



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**ANÁLISIS DE UN PROCESO DE INTERVENCIÓN  
REAL DE JUEGOS DESDE LA DIMENSIÓN  
PERSONAL**

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

**AUTOR: ALBERTO VILLULLAS GARCÍA**

**TUTOR: NICOLÁS BORES CALLE**

Palencia, junio 2022

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Grado consiste en un proceso reflexión y análisis desde la dimensión personal del juego a partir de un caso práctico real desarrollado durante mi periodo de Prácticum II con alumnos de 4º de primaria.

El trabajo se centra en la forma personal y única de vivir el juego de 4 alumnos previamente seleccionados, los cuales presentan personalidades muy dispares y una serie de comportamientos durante el juego muy diferentes: distintos niveles de temor, inseguridad, tolerancia, agresividad y búsqueda de protagonismo. Finalmente, se buscará constatar si esta forma de vivenciar el juego, propia e individual de cada niño, se ve alterada o influenciada por los diferentes cambios que introducimos durante el desarrollo de la unidad didáctica.

Estos cambios fueron implementados a través de la idea de “juego bueno”, contenido que permite construir propuestas más seguras, participativas y equilibradas y que posibilitan generar entornos de aprendizaje que resultan más positivos y educativos para todos.

**PALABRAS CLAVE:** dimensión personal, juego bueno, relaciones en el juego, educación física.

## **ABSTRACT:**

This Final Degree Project constitutes a process of reflection and analysis from the personal dimension based on a real practical case developed during my period of Practicum II with 4th grade students.

This analysis focuses on the personal and unique way of four previously selected students of experiencing the game, who have very different personalities and a series of very different behaviors during the game: different levels of fear, insecurity, tolerance, aggressiveness and search for leadership. Finally, we will seek to verify if each child's own

and individual way of experiencing the game is altered or influenced by the different changes that we introduce during the didactic unit.

These changes were implemented through the idea of “good game”, content that makes it possible to build safer, more participatory and balanced proposals and that allows the generation of learning environments that are more positive and educational for all.

**KEYWORDS:** personal dimension, good game, relationships in the game, physical education.

**ÍNDICE:**

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	5
3. Objetivos.....	7
4. Fundamentación teórica.....	7
4.1. Estructuras internas del juego (dimensiones).....	7
4.2. Información que nos aporta el estudio de la dimensión personal en los juegos.....	13
4.3. Estilos cognitivos.....	14
4.4. Intereses en el juego.....	16
4.5. Principales problemas en los juegos.....	18
4.6. Situaciones que debemos evitar en los juegos.....	20
4.7. El juego bueno.....	24
5. Metodología y descripción de la muestra.....	26
5.1. Metodología.....	26
5.2. Descripción de la muestra.....	29
6. Análisis de los resultados.....	31
7. Conclusiones.....	47
8. Referencias.....	50
9. Anexos.....	53

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado se conforma como el análisis de un juego motor reglado desde la dimensión personal de los alumnos durante un proceso de intervención real. La información extraída parte de una unidad didáctica llevada a cabo con alumnos de 4º de primaria del juego “balón colchoneta” desarrollada y planificada por mí durante mi etapa como estudiante en Prácticum II.

El principal método de recogida de información ha sido la observación directa durante el transcurso de las diferentes sesiones. Para clasificar mejor la recogida de datos he organizado en una tabla los comportamientos más frecuentes que pueden mostrar los alumnos durante el juego (búsqueda de protagonismo, inhibición, temor y agresividad entre otros comportamientos). Finalmente, una narración de lo sucedido en cada sesión con apoyo en lo observado durante la clase y la información aportada por dicha tabla, constituirán la base de datos que me permitirán realizar el posterior análisis.

El objetivo principal del trabajo es comprobar cómo esta forma de vivir el juego que es propia e individual de cada niño (dimensión personal), se ve alterada o afectada por las diferentes modificaciones que se producen en la normativa (dimensión estructural) y en los valores y elementos adquiridos en el inconsciente y con los que cada niño acude al aula (dimensión cultural). Será el “juego bueno” el contenido principal abordado durante las clases que conforman la unidad didáctica, al suponer un recurso que permite entre todos construir el juego, produciéndose modificaciones en este para poder avanzar hacia un nuevo juego más seguro y enriquecedor para todos.

Finalmente, mis referencias principales para poder justificar dichos análisis y basar rigurosamente aquello que afirmo han sido diferentes autores especialistas en este campo como son: Vaca Escribano, García Monge y Parlebás entre otros que han constituido mis referencias teóricas a la hora de aumentar mis conocimientos sobre este tema. También, las

diferentes materias correspondientes a la mención de educación física en la Facultad de Palencia han supuesto importantes fuentes que me han posibilitado el desarrollo de este análisis.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En este proyecto pretendo reflejar la importancia de llevar a cabo un análisis desde la dimensión personal de los alumnos, observando su forma única e individual de vivenciar el juego y de cómo ello puede ser modificado de una forma positiva mediante el diseño de propuestas adecuadas y consensuadas a través del “juego bueno” que capaciten al alumnado hacia la posibilidad de responder y de formar parte activa de la sesión, independientemente de sus circunstancias (nivel de habilidad, temores e inseguridades).

El motivo de la elección del tema, tiene una doble vertiente, el interés profesional por una parte y la motivación personal por otra.

Si nos centramos también en la relevancia de dicho tema en el currículo escolar, encontramos en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, desde el apartado de orientaciones metodológicas, la necesaria puesta en práctica de recursos y diferentes técnicas que permitan secuenciar los aprendizajes de tal forma que todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias tengan la oportunidad de formar parte activa de la lección.

Además, uno de los seis bloques que quedan contemplados para la asignatura de Educación Física, queda exclusivamente dedicado a los juegos, por lo que, si nos ceñimos al marco legal, la presencia y la necesidad de desarrollar este tema queda más que justificada.

Los juegos conforman la realidad más cercana dentro de las clases de Educación Física. Por ello, es necesario conocer que estos tienen una serie de efectos beneficiosos y

perjudiciales que influyen en la experiencia que cada alumno vive durante el juego. Conocer estos efectos resulta fundamental para una práctica educativa de calidad.

Otro tema que despierta mi atención, y que es abordado a lo largo de este TFG, son las estructuras internas que rigen el juego. Es decir, la descomposición de algo que, de inicio, puede parecer un conjunto de normas simples y que tras su análisis descubrimos otra complejidad: lo que implica y en qué se traducen unas determinadas reglas en el resultado final del juego, qué elementos están presentes en nuestra sociedad y cultura y qué vemos en estos si realizamos un análisis más exhaustivo y, principalmente, cómo es la forma en que cada uno de los niños que participan viven el juego (algunos de forma positiva, otros con miedo, con inseguridades...).

Otro de los temas de interés académico a lo largo de este trabajo es el “juego bueno”, y cómo este sistema permite ofrecer propuestas de carácter más abierto y en consenso con los alumnos, cuyo potencial educativo merece ser desarrollado más en profundidad para ofrecer una Educación Física más equilibrada y que brinde más posibilidades de acción a todo el alumnado.

Con referencia al interés personal, el tema en sí despierta mucho mi atención. Si bien hay diversos temas que abarcan la Educación Física que son muy interesantes (habilidades motrices específicas, metodologías de aprendizaje, los diferentes juegos que encontramos, materiales...) creo que ninguno es tan relevante como la experiencia de aprendizaje y las vivencias de cada niño durante la clase de Educación Física.

Sin intención de restarle importancia a los temas anteriormente mencionados, la búsqueda de una Educación Física que trate de atender las necesidades de todos los niños y que brinde oportunidades de aprendizaje a todos y cada uno es una cuestión de primera necesidad.

Por lo anteriormente expuesto mi interés radica en aquellos niños que, por diversos motivos, no encuentran su oportunidad de aprender dentro de las clases de Educación Física, observando algunos de los elementos que pueden influir y realizando las modificaciones necesarias en la normativa del juego para lograr que todos los alumnos tengan posibilidades de acción y por tanto aprendizaje.

### **3. OBJETIVOS**

- Constatar la relevancia de analizar el juego desde sus diferentes dimensiones (personal, estructural y cultural) y de cómo estas interactúan entre sí e influyen en la experiencia de juego del niño.
- Mejorar mi competencia profesional observadora aprendiendo a poner mi foco en aquellos aspectos educativos relevantes del juego y que son susceptibles de ser analizados.
- Aprender a analizar los juegos desde la dimensión personal a través de casos concretos.
- Comprobar cómo los juegos contienen elementos positivos y también negativos y cómo esto repercute en los alumnos.
- Utilizar el juego bueno como contenido con el que trabajar a partir de propuestas más seguras, equilibradas y en las que todos los alumnos tengan oportunidades de formar parte activa y satisfactoria.

### **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **4.1. ESTRUCTURAS INTERNAS DEL JUEGO (DIMENSIONES)**

En los juegos se producen multitud de situaciones que suelen pasar desapercibidas. Para evitarlo conviene realizar un análisis pormenorizado que realmente nos permita extraer

información relevante desde el punto de vista educativo. Por ejemplo, descomponiendo los juegos en unidades “más simples” denominadas dimensiones, que forman parte de un todo indisoluble. Según aportaciones de García Monge y Rodríguez Navarro (2007), en estas estructuras encontramos “dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas” (pp. 83-110).

Para comprender mejor esto es fundamental concebir que estas dimensiones no se presentan como unidades separadas independientes unas de otras, sino que todas juntas conforman el juego, de tal forma que establecer modificaciones en una implica repercusiones en las otras dos y viceversa.

Desde el TEáCE, liderado por Marcelino Vaca, observaron que realizar esta subdivisión en dimensiones en los juegos motores reglados dentro de Educación Física, permitía una mejor recogida de información, alejándose de lo superficial y encontrando verdaderas repercusiones didácticas relevantes y útiles que permiten trabajar con el juego de una forma más lógica y coherente en las clases de Educación Física.

García Monge y Navarro (2007) establecen tres dimensiones apoyándose en los estudios de Parlebás (1996), las cuales componen el juego motor reglado y otro tipo de actividades lúdicas:

#### **4.1.1. Dimensión Estructural**

La dimensión estructural, de forma muy simplificada, hace referencia al conjunto de reglas y normas que componen y rigen el juego desde el punto de vista objetivo; por ejemplo, en baloncesto, la norma indica que no se puede dar dos pasos sin botar el balón y que tampoco se puede golpear el balón con el pie. Una definición atendiendo a Parlebás (2001), es la siguiente:

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. 466)

De esta misma forma, Parlebás establece una serie de parámetros que nos permiten clasificar las acciones motrices de los juegos, hallando multitud de estructuras posibles, donde (I) es la interacción con el medio o entorno físico, (C) es la interacción con el compañero y (A) es la interacción con el adversario. Una vez aclarado esto, este autor ofrece una clasificación en función de donde se sitúe la incertidumbre en relación a los tres elementos mencionados, distinguiendo dos subcategorías:

- a) **Psicomotrices.** No existe el componente social.
  - CAI. No hay incertidumbre ni interacción. Ejemplo: Halterofilia.
  - CAI. Existe incertidumbre en el medio físico. Ejemplo: Golf, surf...
- b) **Sociomotrices.** Existe un componente social.
  - CAI. La incertidumbre pone su foco en la relación con el compañero. Ejemplo: Patinaje artístico, natación sincronizada...
  - CAI. La incertidumbre se centra en el medio físico, pero la actividad es de carácter cooperativo. Ejemplo: Orientación por equipos.
  - CAI. La incertidumbre se da en el adversario y en el medio. Ejemplo: Carrera de piragüismo.
  - CAI. La incertidumbre se centra en el adversario. Ejemplo: Boxeo.
  - CAI. Se presenta incertidumbre, tanto con el compañero, como el adversario, como el medio. Ejemplo: Fútbol.
  - CAI. Hay incertidumbre tanto en el compañero como el adversario, pero el medio es estable. Ejemplo: Pádel.

Otra clasificación que hemos de tener en cuenta es la determinada por Hernández Moreno (1994), quien nos introduce ahora la variable “espacio de juego”, dando lugar a tres estructuras posibles:

- a) **De espacio separado y participación alternativa.** Ejemplo: Tenis.
- b) **De espacio común y participación simultánea.** Ejemplo: Frontón.
- c) **De espacio común y participación alternativa.** Ejemplo: Balonmano.

