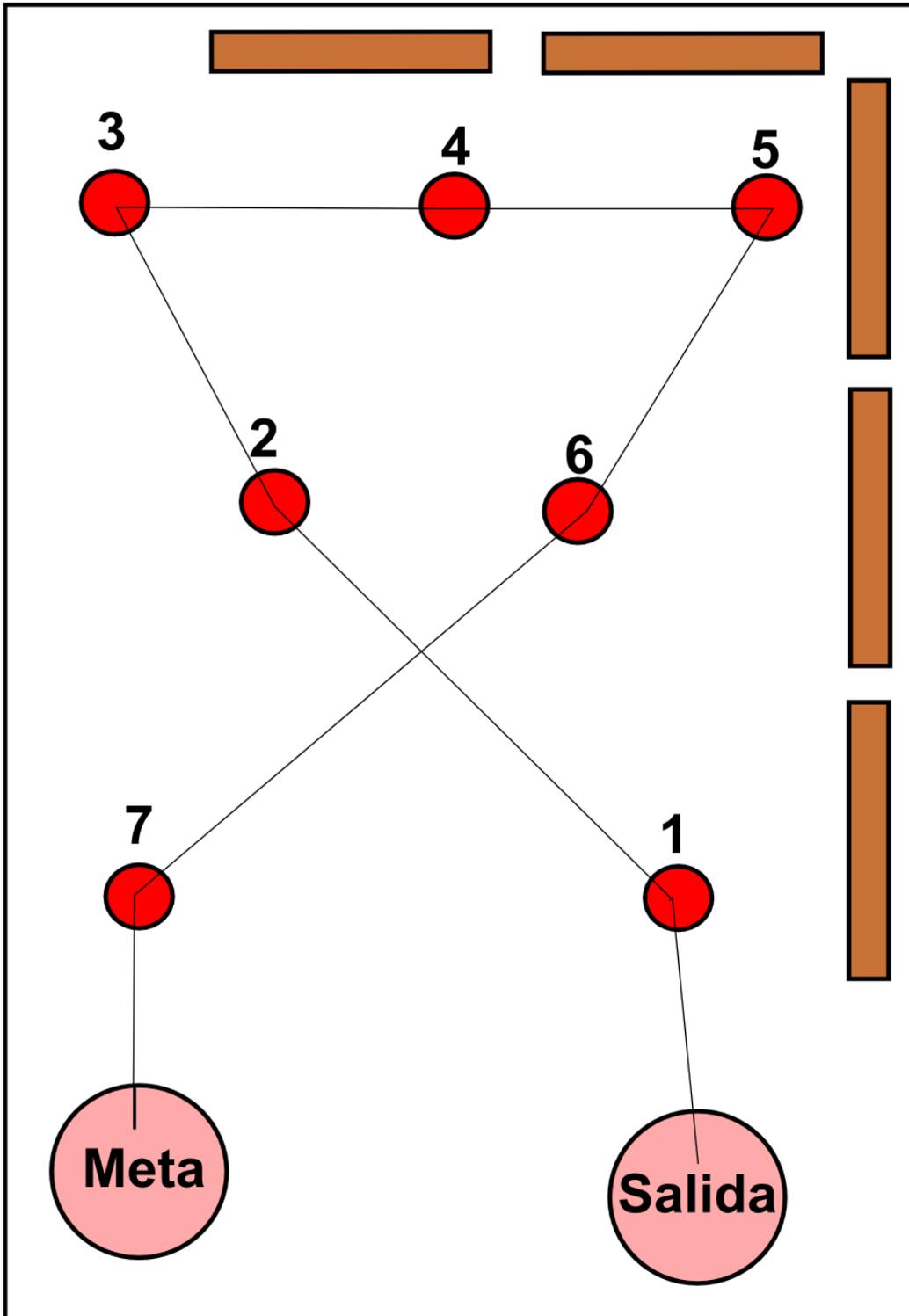
---

---

---

Anexo 7: Ficha IV

**FICHA IV: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO. (DIBUJO CAPERUCITA Y EL LOBO)**

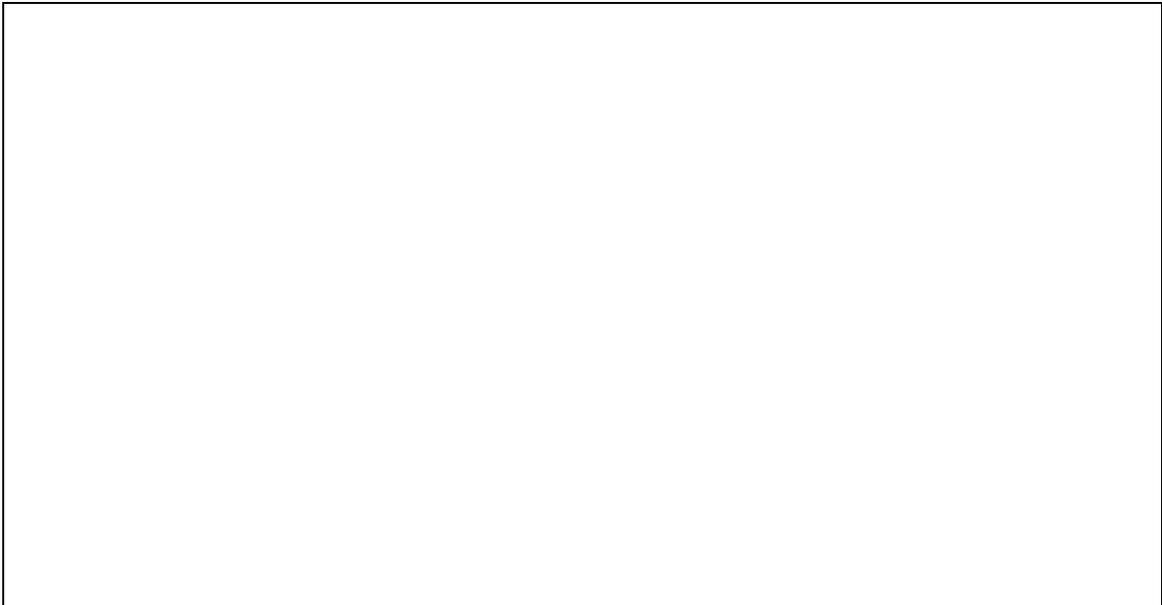


Anexo 8: Ficha V

**FICHA V: DESARROLLO DEL PENSAMIENTO TÁCTICO DEL ALUMNADO.**

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: 2º B de Ed. Primaria

1) **Diseña una estrategia** para el juego de “Zorro captura pollitos”. Puedes emplear cualquier tipo de estrategia partiendo de la zona de defensa (Pollito y Gallinas) hasta llegar a la zona de ataque (Zorro). Como requerimiento, debes colocar 1 Zorro (círculo en rojo), 1 Pollito (círculo en amarillo) y 6 Gallinas (círculos en blanco).



2) **Redacta la estrategia** que has llevado a cabo para atrapar el Pollito:

---

---

---

---

---

3) Imagina que estás jugando al juego de “Gallinas y Pollitos”. Explica que harías para ir desde el nido en donde estás (Tú como Pollito), hasta el nido en donde está tu “Mama Gallina”. Todo ello, teniendo siempre en cuenta que el Zorro tratará de capturarte. **Da dos posibles soluciones:**

Primera solución:

---

---

---

Segunda solución:

---

---

---