Por su parte, Navarro (1993) defiende que:

El sistema de juego motor de reglas está integrado por el conjunto de elementos que confluyen en un juego con actividad motriz significativa y basado en reglas. La estructura se compone de elementos, los cuales pueden reunirse según el tipo de juego de que se trate; es decir, que puede haber elementos presentes, o no. (pp. 36-42)

Este conjunto de elementos, en caso de ser máximo, se compone de: “jugador, adversario/compañero, adversario, espacio, tiempo, meta(s), móvil(es), artefacto(s), reglas”. De igual forma, Méndez Álvarez (1999) nos habla de una serie de elementos que hemos de tener en cuenta para desglosar los juegos deportivos, entre los cuales destacan:

- **Material:** Tamaño, peso forma, dureza...
- **Metas:** Dimensiones (tamaño, altura), ubicación, movilidad de éstas...
- **Espacio:** Aprovechamiento de la totalidad del espacio, zonas de salvación, zonas de lanzamiento obligatorias, lugares donde solo se puede permanecer por un tiempo determinado...
- **Jugadores:** Número de equipos, posiciones ofensivas, defensivas, rotaciones...
- **Tiempo:** Cuanto más limitado es el tiempo, más presión tiene la persona, por lo que debemos adaptar esto en función de nuestros intereses.

- **Sobre la invasión-progresión:** Diferentes formas de desplazamiento, con objeto, sin objeto, con condiciones especiales...
- **Puntuación:** Sistema objetivo que permite contabilizar los puntos dentro del juego; a medida que cambiamos las normas, el sistema de puntuación varía.

También es importante tener en cuenta la definición de regla primaria, que es aquella que sustenta todo el juego. Dicho de otra forma, es la intención mínima que hace que funcione el juego. Cuando una regla primaria es cambiada en mitad del juego, éste deja de tener el mismo sentido.

Concluyendo con este subapartado, hay una serie de elementos que podemos tener en cuenta y que nos permiten modificar la regla para, de esta forma, cambiar el sentido del juego entero y adaptarlo a nuestros intereses, (García Monge, 2007):

- **Cambios en la norma sobre los individuos:** Posibilidades de movimiento, manipulación de objetos, posibilidades perceptivas...
- **Cambios en norma sobre las relaciones y agrupamientos:** Oposición, cooperación, equipos, todos contra uno...
- **Cambios sobre el espacio,** metas, casas, dimensiones de estas, zonas prohibidas...
- **Cambios sobre los materiales:** Número de ellos, tamaño, posibilidad de su manejo...

#### **4.1.2. Dimensión Cultural**

Los juegos suponen un agente de enculturación, es decir, en relación al contexto donde se desarrolla, los niños van asumiendo una serie de valores y prácticas, siendo normalizados de forma inconsciente.

En palabras de Parlebás (1988): “Al jugar, el niño hace el aprendizaje de su universo social y testimonia, sin saberlo, la cultura a la que pertenece” (p.114).

Las tres ideas fundamentales que resumen la relación entre juego y cultura son:

- a) Las estructuras de juego son productos ambientales que cobran sentido en contexto específico, de tal forma que el desarrollo del propio juego, se adaptan a dicho contexto. Por ejemplo: probablemente, los niños que viven en Alaska, estén familiarizados con deportes como el trineo o snowboard mientras que, en algunos pueblos de España, juegos como “las tabas” o “la comba” cobran sentido por el contexto en que se desarrollan.
- b) Las estructuras de juego suponen unos textos que implican una simbología. García Monge (2007), para explicar esto, se sirve de autores como Renson (1991) o Pelegrín (1996), quienes alegan que los juegos se van transmitiendo vía oral de generación en generación, lo cual, nos aporta información y va suponiendo un sistema de transmisión de valores.
- c) El juego es una forma de introducirse en la cultura, aprendiendo una visión del entorno y una relación con él, así como de unos usos con el cuerpo más apropiados y una vivencia del mismo. Los juegos esconden un trasfondo de adaptación del medio realizando un proceso de inmersión cultural. Es decir, los juegos se forman y desarrollan en un contexto enfocado a la necesidad de adaptarse a este. Por ejemplo, los niños que se críen en comunidades donde la caza es un elemento indispensable, jugarán a juegos de caza.

Para finalizar con este apartado, es importante ser conscientes de aquellos valores que perviven en nuestras clases de Educación Física y cuáles queremos realmente enseñar.

#### **4.1.3. Dimensión Personal**

Al referirnos a esta dimensión, de manera muy simplificada, estamos hablando de la forma que tiene el niño de vivir el juego (García Monge, 2005). De esta afirmación, podemos deducir que la sensación de propiamente jugar va a ser muy diferente para unos que para

otros. De hecho, podemos decir que existen tantas dimensiones personales como jugadores hay, pues cada una de ellas es única y varía en función de su contexto particular.

Al referirnos a una dimensión personal, no tratamos de establecer generalizaciones, sino de incluir, a la hora de concebir la educación física, la originalidad y peculiaridades de cada niño o niña que interviene. Para comprender de forma más clara esto, Parlebás (2001), nos habla de tres consideraciones a tener en cuenta a la hora de concebir la dimensión personal:

- a) Hay tantas motivaciones en el juego como niños participan en el mismo.
- b) Establecer modificaciones en cada una de las dimensiones que componen el juego repercute y condiciona las acciones de los participantes.
- c) El juego está compuesto por personas, donde cada una de estas, tiene unos intereses, nivel de habilidad motriz, forma de relacionarse con sus compañeros y fuente de emociones (entre otras muchas cosas) muy distintas al resto de niños y niñas, por lo que hemos de atender a esto para ajustar mejor nuestras intervenciones como docentes.

#### **4.2. INFORMACIÓN QUE NOS APORTA EL ESTUDIO DE LA DIMENSIÓN PERSONAL EN LOS JUEGOS**

Según García Monge (2005), algunos autores, como A. Rusell, S. Millar, L. Tourtet, C. Garvey, D. Elkonin, M. Lowe, B. Sutton-Smith y R. Ortega, encuentran en el juego un escenario ideal en el que los alumnos muestran su verdadera naturaleza y personalidad.

Este autor, nos muestra numerosos detalles que, en una escena de juego, aportan información sobre:

- **Los diferentes niveles de temor, inseguridad y oportunidades en el juego.** Un nivel de habilidad pobre en comparación con los compañeros hace florecer temores e

inseguridades. Esto se puede manifestar a través de diferentes niveles de participación y capacidad o dificultad para abrirse un hueco en la acción grupal principalmente.

- **Los diferentes estilos de comportamiento.** Los alumnos presentan diferentes perfiles cognitivos, siendo cada uno distinto al del otro. Hay alumnos que por naturaleza son más reflexivos, también les hay más impulsivos, temerosos, con mayor capacidad de comprensión del juego, con mayor control emocional entre otros rasgos de comportamiento (Navarro Guzmán y Martín Bravo, 2014).
- **Los diferentes niveles de descentración, cognición y realización.** Si analizamos las respuestas que se producen durante el juego, con mayor o menor dificultad, podremos aproximarnos a las motivaciones y procesos que mueven al alumnado a responder de una forma concreta. Esto nos revela información muy útil acerca del nivel de conocimiento del juego, el nivel madurativo de cada alumno y la implicación o motivación que induce el juego en cada niño

García Monge (2005), defiende que es necesario valorar todas estas variables para poder ver a cada persona en el juego, ajustando la acción docente a cada uno de ellos de forma personalizada para ofrecer soluciones reales a sus problemas. Únicamente, se puede llegar a este punto si previamente hay un excelente conocimiento del alumnado, manteniendo el mismo grupo a lo largo del tiempo y entendiendo el contexto que rodea a cada una de las acciones. Finalmente, este autor concluye diciendo que la reflexión compartida resulta clave para poder llegar hasta este punto.

#### **4.3. ESTILOS COGNITIVOS**

No todas las personas adoptamos las mismas estrategias a la hora de configurar nuestro estilo de aprendizaje personal. En cada estudiante influyen una serie de premisas, como pueden ser: su grado de motivación, su capacidad para afrontar las situaciones

escolares, su habilidad para memorizar, recabar información, realizar una respuesta adaptándose correctamente al contexto entre otras muchas.

Una definición que nos aportan Alonso et al. (1994) sobre estilos cognitivos es la siguiente: “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que permiten a los estudiantes percibir las interacciones y responder a sus condiciones de aprendizaje” (como se citó en Navarro Guzmán y Martín Bravo, 2010, p. 79).

Navarro Guzmán y Martín Bravo (2010) realizan una clasificación de acuerdo con diferentes parámetros que nos permiten categorizar a los alumnos en función de su estilo cognitivo. Pese a haber muchos más estilos, he seleccionado los que, en mi opinión, son más relevantes.

#### **4.3.1. Reflexividad Vs Impulsividad**

Los alumnos reflexivos, pese a tardar más en emitir una respuesta, esta suele ser más acertada debido a un mayor análisis de variables y, por tanto, comprensión de la situación. Esto coincidiría con los estudios de Vaca Escribano (2000, pp. 103-120) sobre la necesidad de incluir, como condición indispensable, una reflexión de la acción durante las clases de educación física, tantas veces como sea necesario, si queremos que se produzca un aprendizaje efectivo.

#### **4.3.2. Dependientes e Independientes de Campo**

Mientras que algunos alumnos perciben la información de forma secuenciada y de un modo más analítico, otros son capaces de percibir la situación más de acuerdo con el contexto, entendiéndolo de una forma más global.

#### **4.3.3. En Función de las Preferencias Sensoriales**

Estilo de aprendizaje dominante a través del canal visual, auditivo, táctil o kinestésico. Cabe destacar en este apartado, cómo el aprendizaje a través del cuerpo ha sido considerado desde la escuela un lastre y elemento olvidado (Martínez Álvarez y Calvo

González, 2016, pp. 259-272), lo que coincide con los estudios de Vaca (2002) sobre el interés de la escuela en mantener un “cuerpo silenciado”.

#### 4.3.4. Tolerantes Vs Intolerantes

Hay alumnos que tienen una capacidad de gestionar la frustración muy limitada, ya sea a la hora de relacionarse con sus compañeros —debido a un conflicto personal de intereses—, o al conocer la existencia de elementos que divergen de lo esperado.

#### 4.4. INTERESES EN EL JUEGO

Con el objetivo de tratar de comprender las respuestas del alumnado en los juegos, García Monge (2005) consideró importante realizar un estudio en el que se aglutinaban los diferentes intereses que conducían las respuestas del alumnado en diferentes situaciones.

Antes de clasificar los diferentes intereses de una forma específica, se apoya en los estudios de A. Lapierre y B. Acouturier (1985), entre otros muchos autores, los cuales establecen una serie de principios regentes, que son la autoafirmación, el impulso de libertad, aprobación social, superioridad ante otros y prestigio.

Finalmente, tras el análisis de numerosos autores, entre los que destaca Alonso Tapia (1995), García Monge llega a la conclusión de que la **autoestima** es una variable que se mantiene de forma constante en todas las líneas analizadas. La necesidad de mejorar la autoestima generando un buen autoconcepto, es el motivo más primario que se busca en los juegos, lo que nos explicaría por qué en la mayoría de estos se genera placer cuando obtenemos el dominio y hay una búsqueda incesante del reconocimiento y aceptación de los otros.

Por tanto, García Monge en su estudio observa cómo la necesidad de autoafirmarse aparece de forma recurrente, aunque varía mucho en función del contexto. Las respuestas más recogidas fueron:

- **Las respuestas de “desfogue”.** Aquí se agrupan aquellas respuestas dirigidas a obtener placer a través del movimiento, siendo el nivel más básico. Aunque no de forma consciente, constituyen las respuestas más individualistas y egocéntricas. Constituyen comportamientos problemáticos al no casar con los intereses sobre el juego de otras personas.
- **Las dirigidas a buscar la aceptación.** Muchas personas dirigen todos sus esfuerzos a ser aceptados por los demás. El juego supone un momento idóneo porque ofrece la oportunidad de ganar esa aceptación. La acción queda exclusivamente reducida a la eficacia emocional, no casando bien, en general, con los objetivos que plantean los juegos.
- **Las de inhibición para evitar fracasos o reproches.** Este tipo de respuestas son muy similares a las del apartado anterior. Sin embargo, una percepción personal de incapacidad ya sea por experiencias previas negativas, un nivel motriz pobre entre otros muchos factores conduce a que ciertas personas busquen pasar desapercibidas con el fin de preservar su autoestima.
- **Las de búsqueda de protagonismo.** Este tipo de respuestas buscan obtener los papeles principales del juego en la búsqueda de un mayor protagonismo, buscando destacar ante el grupo, ya sea por un mayor nivel de habilidad, estatus en el grupo o comprensión del propio juego. El problema viene determinado porque este impulso, es motivo de marginaciones y discusiones, llegando incluso a romperse la lógica interna del juego, por lo que es algo que debemos atender con sumo cuidado.
- **Las dirigidas a lograr la superación de retos de forma individual o colectiva.**  
Algunas personas encaminan su acción al éxito colectivo, siendo este el tipo de respuestas que más se acercan a lo que García Monge considera cercano al aprendizaje. No obstante, solo se puede llegar a este punto cuando los otros cuatro requerimientos

anteriormente mencionados quedan satisfechos, lo cual es muy complicado. Son respuestas orientadas a la mejora colectiva, no el resultado individual, para lo cual, es imprescindible un proceso de reflexión.

En palabras de García Monge (2005):

Ello nos lleva a una idea básica: no todos los niños que se introducen en un juego tienen oportunidades de desarrollar aprendizajes positivos. Esta gama de intereses (catarsis, búsqueda de aceptación, inhibición, protagonismo, o superación de retos) se superponen en la acción y el profesorado debe intentar dar respuesta a todos. Ayudar a que el alumnado vaya cubriendo sus necesidades de aceptación y seguridad para centrarse en los aspectos de superación y mejora se muestra como una función clara del docente en su trabajo con este contenido. (p. 267)

#### **4.5. PRINCIPALES PROBLEMAS EN LOS JUEGOS**

En palabras de García Monge (2005), durante los juegos se pueden dar situaciones problemáticas que dificultan la posibilidad de dar lugar a propuestas que otorguen oportunidades a todos y en las que nadie corra riesgos.

El agrupamiento realizado por García Monge se basa principalmente en dos problemas fundamentales: estados de alteración (emoción) y problemas en las relaciones.

- a) **Estados de alteración (emoción).** Vaca (2002), desde su propuesta del TEáCE, defiende que los juegos provocan en el alumno un estado de emocionalidad muy alto que puede conducir a respuestas de carácter impulsivo que se alejan de la acción intencionada, que es precisamente lo que tratamos de conseguir en educación física.

La emoción que provoca el juego pone al cuerpo en un riesgo de lesión constante. Es por ello por lo que consideramos que el docente debe ayudar a calmar la acción,

buscando que esta sea más consciente e intencionada con el fin de reducir esta peligrosidad. (García Monge, 2005, p. 271)

- b) Problemas en las relaciones.** Los juegos muestran el verdadero ser de los alumnos (Parlebás, 1988). Muchas veces, los intereses enfrentados, dan lugar a todo tipo de disputas que se ven intensificadas por el propio estado de alteración que provoca el juego.

Estos desequilibrios, pueden tener su origen en diferentes causas que se pueden clasificar de la siguiente forma (García Monge, 2005):

- **Diferentes jerarquías y ritmos.** No todos los niños gozan del mismo status o aprobación social, factor que, sin intervención pedagógica, no casa bien con los juegos.
- **Diferentes niveles de ejecución.** Aquellos con un nivel de habilidad menor que sus compañeros tenderán durante los juegos, por lo general, a adoptar posturas más subversivas tratando de ocupar papeles más secundarios por el temor o vergüenza que esto les provoca, dando lugar a posturas de autobloqueo y renuncia.
- **Diferencias en madurez y compromiso.** Las diferentes aspiraciones e intereses entre los miembros de un mismo grupo conducen con frecuencia a conflictos.
- **Desequilibrios por cuestiones de género.** Según Neto et al. (1999, p.24), como se citó en García Monge (2005), tendemos a agruparnos con personas de nuestro mismo sexo, evidenciándose aún más en la infancia y adolescencia. Los niños van asumiendo unas conductas específicas a su sexo mientras que las niñas otras muy diferentes.

Cabe destacar también la visión de Mayoral (1996, pp. 183-202) sobre cómo estas relaciones se ven fuertemente condicionadas por el entorno socioeconómico en el que se desarrolla el niño, siendo las habilidades lingüísticas y cognitivas un elemento diferenciador a la hora de establecer relaciones de jerarquía y poder dentro de las clases.

A modo de conclusión, debemos trabajar, desde principio de curso y de forma fehaciente, el tema de la discriminación, partiendo desde las relaciones con los propios compañeros. Supone el pilar sobre el que debemos construir nuestra labor educativa, aunque posteriormente hagamos mayor o menor hincapié en los temas específicos que se están trabajando. Si las relaciones sociales no están bien asentadas, es muy complicado comenzar a construir desde ese punto de partida tan negativo (Vaca, 1996).

#### **4.6. SITUACIONES QUE DEBEMOS EVITAR EN LOS JUEGOS**

Como docentes de educación física nuestra acción educativa debe ir orientada a propiciar en los niños situaciones en las que estén en un estado de disposición que permita el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para ello, atendiendo a una clasificación realizada por García Monge (2005), hay una serie de situaciones en las que los niños no se encuentran en esta predisposición, siendo la mayoría de ellas causa y consecuencia de una serie de motivos personales. Debemos ser conocedores de esto para poder evitarlo a través de nuestra acción educativa. Esta clasificación se agrupa de la siguiente forma:

##### **4.6.1. Fuera del Juego**

En este apartado hacemos referencia a todas las situaciones en las que el alumno se retira, abstiene o adopta un papel disimulado en el juego. Esto, según un análisis de respuestas elaborado por García Monge, puede deberse a múltiples causas:

- a) **Falta de comprensión de la normativa.** La emocionalidad que provoca el juego lleva a no atender las explicaciones, lo que puede derivar en una falta de

comprensión de la norma que lleva al alumno a encontrarse dentro del juego, pero sin saber qué hacer.

- b) **Bloqueo por miedo o falta de comprensión de la situación.** Los juegos pueden generar situaciones de un muy alto estrés para los niños, viviéndolo como una agresión y tratando de escapar del juego por todos los medios.
- c) **Bloqueo por presión.** Se da principalmente en juegos en los que la acción individual repercute mucho en el resultado del grupo. La presión ejercida por el resto de los compañeros e incluso experiencias previas desagradables, pueden conducir a un bloqueo y renuncia del juego por parte de algunas personas.
- d) **La desesperación y desinterés por desequilibrio en el juego.** Un juego que no sea equilibrado, bien por los participantes que conforman los equipos, bien por la normativa u otros motivos, puede derivar en problemas relacionales que se manifiestan en forma de rabia, agresividad y enfado, que conducen a menudo a la renuncia del juego (no todos los alumnos toleran igual la presión o frustración).
- e) **El desajuste del reto a superar.** Este subapartado guarda mucha relación con el anterior. Si el reto a cumplir dista mucho de la zona de desarrollo próximo del alumno (Vygotsky), el desinterés suele ser la corriente que prima, produciéndose el abandono del juego.
- f) **Conflictos y exclusiones.** Probablemente sea el subapartado más importante e interesante de todos. Los desequilibrios relacionales, pueden desembocar en el abandono de alguno de los participantes.

Son especialmente frágiles los niños cuya personalidad es insegura, dando lugar a conductas de inhibición que van totalmente en contra del aprendizaje. Esta inseguridad se puede estar motivada por tener un nivel motriz inferior al de sus compañeros.

De esta forma, y con el fin de preservar su autoestima, los niños buscan las situaciones en las que su acción no queda expuesta ante todos. El miedo al fracaso, el reproche de sus compañeros o la tensión del posible fallo puede ir provocando que su acción quede de algún modo cohibida.

#### **4.6.2. Juego Hedonista-subversivo**

El nombre viene determinado por dos componentes: hedonismo en relación a la búsqueda del placer corporal y subversivo: en relación a la búsqueda del abandono corporal, jugueteo y la ruptura con lo establecido.

Dentro de este apartado se agrupan todas las respuestas en la que se aprecia una necesidad de autoafirmarse, reencontrándose con el placer del movimiento individual y en grupo.

Atendiendo a García Monge (2005), ejemplos de estas acciones son: Jugar con los otros por el placer del contacto, realizar acciones cambiantes de acción-distracción, movimientos desganados sin ninguna intención y romper los convencionalismos establecidos en la normativa.

También aquí se encontraría el incumplimiento de la norma, puesto que va en contra de la lógica del juego. Sin embargo, en función de cómo se produzca esta, nos aporta mucha información sobre el nivel de conocimiento del juego que posee el alumno. García Monge (2005) establece una clasificación:

- a) **Primer Nivel.** Acciones que no buscan beneficio y no interfieren en la lógica.
- b) **Segundo Nivel.** Acciones que responden a un exceso de implicación en el juego (acción y emocionalidad priman más que la norma).
- c) **Tercer Nivel.** Acciones que buscan obtener ventaja aprovechando la norma. Este incumplimiento implica ser un gran conocedor de la lógica interna que rige el juego.

### **4.6.3. Juego Simbólico**

En palabras de D.B. Elkonin (1985, citado en García Monge, 2005), la explicación de juego simbólico consistiría en que:

Aparecen reglas internas no escritas, pero obligatorias para los que juegan y dimanantes del papel y de la situación lúdica. Cuanto más desarrollado está el juego, tantas más reglas internas hay y mayor número de aspectos lúdicos se extienden cada vez: a las interrelaciones histriónicas de los niños, a los sentidos atribuidos a los juguetes y a la continuidad en el despliegue del argumento. (pp. 169–170)

La función docente reside en ir trasladando ese simbolismo en abstracción. Si bien es cierto que el simbolismo colabora en la implicación del alumnado, lo aleja de respuestas intencionadas y reflexivas, que es precisamente hacia donde debemos orientar nuestra acción. En la medida de lo posible debemos evitar que se produzcan este tipo de respuestas simbólicas.

### **4.6.4. Juego Catártico**

Dentro de este apartado se agrupan todas las respuestas en las que estando el niño en un estado de implicación en el juego y respetando sus normas sus acciones, fruto de la emocionalidad excesiva a la que conduce el juego, son de carácter individual, impulsivo e individualista. (García Monge, 2005).

Es más común que este tipo de respuestas catárticas aparezcan en el inicio de la sesión. El problema principal es que estas acciones no conducen a nada, debido a la satisfacción de necesidades inmediatas y un estado de agitación tal que no les permite tomar conciencia de las situaciones que conducen al aprendizaje. Optar por respuestas individualistas no conecta con el objetivo de implicación en tareas comunes, alejándoles por completo de escenarios donde realmente se producen situaciones de aprendizaje.

A modo de conclusión sobre este apartado, decir que no siempre es fácil modificar o reconducir los juegos para que estos se adapten a nuestros intereses de enseñanza-aprendizaje. Como refleja Navarro Adelantado (2009, pp. 46-54) en su artículo “La complejidad ante la modificación de los juegos motores”, hay una serie de variables que hemos de tener en cuenta como: la complejidad a través de tres de los universales ludomotores, y la complejidad y las modificaciones de juegos en el contexto de enseñanza a la hora de concebir modificaciones que nos conduzcan con éxito hacia nuestros objetivos didácticos planteados.

## **4.7. EL JUEGO BUENO**

### **4.7.1. Principios del Juego Bueno e Interés Educativo**

La idea de juego bueno corresponde a García Monge (2011). Para llegar a este contenido, previamente se apoya en autores como Orlick (1990) y su juego cooperativo, Devis (1992) y Vaca (2002), con su propuesta del Tratamiento Pedagógico del Ámbito Corporal (TEÁCE), cuya idea principal reside en clases de educación física en la que ha de haber un alumnado más participativo, protagonista y responsable.

El juego bueno surge como una propuesta que pretende dar respuesta a los diferentes problemas que suceden en los juegos, ya sea por el fallo en alguna de las lógicas que componen el juego—dimensión estructural, cultural y personal— (Parlebás 1988), la transmisión de valores que este emana (Pelegrín, 1996) ...