4) En el juego del “*Superpoli*”, debes atrapar a todos los alumnos antes de que lleguen a la Zona de Salvación. Si sólo tienes una oportunidad, **¿Qué harías para atrapar al mayor número de personas?**

---

---

---

---

5) En el juego de “*Acorralar*”, **¿Crees que hay algún movimiento eficaz que te permite capturar a más de un alumno?** Explícalo brevemente.

---

---

---

---

6) **Establece un orden de estrategias** a la hora de escapar del “*molesto*”. Pon del 1 – 6, siendo el 1 la primera estrategia a realizar.

	Haría un cambio de ritmo (yendo de menos a más).
	Haría una serie de fintas o amagos de manera consecutiva.
	Haría un cambio de ritmo (yendo de más a menos).
	Trataría de estar corriendo todo el rato hasta que el “ <i>molesto</i> ” se cansara.
	Realizaría cambios de dirección.
	Realizaría cambios de dirección, intercalándolos con cambios de ritmo.

## Anexo 9: Power Point Interactivo

En este apartado de los Anexos se recogen las diapositivas utilizadas para valorar los conocimientos previos de los alumnos. Su orden de visualización va de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Por lo tanto, las diapositivas a visualizar son las siguientes:

# ESTRATEGIAS EN EL JUEGO

2º de Educación Primaria  
C.E.I.P. Ignacio Martín Baró



## ESTRATEGIAS EN EL JUEGO

¿Qué es?