De este modo, García Monge (2011) ve en todos estos problemas personales, estructurales y culturales, una oportunidad para transformarlos en situaciones que ofrecen grandes potencialidades educativas.

Las técnicas empleadas para poder llevar a cabo esto, que coinciden con los estudios de Vaca, (1996), donde se pone de manifiesto la gran importancia de incluir en las clases de educación física la reflexión de la acción, son las siguientes:

- Tiempos de reflexión que ayudan a los alumnos a percatarse de que está mal.
- Tiempos de reflexión para el análisis de la práctica.
- Estrategias que permitan a los alumnos tomar conciencia de su comportamiento y por tanto de su proceso de enseñanza aprendizaje.

#### 4.7.2. ¿Qué es el Juego Bueno?

Ahondando más en el juego bueno, la definición aportada por el propio García Monge (2011) es la siguiente:

Aquél que se construye entre el docente y el alumnado: para adaptarse a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente; para lograr un equilibrio en las relaciones; para que todos tengan oportunidad de participar y progresar; que se desarrolle sin conflictos ni riesgos de lesiones; y en los espacios adecuados; mediante la participación de todas y todos en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará. (p.43)

#### 4.7.3. Núcleos Temáticos que Aborda el Juego Bueno

Para que un juego sea considerado “bueno”, García Monge (2011, pp. 41-43) nos indica que es necesario partir de cuatro núcleos temáticos que resultan imprescindibles en su formación:

- a) Seguridad.** Hacer entender al alumnado que es imprescindible y primordial diseñar un juego seguro partiendo de su responsabilidad personal.
- b) Relaciones.** Para ofrecer un entorno que propicie el aprendizaje, es fundamental que el alumnado tome conciencia de la necesidad de hacer un juego participativo y equilibrado donde los reproches, faltas de respeto, presión y otros elementos negativos no tengan cabida en éste.
- c) Intervención personal y responsabilidad.** Saber ganar y perder, control emocional, actitudes responsables y tolerantes. García Monge plantea como

pregunta a realizarse a uno mismo: “¿Qué puedo hacer yo para que juguemos mejor entre todos?”.

- d) Normativa.** Este apartado parte de la idea de que es necesario que los alumnos conozcan que las normas no son inamovibles, pero si necesarias para la acción conjunta. Para ello, deben ser protagonistas en la formación de las mismas y ser conocedores de las lógicas que subyacen a éstas.

## 5. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

### 5.1. METODOLOGÍA

Mi intervención se sitúa durante mi periodo de Prácticum II, en el que he tenido la oportunidad de ser el responsable a cargo (bajo la supervisión de mi tutor) de planificar y llevar a cabo las clases de educación física para el curso de 4º de primaria. La información que será motivo de análisis y que detallaré más adelante, será extraída de una unidad didáctica de "Balón colchoneta" planificada y dirigida por mí, siendo el juego bueno mi principal tema guía para llevarla a cabo. (VER ANEXO 1)

Mi principal método de recogida de información ha sido la observación directa y, para poder recabar esta de una forma más precisa y ajustada a mis intereses, me he apoyado en la siguiente tabla que será cumplimentada con la información extraída de cada alumno seleccionado a lo largo de todas sus sesiones (para ver un ejemplo de la tabla cumplimentada de uno de los alumnos ir al ANEXO 2):

(Los valores de 1 a 4 señalados en la tabla se interpretan de la mejor puntuación posible a la peor, siendo 1 la mejor y 4 la peor).

<b>Nombre del alumno</b>	
<b>Número de sesión</b>	

Puntuación del ítem	Aspectos concretos a observar	1	2	3	4
El alumno muestra conductas individualistas y no trabaja en equipo	El alumno prefiere finalizar en solitario la jugada desde que se le presenta la oportunidad en lugar de avanzar en el espacio a base de pasar el balón a sus compañeros				
	El alumno busca obtener el control del esférico el mayor tiempo posible pese a resultar en ocasiones contraproducente para el equipo.				
	El alumno juega solamente con aquellos compañeros que demuestran ser buenos en el juego				
El alumno muestra conductas agresivas y faltas de respeto hacia sus compañeros	El alumno insulta o utiliza la fuerza física con sus compañeros y rivales				
	El alumno recrimina y critica destructivamente los fallos a sus compañeros, aunque no sean intencionados				
	El alumno golpea al material del centro como método de descarga de su agresividad				
El alumno no es capaz de separar lo personal dentro del juego	El alumno excluye de forma intencionada a aquellos compañeros con los que no mantiene buena relación				
	El alumno hace comentarios negativos buscando el conflicto con sus rivales				

	El alumno no demuestra madurez en la victoria y aceptación en la derrota, expresándolo a través de comentarios negativos				
El alumno no muestra interés y no busca participar en la construcción del juego	El alumno no expone en asamblea de forma constructiva los diferentes problemas que presenta el juego				
	El alumno no propone soluciones y nuevas normas que hagan del juego un entorno más seguro y participativo				
El alumno busca pasar desapercibido durante el juego	El alumno trata de librarse rápidamente de la posesión del balón				
	El alumno se esconde y busca posiciones donde no se le puede pasar el balón				
	El alumno no se muestra en predisposición de recibir el esférico alejándose de este.				
El alumno no presenta interés y buena predisposición e implicación durante el juego	El alumno tiene miedo o no muestra interés en pedir la pelota durante el juego				
	Su nivel de actividad y movimiento no es acorde y consecuente con el juego				

Lo idóneo sería hacer un análisis objetivo de cada alumno centrándome en su evolución personal dentro del juego. Sin embargo, al ser el único alumno en prácticas, carecer de experiencia profesional previa en educación física (lo que me impide ajustar mi visión docente de una forma tan acertada como una persona que lleva años de experiencia) y

ser un grupo tan numeroso, hace que pese a centrarme en aspectos generales, he creído más conveniente ajustar mi análisis seleccionado **cuatro alumnos**, a los que se hace referencia en el apartado “descripción de la muestra”, con perfiles de funcionamiento muy dispares entre sí para indagar más a fondo en su forma de vivir el juego.

Con la información ya expresada en la tabla tras acabar la sesión, plasmaré toda la información en una narración de lo acontecido en esta, siendo mi referencia junto con la tabla las herramientas que me brindarán la información que serán motivo de análisis (VER ANEXO 3).

Finalmente, las preguntas al final de cada sesión y la ficha de autoevaluación también han supuesto una fuente de información muy útil, al reflejar por escrito aspectos relevantes sobre cómo se han sentido en el juego o si consideran que han formado parte activa durante este y comprobar cómo esta información puede diferir (o no) con mi observación como docente, lo cual nos revela información de cómo se percibe así mismo el alumno. (VER ANEXO 4).

## **5.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

La unidad didáctica será desarrollada en los cursos de cuarto, quinto y sexto de primaria. Sin embargo, el grupo elegido para ser tomado como referencia a la hora de analizar la dimensión personal en el transcurso de las diferentes sesiones será únicamente el de 4º B.

El motivo de mi elección reside en que es un grupo con el que también tengo la oportunidad de dar la docencia de ciencias naturales y ciencias sociales, lo que se traduce en un mayor número de horas semanales con respecto a otros grupos.

Esto me permite poner mi foco docente desde un primer momento de una forma más precisa al ser conocedor del comportamiento habitual y la personalidad de los niños durante las sesiones, ser consciente de las relaciones sociales que se producen dentro del aula, así

como tener acceso fácilmente a información relevante sobre la situación personal de cada alumno tanto dentro como fuera del marco escolar.

El grupo es muy numeroso (25 alumnos). Se caracterizan por ser muy participativos, habladores e inquietos, principalmente durante las clases de educación física. Las relaciones sociales, a excepción de un alumno cuya situación se especifica más adelante, son buenas. A nivel motriz, existen diferencias palpables entre los alumnos, pero no supone nada significativo en el transcurso de las lecciones.

Me centraré en los cuatro alumnos que serán objeto de mi análisis. Para preservar su identidad, utilizaré nombres ficticios: Ramón, Rita, Ginés y Mónica.

➤ **Ramón:**

Es un chico que aparenta confiar en sí mismo. Siempre está rodeado de alumnos que buscan su compañía. Durante los juegos su nivel de implicación es alto y se muestra muy participativo. Acostumbra a disfrutar compitiendo en el juego. En ocasiones, ha presentado conflictos al perder en el transcurso de estos, quejándose activamente de ello. Motrizmente es sumamente hábil y destaca sobre el resto de sus compañeros en ese aspecto.

➤ **Rita:**

Es una alumna que se suele mostrar reservada. No parece tener un grupo de amigos definido dentro del aula. Acostumbra a estar en silencio durante las sesiones y nunca reprocha nada. Es tolerante, respetuosa, muy prudente y su participación durante las sesiones es escasa. No adopta papeles protagonistas durante el juego, pasando en ocasiones desapercibida. A veces acude al profesor a preguntarle ciertos aspectos de forma personal, pero nunca ante el gran grupo.

➤ **Ginés:**

Es un alumno diagnosticado con TDAH y que no recibe medicación por deseo expreso de sus padres. Tiene muchos rasgos compatibles con un TEA, por lo que está siendo

evaluado por ello. Durante las clases necesita constantemente estar en movimiento. Su capacidad de escucha es muy reducida, no sabiendo responder a preguntas sobre la lección que acabamos de explicar inmediatamente. La relación con sus compañeros no es buena, buscan alejarse de él por su comportamiento diferente. No acostumbra a participar de forma activa durante los juegos, guiándose por sus propios intereses durante este.

➤ **Mónica:**

Esta alumna siempre se muestra atenta a las explicaciones del profesor. Acostumbra a tener una mayor comprensión en los juegos que la mayoría de sus compañeros, sacando ventaja de ello. Es, sin duda, la alumna más participativa de la clase. Siempre está buscando reclamar la atención del profesor. Todas las chicas buscan su compañía. En ocasiones, muestra comportamientos egocéntricos al no tolerar bien que prioricemos a otros compañeros que respondan preguntas acerca de la sesión antes que ella. Es impulsiva, realizando la acción mucho antes de pararse a pensar lo que la conduce frecuentemente a malentendidos durante los juegos. Acostumbra a realizar trampas durante estos. En la derrota muestra comportamientos de enfado y desacuerdo.

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, reflejaré de forma secuenciada la información que he obtenido durante el transcurso de las diferentes sesiones, centrándome de forma específica en los alumnos a los que hago referencia en el apartado “Descripción de la Muestra”.

Mi método de exponer y analizar los datos ha sido valorando a cada alumno de forma individual en el transcurso de las diferentes sesiones. De este modo, se puede apreciar los cambios que se producen en estos en relación con su forma de vivir el juego, gracias a las diferentes modificaciones que vamos produciendo en este.

➤ **El Caso de Ramón**

Desde la primera sesión, se puede observar cómo Ramón disfruta de la clase de educación física y se entusiasma con facilidad ante la posibilidad de hacer un deporte de equipo, lo cual ya nos está revelando información sobre su estatus en la clase, así como su nivel de seguridad y participación en el juego.

Al comienzo del juego busca hacerse con el control de la pelota, evitando lo máximo posible pasar el balón a sus compañeros con objeto de ser él quien de forma autónoma consiga marcar gol, lo que, atendiendo a García Monge (2005), corresponde con la búsqueda de protagonismo.

La norma de no moverse con el balón cambia totalmente la dinámica de Ramón, quien pese a querer seguir siendo el protagonista —algo que se refleja en sus gritos pidiendo la pelota constantemente— ahora colabora mucho más con sus compañeros, lo cual ya soluciona muchos problemas de relaciones entre estos.

Podríamos decir que en la Sesión 1, atendiendo a García Monge (2005), Ramón se encuentra en un claro estado de juego donde, sin duda, la emoción y la acción individual siguen primando y está aprovechándose todo lo posible de la norma, llegando a incumplirla levemente para seguir consiguiendo este protagonismo. Además, como sus acciones están coaccionadas por esta emocionalidad tan excesiva que caracteriza a los juegos, sus acciones no son reflexivas, por lo que no es capaz de actuar con inteligencia, aunque lo cierto es que, de momento, el juego no incita a ello, al estar en ese punto y ser la primera sesión.

En el comienzo de la Sesión 2 muchos alumnos, entre ellos Ramón, comienzan a jugar rompiendo intencionadamente las normas establecidas en la primera clase (no puede tratarse de un olvido porque antes de jugar recordamos entre todos estas normas), por lo que parece un paso atrás en su evolución, donde ese afán de protagonismo individualista vuelve a primar sobre todo. Además, su solución para jugar mejor es poner a los más habilidosos en el campo y jugar con suplentes, algo seguramente aprendido del equipo de fútbol donde juega

por las tardes, aspecto totalmente cultural que, en este caso, repercute sobre la dimensión personal.

Ahora, con la norma de dividir el campo en dos, la participación es mucho más abundante. El nivel de ejecución de Ramón es notablemente superior al de sus compañeros y pese a intentar muchas veces acabar la jugada él solo al tirar desde posiciones demasiado complicadas, voy apreciando cómo se percata de que cuanto más se acerca a la portería, acaba la jugada con más éxito, por lo que ahora está buscando la comunicación con sus compañeros y la participación con todos de una forma mucho más marcada. El análisis que extraigo es que los cambios en la dimensión estructural del juego comienzan a interferir de forma muy marcada en la dimensión personal de Ramón y, por tanto, en las relaciones con sus compañeros.

Su nivel de participación sigue siendo considerablemente más elevado que el de sus compañeros, pero ahora es algo que viene motivado por su madurez, nivel de compromiso que muestra durante el juego y su mayor nivel de cognición y realización (desmarcarse y cubrir pases obvios) aunque a su vez, en este momento, suponen la principal fuente de conflictos de Ramón con sus compañeros de equipo al no estar tan predispuestos como él.

Hasta ahora, y pese algún conflicto con sus compañeros y rivales (el objetivo del juego no es ni mucho menos hacerle cambiar su personalidad competitiva), se aprecia un claro cambio en Ramón, abandonando cada vez más ese espíritu individualista al verse reorientado por la norma.

En la Sesión 3 Ramón sigue con esa tendencia (aunque no de forma tan evidente como al comienzo del juego) de tratar de marcar gol desde posiciones demasiado difíciles para destacar sobre el resto de sus compañeros.

Es en ese momento cuando veo una oportunidad en Ramón de mejorar y decido actuar para hacerle reflexionar. Haciendo referencia a un fragmento de narración de la Sesión 3:

“Pregunto a Ramón cada vez que lanza el balón desde medio campo, con no demasiado éxito, si no resulta más conveniente acercarse un poco más, pasando el balón a los compañeros”. Mi objetivo ahora mismo con Ramón es tratar de “romperle” ese esquema mental de que puede ganar el partido en solitario. Es justo en la partida siguiente cuando es propuesta una norma que ayudará aún más a Ramón a comprender esto. Esta norma es la aparición del portero. Esto es uno de los elementos que hace que el juego bueno sea tan interesante desde el punto de vista educativo, que no son juegos cerrados y siempre hay oportunidad de modificar las normas para ayudar a jugar mejor a todos.

Pese a comenzar de nuevo la partida buscando comprobar la eficacia de lanzar desde posiciones lejanas y darse cuenta de que ahora ya no tiene ningún tipo de efecto, ahora sí que definitivamente hemos conseguido, a través de la norma, controlar sus impulsos individuales (a excepción de ocupar la posición de portero), haciendo un juego con una participación mucho más equilibrada y conjunta, en la que Ramón sigue destacando, pero a base de jugar con su equipo.

En la Sesión 4 el juego de Ramón ha seguido progresando. Atendiendo a un fragmento de narración de esta sesión: “Ramón se comporta como un verdadero líder de equipo. Organiza estrategias antes de cada partido, pide todos los balones que puede (pero siempre desde posiciones acertadas), apenas falla en el lanzamiento y recepción, ha dejado de realizar lanzamientos individuales desde posiciones lejanas para pasar a combinar con sus compañeros, etcétera”.

Atendiendo a García Monge (2005), Ramón habría evolucionado su juego hacia una situación en la que su interés reside en “la superación del reto de forma colectiva”, que desde el punto de vista educativo es el objetivo general que pretendemos alcanzar. Para llegar a este punto se ha producido previamente en Ramón un proceso de reflexión en el que le hemos hecho tomar consciencia de esto y también gracias a la construcción del juego en el que le

hemos hecho aprender cómo el éxito colectivo está por encima del éxito individual (al menos en este juego). Sin embargo, el juego de Ramón puede seguir mejorando. El factor campeonato ha hecho que vuelva a manifestarse en él un estado de emocionalidad excesiva, algo que hemos tenido que corregir pues, en palabras de Vaca Escribano (1996), esto hace que se reduzca mucho el riesgo de lesión y Ramón pueda seguir encauzando su acción hacia respuestas intencionadas y reflexivas.

Atendiendo a un fragmento de narración de la Sesión 4: “Sin embargo, debido a que ahora tenemos en cuenta la puntuación en los partidos, aflora en Ramón de nuevo esa emocionalidad desmedida y ese estado de alteración y tensión durante el juego, jugando con demasiada fuerza física y no respetando el en muchas ocasiones el brazo de distancia de seguridad que teníamos pactado, por lo que he de darle un toque de atención varias veces durante el juego”.

Esto lo interpreto como que Ramón, en los primeros momentos de la sesión que es donde es más probable que se den este tipo de respuestas tan emocionales, se encuentra, en palabras de García Monge (2005), en un “Juego Hedonista-Subversivo”, concretamente en el segundo nivel, donde Ramón está excesivamente implicado en el juego, nivel caracterizado porque la emocionalidad prima más que la norma, aunque rápidamente abandona este estado para continuar jugando más reflexiva y, por tanto, correctamente.

Finalmente, decir que en la última sesión Ramón ha seguido progresando y mejorando, jugando bien desde el primer momento, interesándose por el éxito colectivo y buscando jugar mejor entendiendo la lógica del juego, donde el éxito de este reside en acercarse a la portería lo máximo posible, lo cual se consigue a través de combinar el balón con sus compañeros.

#### ➤ **El Caso de Mónica**

Al igual que Ramón, Mónica también cuenta con un papel privilegiado dentro del grupo. Desde el comienzo del juego, incluso en “pelota sentada” donde hay normas claramente asentadas, Mónica no cesa de quejarse de trampas inexistentes o no relevantes. Atendiendo a un fragmento de narración de la Sesión 1, “Durante este, acuden a mí un par de alumnos, entre ellos Mónica, quien alega que hay compañeros que están haciendo trampas. No le doy mayor importancia e incito a seguir jugando”.

Lo cierto es que no acabo de interpretar con claridad por qué hace esto. En mi opinión, creo que este tipo de respuestas tienen un trasfondo en el que van dirigidas a buscar la aceptación. No de otros compañeros, como suele ser frecuente durante el juego, sino la del profesor. En esta primera sesión Mónica no ha conseguido ganar o destacar. Su forma de preservar su autoestima que, en estudios de Lapierre, Aucouturier y Poffenberger, es lo que todos los niños de alguna forma u otra buscan durante el juego, es llamar la atención del profesor, del cual espera una intervención. De esta forma Mónica busca conseguir a través del docente un mejor lugar o una posición más privilegiada.

Algo que también puedo observar en esta primera lección es que Mónica no parece gestionar bien la derrota. De hecho, sus dos reacciones ante esta situación, en lugar de tratar de jugar mejor, son quejas acerca de que otros alumnos hacen trampas y tratar de hacerlas ella. Es fundamental hacer ver a Mónica la importancia de las normas si queremos que progrese tanto el juego como ella misma.

En la Sesión 2 Mónica vuelve a ese estadio inicial de alteración e impulsividad durante el juego, aunque tras la asamblea donde quedan claras las normas abandona rápidamente esa actitud inicial.

Hay dos hechos de Mónica de la segunda sesión que despiertan mi atención. El primero de estos es el gran conocimiento del juego que demuestra al aprovecharse de la ausencia de normativa. Mónica ha sido capaz de comprender que al no estar permitido quitar

el balón de las manos a la persona que lo tienen, si no deja espacios entre los compañeros de su equipo, puede pasar el balón de mano en mano hasta acercarse a la portería.

Esto nos revela, en palabras de García Monge (2005), que en este caso Mónica se encuentra en un estado de juego hedonista-subversivo, concretamente en el tercer nivel, lo que demuestra que es gran conocedora de la lógica interna del juego al utilizar la normativa en su máximo beneficio posible.

El otro hecho que ha resultado determinante es la discusión que tuvo con Ginés. Este conflicto de intereses que se produjo durante el juego reveló, por un lado, que el compromiso y los intereses en el juego de ganar en Mónica están muy presentes, lo que es en principio algo positivo, pero el estar en una situación donde, efectivamente, en este caso por los participantes, el juego no está equilibrado —una de las principales situaciones que debemos evitar en la construcción de nuestro juego—, su tolerancia a la frustración y su capacidad de resiliencia es muy baja, porque su forma de reaccionar ante esto es negarse a jugar y, finalmente, comenzar a llorar.

Pese a mostrar en última instancia arrepentimiento, creo que este “problema” que tiene Mónica, lo máximo a lo que podemos aspirar en un juego de cinco sesiones es a tratar de equilibrar más el juego para evitar que se produzcan en ella este tipo de reacciones —aunque en esencia, es normal que se sienta frustrada ante la situación—, pues tratar de hacerla ver por qué no es adecuado este tipo de respuestas requeriría mucho más tiempo y trabajo.

La Sesión 3 de Mónica ha sido algo desconcertante para mí y me resulta complicado poder dar una explicación del porqué en las dos primeras sesiones mostraba un nivel de competitividad e implicación en el juego tan alto y en esta su comportamiento era mucho más sosegado.

En esta sesión sus compañeras de equipo eran en su gran mayoría amigas suyas y atendiendo a un fragmento de narración de dicha sesión observé lo siguiente (sobre Mónica): “He apreciado que el criterio que seguía para realizar sus pases era más por lazos personales que tácticos, llevándola a perder varios balones. Mónica no pasa a compañeros con los que no tiene tan buena relación a menos que la indique expresamente que hay un compañero solo al que le recomiendo pasar el balón”.

Este tipo de respuestas podrían agruparse dentro de los intereses en el juego en lo que García Monge (2005) denomina respuestas dirigidas a buscar la aceptación. Esto coincidiría con mi hipótesis del porqué ya no está en esta sesión tan implicada como en otras, pues ahora su motivación no reside en ganar, sino en encontrar esa aprobación y complicidad con sus amigas, reduciendo toda la acción a un elemento emocional y no táctico, no casando bien con los propósitos del juego.

En la Sesión 4 Mónica vuelve a su postura inicial de recriminar trampas inexistentes o tan poco evidentes que no interfieren en la lógica del juego a sus compañeros. Atendiendo a dos fragmentos de narración de la Sesión 4 (Refiriéndome a Mónica): “...No obstante, acude a los profesores cada pocos minutos alegando que hay compañeros que están haciendo trampas, aunque bajo nuestra percepción no es así”; y unas palabras textuales de Mónica donde en asamblea expresa: “El equipo enemigo son todos unos tramposos, es injusto”.

Su nivel de participación sigue siendo bueno y tácticamente demuestra saber jugar, pero lo que más llama la atención de Mónica es su escasa tolerancia a la frustración. Recogiendo un fragmento de narración de la Sesión 4: “Cada vez que recibe un gol, quita con rabia el balón a sus compañeros y rivales para poder realizar el saque”.

La implicación de Mónica durante el juego es tal que entra en un estado de fuerte emocionalidad que la conduce a discutir con compañeros que fuera del juego son sus amigos. Ella es consciente de esto, lo cual se refleja en este fragmento de narración: “Mónica, tras

ganar su partida y volver a colocarnos todos en asamblea, comienza a llorar desconsoladamente. Alega textualmente: ‘Yo ya sabía que esto iba a pasar, este juego rompe amistades’. Su mejor amiga, que es con quién ha discutido, trata en un primer momento de...”.

Esto me conduce a pensar en una de las conclusiones que García Monge (2005) extrae de los juegos: no todos los alumnos son capaces de obtener aprendizajes positivos durante el juego.

En este escenario donde convergen las diferentes jerarquías, niveles de ejecución, personalidades e intereses de los participantes, no todos los alumnos están preparados para saber lidiar con ello y obtener aprendizajes positivos de esa situación.