Utilidad

Actividad



### ESTRATEGIAS: ¿QUÉ SON?

- DEFINICIÓN TIPO: Es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin
- NUESTRA DEFINICIÓN: Buscar los puntos débiles del rival y potenciar los tuyos.

TÁCTICA



### ESTRATEGIAS: ¿SON ÚTILES?

JUGADOR (YO)

UN JUEGO: PILLA - PILLA

Si yo pillo

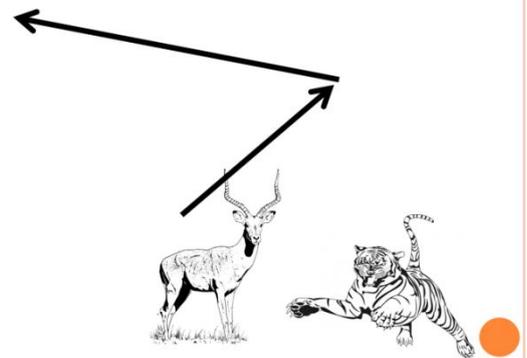
Si me pillan



ACTIVIDAD: ¿QUÉ HAGO?



ACTIVIDAD: ¿QUÉ HAGO?



**MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA  
ATENCIÓN.**



## Anexo 10: Elección del juego más adecuado para el desarrollo del contenido

No todos los juegos permiten sacar el máximo partido al contenido y adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado. Por eso, García Monge (2009), establece:

### a. Criterios para la elección de los juegos:

- *Resultan más adecuados para este tema aquellos juegos que tengan varias posibilidades de resolución, en los que el jugador se enfrente continuamente a la posibilidad de tomar varias opciones...*
- *Deberán ser juegos en los que haya una intervención simultánea de los participantes y precisen de unas relaciones de cooperación entre ellos.*
- *Las relaciones entre los componentes del mismo equipo deberán permanecer estables durante el desarrollo del juego...*
- *Deberán ser juegos que no demanden habilidades muy complejas que entorpezcan el desarrollo de los planes diseñados. Juegos con poca complejidad técnica. Que demanden habilidades dominadas por el alumnado.*
- *Por supuesto, recurriremos a aquellos “juegos buenos” para el grupo con el que trabajemos; es decir, aquellos que les resulten interesantes, comprensibles, adecuados a su nivel de habilidad, equilibrados en el reto, no lesivos...*
- *Deberíamos escoger juegos cuya lógica sirva de base para la comprensión futura de otros juegos más complejos o con referencias culturales (deportes), de manera que los aprendizajes que realicen en ellos les vayan introduciendo en las claves tácticas de la cultura motriz.*

b. Secuenciación por edades: *El desarrollo cognitivo y motriz de los críos, así como las influencias culturales de sobre su conocimiento de los juegos nos llevan a realizar una secuenciación de los juegos de las estrategias como la que sigue:*

- *1º y 2º de Primaria: juegos de invasión sin móvil (juegos de persecución), como stop”, “los puentes”, “la araña”, “policías y ladrones”*
- *3º de Primaria: pueden seguir con juegos de los anteriores y añadirse otros que precisan de más descentración, “fútbol sin balón” y, pueden iniciarse en juegos de cancha dividida de equipos y con poca complejidad técnica: “pelota cordón”, “pelota invasora”.*

- *4° de Primaria: se puede insistir en algunos elementos tácticos de los juegos de invasión sin móvil. Si el nivel técnico de la clase lo permite (dominio de pases, recepciones y lanzamientos con presión de un adversario) se pueden comenzar juegos de invasión con móvil.*
- *5° y 6° de Primaria: se puede insistir en todo lo anterior. Si el nivel técnico lo permite se pueden probar juegos de invasión con implemento o juegos de invasión manejando el móvil con el pie (p. 2-3).*

## Anexo 11: Intervenciones del docente para propiciar la reflexión

En este apartado se recogerán otras de las intervenciones llevadas a cabo por el docente durante el transcurso de la práctica educativa. Son:

**Situación:** En el transcurso de la actividad 2: "Zorro captura pollitos" de la Sesión 4. Al haberse realizado esta actividad en la Sesión anterior (Sesión 3), los alumnos se encuentran más sueltos a la hora de planificar estrategias. Durante la realización de la actividad, se puede apreciar como los alumnos que hacen de "zorro", tienen un mayor índice de éxito al pillar al "pollito".