De la Sesión 5 de Mónica me gustaría destacar un fragmento de la narración: “Mónica, tiene un buen desempeño durante el juego, aunque al acabar las partidas, siempre acaba discutiendo con algún compañero del equipo contrario, ya sea porque se jacta ante estos de haber ganado o porque no acepta su derrota”.

Los problemas personales de Mónica en su forma de vivir el juego no son motivados por su nivel en este, que es excelente, ni por su predisposición y participación, que es brillante, sino por uno de los pilares que componen los juegos que son las relaciones sociales, donde Mónica debe superar ese estado de emocionalidad tan fuerte, especialmente cuando se frustra actuando tanto dentro como fuera del juego impulsivamente, lo que supone su principal foco de conflictos.

### ➤ **El Caso de Rita**

Desde el comienzo de la sesión observo que Rita pasa desapercibida. La ausencia de normas en el juego inicial provoca que Rita no encuentre un espacio seguro donde poder desarrollar su acción.

Me apoyaré en un fragmento de la narración de la Sesión 1 para explicar esto: “Rita ha comenzado el juego moviéndose con entusiasmo, pero al comprobar que nadie la pasa la pelota (tampoco parece pedirlo de forma clara), se ha ido apagando. El revuelo y agresividad durante el juego también parece espantarla”.

Rita, al contrario que Ginés, en quien me centraré más adelante, tiene y parece mostrar interés en participar en el juego y con una buena predisposición inicial. Sin embargo, situaciones como, por ejemplo, muchos compañeros juntos gritando, discutiendo y jugando con mucha fuerza física, generan tal tensión en Rita que simplemente prefiere alejarse de la situación evitando exponerse ante la presión. El juego nos revela que la personalidad de Rita es mucho más tranquila y con unos niveles de temor e inseguridad mayores que, por ejemplo, Ramón o Mónica, lo cual manifiesta en el juego.

De hecho, en el momento de establecer normas para la seguridad del juego, pregunto a Rita intencionadamente porque aprecio claramente como observador qué es lo que la está limitando tanto, que es esa agresividad y contacto físico que caracteriza al juego en su estado inicial.

Con tan solo un par de normas que hacen el juego mucho más seguro (todavía quedan más normas para que lo sea aún más), rápidamente las intervenciones de Rita son más frecuentes, pasando de no intervenir nada a completar sus primeros pases y participaciones en el juego, aunque todavía de forma muy discreta.

En la Sesión 2 se confirman mis hipótesis de la clase pasada sobre la idea de que Rita ve su acción totalmente anulada cuando el juego deja de ser seguro. Este comienzo caótico de la sesión hace que vuelva a un estado inicial en el que prefiere rehuir a introducirse en el juego.

Sin embargo, en el momento de recordar las normas y aplicar las nuevas su nivel de participación mejora muy notoriamente. Sin embargo, su comportamiento continúa

mostrándose de acuerdo con los intereses en el juego que clasifica García Monge (2005), de inhibición para evitar reproches. Atendiendo a un fragmento de la narración de la Sesión 2: “El dar el pase sin bote condiciona a Rita, quien no tiene mucha fuerza en el lanzamiento y sus recepciones no suelen ser acertadas. Busca pases seguros y poco atrevidos. En alguna ocasión, se precipita en sus pases ante la tensión que esto le provoca”.

El nivel de participación de Rita sigue siendo escaso comparado con el de otros compañeros y se siguen observando tendencias en ella en las que busca rehuir de la pelota. Posiblemente, uno de los factores que condicionan esto es su nivel motriz que resulta muy pobre, aparte de ser físicamente inferior a sus compañeros. En palabras de Alonso Tapia (1995), donde nos habla de la aceptación, Rita estaría buscando este estado dentro del grupo a base de preservar su autoestima, algo que logra participando poco y no exponiéndose a situaciones donde puede fallar.

Aun así, el hecho ir modificando la normativa construyendo entre todos el juego bueno donde ahí se atreve a proponer normas, van mostrando una tendencia en Rita en la que cada vez se siente más cómoda y en una buena predisposición a participar activamente y, por tanto, aprender algo que, de no haber modificado el juego, sería impensable.

En la Sesión 3 se observa cómo Rita ha dejado atrás esos comportamientos en el que los miedos, bloqueos y presiones hacían que no participase en el juego. El ser un juego cuyo nivel de habilidad motriz es tan sencillo, la permite tomar parte activa del juego bajo un entorno en el que se siente segura y libre.

El hecho de no tolerar comportamientos de reproches y no dejar lugar a los insultos, discusiones o situaciones de emocionalidad excesiva donde los niños reaccionan exaltados, también ayudan a que Rita se sienta cómoda.

Sin embargo, su participación sigue siendo considerablemente escasa. Mi explicación es que ha evolucionado desde una situación en la que se encontraba fuera del juego por el

miedo y presión originado por el propio juego, a una situación donde sigue estando fuera de él (aunque en menor medida), pero debido a la falta de comprensión de éste.

Rita no es capaz de encontrar buenas situaciones de desmarque de forma autónoma, entender qué momentos son buenos para comenzar un contraataque, anticipar pases que, a ojos de otros compañeros, resultan obvios, lo que la lleva en ciertos momentos a no saber muy bien qué es lo que tiene que hacer, resultando en un nivel de participación más pobre que aquellos compañeros que sí lo saben, por lo que incidir con Rita en comportamientos tácticos resulta fundamental para su mayor integración en el juego.

El desempeño de la Sesión 4 de Rita ha sido excepcionalmente bueno. Lejos de mis hipótesis de que el factor campeonato (que supone una fuente de conflictos y mayor presión) causasen en Rita un retroceso hacia una postura donde el miedo, bloqueo por presión y conductas de inhibición para evitar reproches volviesen a estar presentes en ella, se ha superpuesto, asumiendo más responsabilidades que nunca.

Creo que ha habido varios factores que han influido para que Rita llegue hasta este estado. Por un lado, la propia dimensión estructural del juego que da pie a que puedan suceder fallos y que esto no se traduzca en un gran error irremediable y que el juego sea de participación conjunta y equilibrada. Por otro lado, el estar en un clima y ambiente seguro donde al menor gesto de conducta agresiva o falta de respeto se penalice con la expulsión de la partida ayudan a que Rita participe. Y, por último, el contar con un profesor que transmita la seguridad que antes escaseaba en Rita y que sea capaz de motivarla y reforzarla positivamente, también resulta clave para que ella libere todo miedo y aprenda a jugar tácticamente bien, traducándose en un nivel de participación durante el juego mucho mayor.

Para apoyar mejor lo anteriormente dicho, me apoyaré en un fragmento de narración de la Sesión 4 (Refiriéndome a Rita): "... Veo en esto una oportunidad para recompensar su trabajo, alabando y aplaudiendo en alto los buenos gestos tácticos que observo por su parte.

Cada vez que realiza una acción bien, busca en mí una mirada cómplice, devolviéndosela y felicitándola por tan buen trabajo”.

Rita, en la última sesión, sin duda ha alcanzado el estado que García Monge (2005) considera como el escenario más apropiado en el que se producen los aprendizajes: la búsqueda de superación del reto (en este caso ganar) de forma colectiva. Para llegar a este punto, Rita ha tenido previamente que vencer su tendencia inicial de inhibición y miedo para, posteriormente, avanzar hacia un estado más cómodo y seguro para ella que le ha permitido interiorizar la normativa y el sentido del juego y finalmente, aplicarlo a nivel práctico jugando bien.

#### ➤ **El Caso de Ginés**

El caso de Ginés es quizás el más complicado. Al contar con TDAH y mostrar ciertos rasgos compatibles con un TEA, pese a que cada alumno es único y diferente respecto a los demás, los comportamientos de Ginés trascienden a lo esperado por mí.

Al igual que en los anteriores casos, el juego sirve como un cristal transparente que te revela mucha información, tanto de Ginés como de su estatus dentro del grupo.

Atendiendo a un fragmento de la narración de la Sesión 1: “Ginés, por el contrario, ha tardado 10 segundos en separarse del gran grupo para tirarse al suelo y arrastrarse como que fuese un gusano”. Esto me hace ver que, por un lado, seguramente no haya escuchado nada sobre el objetivo del juego y, por otro, que su lugar de confort es solo y alejado del gran grupo.

Sin duda, los intereses del juego de Ginés en ese momento se incluirían dentro de lo que García Monge (2005) aglutina en “respuestas de desfogue”. A él no le interesa ganar ni optar a un papel protagonista, ni si quiera tiene miedo o presión, simplemente busca el placer corporal a través del arrastre por el suelo, dándole igual el juego.

Tras la parada donde establecemos nuevas normas, el juego parece sin seguir cautivar a Ginés. De nuevo atendiendo a una narración de la Sesión 1: “Me acerco en mitad del juego a preguntar a Ginés por qué no participa en la lección, a lo que me responde que no le pasan el balón, aunque no parece importarle o verse afectado por ello”.

La única evidencia en este punto es que Ginés se encuentra fuera del juego. Por su forma de actuar parece, en primer lugar, no comprender la normativa ni el sentido del juego y que, además, se rige por una especie de juego simbólico propio que le aleja totalmente de la lección. Contemplando a Vaca Escribano (1996), si un alumno no está en situación de escucha ni en una buena predisposición de aprendizaje, es tarea imposible lograr que aprenda. La primera premisa es que él mismo tenga un mínimo de interés en hacerlo.

En la Sesión 2, el comportamiento de Ginés parece exactamente idéntico al de la primera sesión. Las normas no parecen interesarle y pese a estar sentado en asamblea con todos, su cuerpo me revela que no está escuchando nada. Pese a regañarle brevemente y disculparse a petición mía, parece claro que sus intereses siguen estando muy lejanos a los del juego.

No aprecio ninguna evolución en Ginés. Sus propios juegos dentro del juego original que nada tienen que ver siguen presentes, sus respuestas de catarsis o desfogue buscando el placer corporal no han sido modificadas. Ninguno de estos comportamientos coinciden con los intereses de otros participantes que consisten en ganar, lo que se traduce en una fuente de problemas.

Ahondando más en esta idea, lo que sucede ahora es que es necesario colaborar más con los compañeros y contar con un miembro del equipo que, a efectos reales, es como que no está jugando, causa todo tipo de conflictos.

Con Ginés el aspecto relacional, uno de los pilares que conforman el juego bueno, queda verdaderamente vulnerable, lo que se traduce en un efecto mariposa de consecuencias.

Estas consecuencias pasan, principalmente, por problemas en las relaciones con sus compañeros. El nivel de madurez y compromiso que mantiene durante el juego es nulo, lo que choca con los intereses de Mónica, quien sí se encuentra comprometida y con voluntad de ganar.

Las consecuencias a corto plazo de este incidente es que la partida queda totalmente desaprovechada ante la indignación de Mónica y la falta de interés de Ginés. Sin embargo, poniendo el foco más a medio plazo, si continuamos sin mejorar con Ginés, estamos derivando en una situación injusta para el equipo con el que emparejemos a este, pues en palabras de García Monge (2005), estamos ante una situación donde se produce un desajuste del reto a superar, por lo que nos estamos alejando de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) de estos alumnos.

Tras un análisis más profundo, podemos concluir que si la dinámica de Ginés no cambia en el medio/largo plazo los conflictos y exclusiones de los compañeros hacia él irán probablemente en aumento con las consecuencias a nivel personal que ello conlleva. El tratamiento de Ginés supone un proceso complejo que requiere de una atención exclusiva y que, por ahora, escapa a mis posibilidades por la complejidad de su caso.

Por otro lado, y basándome en las preguntas al final de cada sesión, en la hoja de autoevaluación y en conversaciones mantenidas con Ginés, así como en la valoración que del niño hace su propia tutora, el propio Ginés ya ha percibido situaciones de exclusión y marginación tal y como nos lo hace constar de forma oral.

Los comportamientos de Ginés en su tercera sesión no han variado de lo acontecido en las últimas clases. No soy capaz de llegar a él a través del juego ni tampoco a través de refuerzos positivos a cambio de su participación. Sigue manteniendo su juego simbólico y es ajeno a todo lo que rodea al juego.

Sus compañeros, ya sin disimulo, lamentan cuando van con Ginés en el equipo. Su diferente ritmo, su nula implicación y compromiso hacen que, pese a que en un momento desee colocarse de portero (algo que queda recogido en la narración de la Sesión 3), otro compañero con verdadera implicación se lo impida, observando cómo hemos llegado a un punto en el que el excluir y marginar del juego a Ginés, es una realidad.

Además, nos encontramos en un escenario en el que tampoco se puede reprochar a sus compañeros quienes no dejan de ser niños que muestran compromiso con el juego y por su búsqueda de mejora. Intuyo que a menos que sea el propio niño quién muestre interés y busque implicarse e integrarse en el juego, seguirá estando marginado y excluido.

En la Sesión 4 Ginés ha dejado momentos muy puntuales donde buscaba la participación, algo que supone un pequeño avance con respecto a sesiones anteriores, aunque sin duda ha sido totalmente insuficiente para su integración dentro del juego.

En primer lugar, en esos reducidos momentos donde Ginés muestra voluntad por participar, atendiendo a un fragmento de narración de la Sesión 4 extraemos lo siguiente: “... Cuando además logra obtener este (refiriéndome al balón), realiza pases y acciones que no siguen ningún tipo de lógica”. De esta narración, extraemos que además de no mostrar voluntad por participar, cuando lo muestra, no comprende la normativa ni el sentido del juego.

Atendiendo a otro fragmento de narración de la Sesión 4: “Lo cierto es que Ginés es invisible a ojos de sus compañeros”. En palabras de Vaca Escribano (2007), cuando las relaciones sociales no están bien asentadas, es muy difícil construir el juego desde este punto de partida, que es exactamente lo que sucede con Ginés durante las clases.

La última sesión no ha supuesto un punto de inflexión para Ginés. Su forma de vivir el juego durante toda la unidad ha sido llevar su juego simbólico interno al margen de la

clase. Atendiendo a un fragmento de narración de la Sesión 5: “Durante el juego, estiraba los brazos horizontalmente y hacia cambios bruscos de dirección, simulando que era un avión”.

Esta actitud ha sido fuente y objeto de conflictos entre él y sus compañeros de equipo al producirse desequilibrios por contar a efectos reales con un miembro menos y, además, también ha sido motivo de marginaciones y exclusiones hacia su persona, produciéndose un desequilibrio en las relaciones sociales suyas con respecto a sus compañeros.

## **7. CONCLUSIONES**

El presente trabajo, con su respectivo análisis en el que he sido observador activo durante toda la unidad, me ha permitido aumentar mis conocimientos sobre el juego motor reglado, el juego bueno y otros aprendizajes. Más concretamente, sobre las dimensiones en el juego, especialmente la personal. De este modo he podido establecer una serie de conclusiones en todo este proceso con respecto a mi visión de partida.

En primer lugar, los cambios y modificaciones que se producen en la dimensión estructural y cultural del juego tienen una repercusión directa sobre la dimensión personal y viceversa, de tal modo que estas no constituyen algo independiente y sin relación, sino un todo unido en el que un cambio sobre cualquier dimensión del juego repercute en el resto.

Para argumentar esto de forma más concreta a través de un ejemplo, el modificar la normativa (dimensión estructural) hacia un juego más seguro y participativo, provocaba en alumnos como Rita una forma diferente de vivir el juego, participando más al dejar atrás miedos e inseguridades (dimensión personal) algo que propiciaba la normativa del juego inicialmente.

Otra de las conclusiones fundamentales que he sido capaz de extraer, es que la observación y análisis durante las clases de educación física es un elemento básico y

fundamental a la hora de ser consciente de aspectos relevantes que suceden durante la práctica educativa y que permiten reconducir tu acción hacia los objetivos perseguidos inicialmente, por lo que si el objetivo es indagar en un tema en concreto, el aprender a ser buen observador y poner el foco docente en aspectos concretos resulta indispensable.

De este modo, y de forma más concreta con mi TFG, la observación es el mecanismo fundamental que permite extraer información de la dimensión personal de los alumnos. En mi caso, el ser el único observador y tener que atender a tantos alumnos, entiendo que ha acotado mucho toda la información que potencialmente podría haber extraído si hubiese contado con más observadores y hubiese podido dedicarme exclusivamente a investigar más detalladamente, por lo que, si en algún momento pretendiera disponer de conocimientos más avanzados sobre este tema y siendo el responsable de un grupo, lo haría a través de este método de observación y contraste con otros observadores.

También, el reconocimiento de la existencia de una dimensión personal en los juegos no significa que haya que encasillar a los alumnos por grupos. Al contrario, esto ha reforzado mi idea de que cada alumno tiene una gama de intereses diferente, una personalidad diferente y única de la de cualquier otro. Poder realizar este proceso de observación tan minucioso para cada alumno sería lo ideal para poder llegar a cada uno de ellos, pero debido al contexto donde nos encontramos, es necesario encontrar un equilibrio entre el proyecto individual y el proyecto colectivo.

Por otro lado, otra de las conclusiones que extraigo es que no todo lo que sucede en los juegos resulta positivo o negativo. Es necesario aclarar que durante estos se crea un clima de alteración y emocionalidad desmedida donde convergen diferentes intereses, jerarquías dentro del grupo, diferentes niveles de madurez y compromiso y donde detrás, hay niños con diferentes formas de vivir el juego, donde puede estar resultando una experiencia para alguno de ellos no positiva: bien sea por exclusión del grupo, por no ser capaces de participar, por

altos niveles de temor e inseguridad durante el juego por no saber gestionar bien la frustración, por mostrar altos niveles de agresividad o por otras posibles causas.

De este modo, no todos los niños están preparados para obtener aprendizajes positivos del juego, por lo que, como docentes de educación física, debemos ser sensibles a la observación desde esta dimensión personal para poder tratar de brindar experiencias positivas de aprendizaje al mayor número de alumnos posibles.

El juego bueno, constituye un excelente contenido que permite trabajar los juegos desde las perspectivas de normativa, seguridad, relaciones y responsabilidad individual, generando entornos de aprendizaje y un clima seguro donde parte de estos problemas quedan subsanados al generar entre todos juegos más seguros, participativos donde todos tienen posibilidades de acción y que además son más equilibrados.

Acerca de aquellos alumnos a los que no he sido capaz de llegar a través del juego, soy conocedor de que soy aún muy nuevo en la profesión y mi inexperiencia profesional y la formación que aún me queda por adquirir, pueden haber dado lugar a fallos o situaciones educativas que hayan pasado desapercibidas y que podrían haber dado lugar a una mejor adaptación al juego de estos alumnos.

Finalmente, las preguntas y objetivos con los que partía inicialmente han sido conseguidos, aumentando ampliamente mis conocimientos sobre este tema en específico. El paso del tiempo, la experiencia profesional y la lectura de autores formados en materia a los que ahora tengo como referentes a la hora de seguir mi proceso de formación, constituyen mis principales fuentes que harán que siga pudiendo progresar y avanzar profesionalmente.

## 8. REFERENCIAS

- Devis, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: Inde.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona, España: Inde.
- García Monge, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en educación física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de primaria. Capítulo 2: el alumnado en el juego*, 253-287. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- García Monge, A. y Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Revista educación física y deporte*, 83-107. Universidad de Antioquia.
- García Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en educación física escolar “el juego bueno”. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13, (1), 35-54.
- Martínez Álvarez, L., Bores Calle, N., García Monge, A., Barbero, J.I., Vaca Escribano, M., Abardía Colás, F., Hernández Martín, A., Miguel Aguado, A. y Rodríguez Campazas, H. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. *Grupo Incorpora*, 7, 137-164.
- Martínez Álvarez, L. y Calvo González, G. (2016). Docentes de carne y hueso. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 18 (3), 259-275.
- Mayoral, D. (1996). Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales. *Revista de educación*, 311, 183-203.
- Méndez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, (16). Buenos Aires.

- Navarro, Adelantado, V. (1993). Naturaleza del juego, naturaleza del deporte: una misma cosa. *Perspectivas de la actividad física y del deporte*, (12), 36-42.
- Navarro Adelantado, V. (2009). La complejidad ante la modificación de los juegos motores. *Acción motriz*, 4 (1), 46-54.
- Navarro Guzmán, J.I. y Martín Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid, España: Pirámide.
- Orlik, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear (nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, España: Unisport.
- Parlebás, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología Motriz*, I (0), 15-30.
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Vaca Escribano, M. (1996). Qué merece la pena enseñar en el área de educación física durante la educación primaria. *Revista de educación*, 311, 135-156.
- Vaca Escribano, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales.*, (37), 103-120.
- Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria. Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad"*, Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1

#### PROPUESTA INICIAL

**Título de la unidad didáctica:** “Balón colchoneta”

**Contexto:** La presente unidad didáctica se llevará a cabo durante el periodo de Practicum II, en el CEIP Jorge Manrique, situado en el centro urbano de la ciudad de Palencia. Se trata de un colegio de doble vía en donde el número de horas semanales es de 2 y donde el espacio principal que disponemos, es un único gimnasio de reducidas dimensiones situado en la planta baja.

**Grupo de referencia:**

Actualmente, los grupos a los que tengo oportunidad de dar clase de educación física son cuartos, quintos y sextos de primaria. No obstante, esta unidad didáctica únicamente será llevada a la práctica en ambas clases de cuarto.

El motivo principal que me lleva a seleccionar ambos grupos, es la libertad ofrecida por mi tutor para poder llevar a cabo la presente propuesta, estando los cursos de quinto y sexto de primaria organizados de tal forma que, el implementar esta unidad didáctica, descolocaría el resto de contenidos que tienen pensado ser trabajados. También, son dos grupos muy heterogéneos con mucha disparidad de comportamientos, lo que es interesante a la hora de analizar la evolución del juego bueno. Además, el estar un mayor número de horas con ambos grupos en relación con quinto y sexto me es beneficioso, ya que me permite comenzar

la unidad con cierta información del alumnado para poner mi foco de una forma más acertada que con un grupo más desconocido.

**Temporalización:**

La siguiente propuesta, se desarrollará a lo largo de las dos últimas semanas de marzo y parte de la primera semana de abril, justo al final del segundo trimestre.

Considerando el tiempo habitual de sesión (1 hora) y el número de horas semanales (2 horas), emplearemos un total de cinco sesiones para la consecución de la siguiente unidad.

**Espacio y materiales:**

La puesta a la práctica de las siguientes sesiones que conforman la unidad, será en el gimnasio principal del colegio. Concretando un poco más sobre este, es de dimensiones reducidas, dificultando la posibilidad de crear muchos grupos de trabajo por la falta de espacio. La columna que atraviesa este, resulta poco práctico en ocasiones.

En lo referente a los materiales, contamos con todo tipo de pelotas y objetos de diferentes tamaños, formas, texturas, así como cintas, petos combas y demás recursos que nos pueden ayudar a delimitar los espacios para crear entre todos sin problemas el juego.

**Justificación:**

En muchas ocasiones, dentro de las clases de educación física, se plantean juegos por el mero hecho de jugar, por el simple placer lúdico que esto ocasiona, dejando de lado aspectos de carácter más pedagógico que se alejan mucho de lo que sería realmente un entorno de aprendizaje.

Para que esto no suceda, es necesario llegar a un proceso de reflexión conjunta e ir desmenuzando poco a poco las claves del juego para conducir este hacia acciones más

reflexivas, dejando de lado situaciones excesivamente emocionales donde no estamos generando un clima que propicie el aprendizaje.

Es por todo esto, que creo que la construcción de un juego llamado “*Balón colchoneta*” merece la pena ser trabajado en forma de juego bueno por las múltiples posibilidades que ofrece de extraer recursos valiosos para el aprendizaje, siendo los propios alumnos quién con la guía del profesor, logren crear una propuesta equilibrada, donde todos tengan posibilidades de acción y que entiendan en donde reside el criterio de éxito del juego. Durante todo este proceso, trabajaremos con los núcleos temáticos que componen el juego bueno generando aprendizajes por medio de estos.

Entrando de forma un poco más específica en el juego balón colchoneta, creo que uno de los mayores problemas que encontramos en las clases de educación física es la falta de comunicación entre compañeros, muchas veces provocada por ese exceso de emocionalidad que mencionaba anteriormente junto con la búsqueda de protagonismo individual, algo que no se relaciona normalmente de forma positiva con los deportes de equipo.

La capacidad de encontrar espacios libres que permiten recibir de forma segura el balón (desmarque), los conocimientos sobre qué puedo hacer cuando tengo el balón, líneas de defensa, como comunicarme con los compañeros, utilización de señuelos, etcétera, serán los principales aprendizajes motrices que busco tratar a través de dicha unidad.