- **Profesor:** (Dirigiéndose a la clase) ¿Es más fácil pillar hoy?

- **Alumno 1 (hace de zorro):** (Responde rápidamente) Si.

- **Profesor:** ¿Por qué crees que es así?

- **Alumno 1 (hace de zorro):** El otro día hicimos esta actividad y no nos salía muy bien. Pero hoy, estamos mejor. Pillamos más rápido a los "pollitos".

- **Profesor:** Bien, pero quiero que eso me lo concretes un poco más, porque os he observado durante el transcurso de la actividad y he podido comprobar que muchos de vosotros (refiriéndose a los que hacen de "zorro") hacéis movimientos que antes no hacíais. ¿A qué se debe?

- **Alumno 1 (hace de zorro):** Ahhh...ya sé. Gracias a las estrategias.

- **Alumno 2 (hace de pollito):** Es verdad, porque el otro día nunca me pillaban. Y hoy, sí que me pillan.

- **Alumno 3 (hace de gallina):** (Haciendo referencia a cuando había sido "zorro") Sí, es verdad. Antes íbamos como locos a pillar. Ahora pensamos un poco antes de ir a por el "pollito". Yo, cuando me la quedaba, quería engañar a las "gallinas" y así, pillar al "pollito", para ganar el juego.

**Situación:** En el transcurso de la actividad 1: "Las colas del zorro" de la Sesión 5. Al finalizar la primera ronda. El profesor interviene para preguntar qué ha pasado y cómo ha sido que ha ganado el alumno X.

- **Profesor:** (Dirigiéndose a la clase) ¿Quién ha ganado?

- **Alumno 1:** El alumno X, pero ha tenido mucha suerte.

- **Profesor:** ¿Por qué crees que ha tenido suerte?

- **Alumno 1:** (Con un tono molesto) Es que ha esperado hasta el final sin coger un solo pañuelo y, cuando ha visto contra quién competía por ganar... así ha ganado.

- **Profesor:** ¿Y por qué nos has hecho lo mismo?

- **Alumno 1:** Porque quería coger todos los pañuelos desde el principio. Así, tendría más vidas.

- **Profesor:** ¿Y qué te ha pasado? Porque tenías un montón de ellos (refiriéndose al número de pañuelos que tenía antes).

- **Alumno 1:** Es que algunos se me caían y otros me los quitaban.

- **Profesor:** (Haciendo una pregunta abierta a todos los alumnos) ¿Creéis que los dos (refiriéndose al ganador y al alumno 1) han elaborado estrategias en el juego?

- **Alumno 2:** ¡Noooooo!

- **Alumno 3:** ¡Siiii que han hecho!, ¡Qué no te enteras!

- **Profesor:** (Hablando para toda la clase) El alumno 3 tiene razón. Cada uno ha optado por una estrategia. Todas las estrategias son válidas. Quiero que todos y cada uno de vosotros elaboréis estrategias cuando juguéis. El alumno X ha decidido esperar hasta el final, tratando de conservar su pañuelo. Ha pensado que lo mejor era optar por realizar fintas y amagos con el fin de que no lo que quitaran el pañuelo. Sin embargo, el alumno 1 ha decidido coger tantos pañuelos como pudiese. En este caso, él también ha realizado fintas, cambios de dirección,...pero con otro sentido. Él quería hacer esta estrategia para despistar a su adversario y, así, ganar su pañuelo.

**Situación:** En el transcurso de la actividad 3: "El molesto" de la Sesión 5. El profesor demanda la atención de sus alumnos, para ver qué estrategias han llevado a cabo con la intención de perder al "molesto" (el alumno que les sigue como si fuera su sombra)

- **Profesor:** (Dirigiéndose a la clase) ¿Qué estrategias habéis hecho?

- **Alumno 1:** Yo he hecho fintas y cambios de ritmo.

- **Alumno 2:** Yo miraba de reojo y cada vez que le veía distraído, echaba a correr.

- **Alumno 3:** Yo iba para un lado y luego para otro. Quería que no viese para donde iba a ir.

- **Profesor:** Todas estas estrategias están muy bien. Pensad que tenéis que huir del alumno que os persigue. Para ello, pensad qué haría él; es decir, intentad anticiparos a su movimiento. Si conseguís hacer esto, tendréis mucha ventaja sobre el rival.

- **Alumno 1:** Pero eso es muy difícil. Yo no sé lo que él piensa (haciendo mención al alumno que le sigue).

- **Profesor:** Es ahí donde entran en juego las estrategias. No sólo consiste en pensar en vosotros mismos. Debéis contar con lo que va a hacer él. Sé que se complican un poco las cosas, pero es fundamental para tener éxito en el juego. Adelantarse a la jugada de tu rival te va a permitir que puedas escapar.

**Situación:** En el transcurso de la actividad 2: "El confitero" de la Sesión 2. El profesor observa que ciertos alumnos sólo acuden a una de las porterías para salvarse. Este hecho provoca que sean pillados con facilidad, mientras que los alumnos que optan por ir indistintamente a cualquiera de las dos porterías (aquella que tienen más cerca), sean pillados con mayor dificultad.

- **Profesor:** (Dirigiéndose al grupo que sólo acude a una portería) ¿Por qué vais siempre a la misma portería?

- **Alumno 1:** (Uno de ellos responde) Es que ahí nunca nos pillan.

- **Profesor:** ¿Estás seguro de eso?

- **Alumno 1:** ¡Sí!

- **Profesor:** Pues creo que no estás muy acertado. Según lo visto hasta ahora, os han pillado casi siempre a vosotros (dirigiéndose a los alumnos que van siempre a la misma portería).

(Se produce una pausa).

- **Profesor:** No os dais cuenta de que vais siempre a la misma portería, pero Mario (Profesor – Tutor de prácticas), Ramón (Compañero de prácticas) y yo sí que lo hemos notado.

- **Alumno 2:** (Interviene al hilo de lo dicho por el profesor) Entonces, ¿está mal?

- **Profesor:** No es que esté bien o mal. No es la mejor decisión. Si pensáis un poco, podréis daros cuenta de que muchas veces el ir a una u otra portería determina si te pillan o no.

- **Alumno 2:** ¿Cómo es posible?

- **Profesor:** Muy sencillo. Si os dais cuenta, al ir siempre a la misma portería, “el confitero” sabe a dónde vais a ir, por lo que sólo tendrá que dirigirse a esa portería y perseguiros. Sin embargo, si cambiáis de portería, veréis que “el confitero” ya no lo tiene tan claro. Si se produce ésto que os estoy diciendo, veréis que “el confitero” está confuso, porque tiene que elaborar su propia estrategia para pillaros, pero también, tiene que tener en cuenta la estrategia vuestra. Es, ahí, donde vosotros tendréis ventaja y, por lo tanto, podréis salvaros con mayor facilidad.

- **Alumno 2:** Pues puede ser buena esa idea.

- **Profesor:** Tú prueba a ver qué pasa y luego me cuentas.

(Vuelven al juego. Después de jugar durante un rato, el alumno 2 se acerca al profesor para decirle una cosa)

- **Alumno 2:** Tenías razón, ahora sólo me han pillado una vez.

- **Profesor:** ¡Ves que bien!

**Situación:** En el transcurso de la actividad 3: "Gallina y pollitos" de la Sesión 2. El profesor observa que el alumno que hace de "zorro" (situado en el centro del campo) sólo se mueve por la línea del medio campo.

- **Profesor:** (Llama al "zorro") ¿Por qué vas sólo por la línea?

- **Alumno que hace de zorro:** ¡No hay que ir por ahí!

- **Profesor:** Tienes que esperar en el centro del campo, pero en cuanto salen "los pollitos" para reunirse con "la gallina", tú tienes que ir a pillar a todos los que puedas.

- **Alumno que hace de zorro:** Vale, pero ahora será más difícil de pillarlos.

- **Profesor:** Ahora es más sencillo. Piénsalo, tú ahora te puedes mover por todo el campo. Antes, sólo estabas por la línea. En cuanto superaban tu línea, ya no podías pillarlos. Sin embargo, ahora tienes libertad para moverte por el campo. Por lo tanto, ...

- **Alumno que hace de zorro:** (Interrumpe al profesor) Por lo tanto, puedo correr tras ellos o esperarles donde "mama gallina" y cuando vayan a juntarse, los pillo.

- **Profesor:** Estupendo. Además, has dicho algo muy interesante: ir donde está "mama gallina" y esperarles. ¿Qué crees que has dicho?

- **Alumno que hace de zorro:** Una estrategia para pillarlos.

- **Profesor:** Exacto. Verás cómo ahora pillas a más de uno, haciendo tu estrategia o la que quieras.