El objetivo inicial de balón colchoneta es golpear con el balón en la colchoneta, siendo este el punto de partida a través del cual construir nuestro juego. Es una actividad que en un principio puede parecer caótica, donde en una primera instancia, el elemento que parece que prima es la habilidad motriz de saber lanzar y recepcionar el objeto con el que se esté jugando, pero realmente es en la cooperación, táctica y trabajo en equipo bajo la condición de que los alumnos sepan en qué momento han de intervenir y escuchar a sus compañeros, es donde reside el éxito del juego.

Por todo esto y por la necesidad de crear un juego que, bajo los parámetros de seguridad, las relaciones que suceden dentro del juego, la intervención y la responsabilidad, todas ellas enfocadas a una propuesta equilibrada que busque una participación equitativa en la que todo el mundo tenga posibilidades de acción y por tanto aprendizaje, justifican la presente unidad.

### **Objetivos**

- Conocer el significado de juego bueno.
- Saber cuáles son los pilares que conforman el juego bueno.
- Asimilar y aplicar de forma práctica las reglas de oro.
- Construir entre todos un juego bueno.
- Establecer las modificaciones de mutuo acuerdo que contribuyan a crear un juego más seguro.
- Aprender a modificar el juego de tal forma que este sea equitativo y equilibrado para todos sus participantes.
- Interiorizar hábitos de respeto y escucha hacia las propuestas del resto de compañeros.
- Aprender a formar parte activa del juego.
- Adquirir el hábito de reflexión durante las clases para actuar en consecuencia.
- Aprender a encontrar espacios libres que me permiten recibir el balón de forma segura.
- Comprender que espacios resultan útiles para ocupar y que me permiten avanzar con un móvil en el espacio.

### **Contenidos:**

#### ***Conceptuales***

- Definición de juego bueno.
- Elementos que componen el juego bueno.
- Las reglas de oro.

- Capacidad de desmarcarse.
- Comprensión de espacios útiles que me permiten avanzar en el espacio.

### *Procedimentales*

- Construcción del juego bueno.
- Establecimiento de normas que contribuyan a la seguridad del juego.
- Establecimiento de normas que conduzcan a un juego participativo y equilibrado.

### *Actitudinales*

- Adquisición de valores como el respeto y la capacidad de escucha hacia el resto de compañeros.
- Aprendizaje de conductas que permitan formar parte activa del juego.
- Asimilación del hábito reflexión durante las clases de educación física.

## **Evaluación**

El sistema utilizado para calificar la siguiente unidad es la evaluación continua, por lo que a lo largo de las cinco sesiones que dura la propuesta, se irán recogiendo datos e información que permita reflejar el grado de adquisición de aprendizajes del alumnado. Los instrumentos de evaluación son los siguientes:

- a) Observación directa:** El reflejar por escrito aquellos aspectos de la práctica educativa con mayor relevancia serán motivo de ser evaluados. El saber observar las diferentes situaciones que ofrece el juego es importante a la hora de analizar diversos aspectos y comprobar si hay una evolución real desde la primera hasta la última lección.
- b) Fichas:** Al final de cada sesión y con el objetivo de favorecer un momento reflexivo que permite encauzar la práctica educativa que permita que los propios alumnos

adopten una postura consciente de las diferentes modificaciones y situaciones de aprendizaje que nos ofrece el juego, se realizarán una serie de preguntas que entregarán por escrito al final de cada sesión.

- c) **Actitud e interés por el juego.** Aquellas actitudes encaminadas hacia el compañerismo, la comunicación, el no reproche al fallo ajeno, la participación activa en la construcción del juego y el interés real por entre todos mejorar y jugar bien, será tomado en cuenta como instrumento evaluativo.

### Criterios de evaluación

	1	2	3	4	5
Conoce el juego bueno y sus elementos, así como las reglas de oro aplicándolo de forma práctica.					
Muestra participación e interés real en la construcción del juego.					
Sus respuestas son de carácter reflexivo y no impulsivo.					
Sabe comunicarse y escuchar a sus compañeros para llegar a acuerdos comunes.					
Respeto las normas del juego.					
No se pone en peligro ni a si mismo ni a sus compañeros.					
Respeto y cuida el material del centro.					
Es capaz de interpretar el juego y hallar espacios que le permiten recibir el balón de forma segura.					
Reconoce la importancia de hallar espacios que permiten avanzar con el					

móvil en el espacio.					
----------------------	--	--	--	--	--

## Localización en el currículum

### ➤ SESIÓN 1

#### Título

“La seguridad como premisa indispensable en el juego balón colchoneta”

#### Momento de encuentro

Recogemos a los alumnos de su clase. Recordamos que no olviden sus zapatillas para el cambio de calzado, y en una fila ordenada, bajamos por las escaleras hasta el gimnasio. Durante el cambio de calzado, ponemos música y dejamos a los alumnos un pequeño tiempo de desfogue.

Calentamos para mejorar la curva fisiológica de los alumnos con un juego que les ayude a desfogarse como pelota sentada o vida sin vidas durante 3 minutos a alta intensidad.

Introduzco la nueva unidad a los alumnos, con los materiales previamente colocados.

En asamblea, les pregunto sobre otro tipo de juegos que han jugado en educación física con balones. Realizo una breve explicación sobre que es el juego bueno y sus elementos básicos.

#### Momento de construcción del aprendizaje

Introducimos y recalcamos la importancia de las 4 normas que rigen el juego bueno que nos acompañaran a lo largo de toda la unidad:

1. No me hago daño
2. No hago daño a los demás
3. No dejo que los demás me hagan daño
4. Respeto el material

El primer pilar fundamental para poder llevar a cabo un juego bueno es la seguridad, por lo que lo primero que haremos será ir conduciendo a los niños a que puedan llevar a cabo el juego de forma segura sin que exista ningún riesgo de lesión.

El juego inicial del que partimos es balón colchoneta, deporte de equipo e invasión y cancha compartida cuyas normas primarias son muy sencillas: Hay dos equipos enfrentados con el mismo número de participantes, de tal forma que un equipo ha de conseguir golpear con el balón en la colchoneta del equipo enemigo. En una primera instancia, salvo incumplir las reglas de oro, todo está permitido.

Dentro de todos los temas que pueden surgir de esta primera sesión, haré especial hincapié en la seguridad de tal forma que:

**1. Seguridad:** ¿Cómo podemos reducir el riesgo de hacernos daño?

- Objeto a pasar: Se les dará la posibilidad inicial de jugar con una pelota de tenis, baloncesto y espuma, y se les planteará la siguiente pregunta: “¿Cuál es el tipo de pelota más adecuada para jugar a este juego?” Con esto pretendo que reflexionen sobre que superficie de pelota es más adecuada, el tamaño, ventajas e inconvenientes de cada una de estas...
- Campo: Delimitar la superficie del campo que asegure que no haya choques, tropiezos, cambios de altura... las preguntas que realizaré son las siguientes “¿Es seguro colocarnos cerca de la columna y espaldas?” “¿Hay más choques si estamos todos juntos?”.
- Forma de pasar el objeto: Acordar por consenso una forma segura de pasar y conocer que hay zonas a las que no podemos apuntar es fundamental para evitar golpes y daños indeseados. Preguntas a realizar. “¿Es seguro apuntar a la cabeza del compañero para pasar el balón?” “¿Puedo pasar la pelota a un compañero que no está mirando?”.

- Balones divididos: Una posibilidad que se dará con frecuencia es un balón que queda agarrado por dos personas de distinto equipo, dando lugar a tirones y posibilidad de discusión, riña o pelea. La pregunta a realizar será la siguiente: “¿Se puede tocar un balón que se encuentra en las manos de un integrante del equipo que pasa la pelota?”.
- Aglomeraciones: Mucha gente en espacios clave (generalmente áreas), posibilidad de restringir el número de personas por área, aparición de la figura del portero. ¿Para evitar aglomeraciones, cuántas personas tienen permitido estar en el área?

## **2. Normativa:**

- Distribución: El equipo con posesión de la pelota “¿Puede organizarse como quiera o dentro de un espacio predefinido?”
- Desplazamientos: El equipo que tiene el balón: “¿Tiene posibilidad de desplazamiento? ¿Han de permanecer en estático? ¿Un número de pasos acordado?”
- Cambio de posesión: Si al pasar, no hay una buena recepción de la pelota, ¿No se considera válido el pase? ¿Qué sucede si el balón sale del espacio previamente delimitado? ¿El pase ha de ser obligatoriamente sin tocar el suelo? Si se da alguno de estos condicionantes: ¿Se cambia la posesión del balón?

## **3. Relaciones:**

- Número de personas involucradas: Si buscamos un juego en el que todos participemos: ¿Es interesante que todos pasemos la pelota al menos una vez? ¿Es obligatorio pasar “x” número de veces antes de tirar a la colchoneta? ¿Se considera válido si conseguimos dar los pases sólo entre 2 personas mientras el resto observa?

#### **4. Responsabilidad e intervención personal:**

- Situaciones conflictivas y la posibilidad de acuerdos comunes para resolverlos de forma consensuada.
- Los reproches, faltas de respeto y otro tipo de actitudes que van en contra de sus compañeros, serán penalizadas con la expulsión en dicha partida.

#### **Momento de despedida**

Destinaremos los últimos minutos de la sesión para reflexionar en asamblea sobre las diferentes modificaciones que se han ido produciendo.

Con el objetivo de orientar el juego hacia las modificaciones de la sesión siguiente se planteará la siguiente pregunta “¿Cómo podemos hacer el juego más justo de tal forma que participen todos?”.

Finalmente, procedemos al cambio de calzado y a la vuelta al aula.

### ➤ **SESIÓN 2**

#### **Título**

“En Busca de la participación de todo el equipo”

#### **Momento de encuentro**

Recogemos a los alumnos de su clase. Recordamos que no olviden sus zapatillas para el cambio de calzado, y en una fila ordenada, bajamos por las escaleras hasta el gimnasio. Durante el cambio de calzado, ponemos música y dejamos a los alumnos un pequeño tiempo de desfogue.

Calentamos para mejorar la curva fisiológica de los alumnos con un juego que les ayude a desfogarse como pelota sentada o vida sin vidas durante 3 minutos a alta intensidad.

Introduzco la nueva unidad a los alumnos, con los materiales previamente colocados. En asamblea, les pregunto sobre otro tipo de juegos que han jugado en educación física con balones. Realizo una breve explicación sobre que es el juego bueno y sus elementos básicos.

### **Momento de construcción del aprendizaje**

La sesión de hoy va principalmente encaminada a crear entre todos un juego que ofrezca más posibilidades de acción a todos los integrantes, de tal forma que todos tengan más oportunidades de participar. Para ello, deberemos encaminar la lección a reducir lo máximo posible los gestos excesivamente técnicos para centrarnos en aspectos más tácticos y sobre todo que requieran la comunicación del equipo para lograr el éxito del ejercicio.

El principal objetivo que persigo es que se percaten que, cuanto más reducidos sean los grupos, más posibilidades de acción tendrán todos los integrantes. Algunas preguntas a realizar para conducirles hasta este punto pueden ser:

De nuevo, abordaremos la actividad partiendo de los pilares del juego bueno:

#### **1. Seguridad:**

- Campo: Clara delimitación de ambos escenarios de juego con suficiente margen para evitar choques.
- Áreas de los pasadores: Delimitación de una pequeña área que impida a los receptores acercarse al espacio de lanzamiento del pase.

#### **2. Normativa:**

- Espacio: Dimensiones y límites sobre el terreno de juego. Cuanto más amplio es el espacio: ¿Es más fácil o difícil interceptar el balón? ¿Dónde está el equilibrio?
- Posesión: Condición indispensable que todos los miembros del grupo, reciban mínimo un pase. Pregunta a realizar: “Para hacer el juego más participativo:

¿Todos deben recibir el balón al menos una vez?

- Marcador: Para fomentar los pases, posibilidad de que cada pase aumente en un punto el gol en caso de marcar. ¿Es más fácil obtener más puntos cuánto más paso el balón?

### **3. Relaciones:**

En esta sesión, lo que más nos interesa es definir un número adecuado de participantes pues depende en gran medida de esto la cantidad de posibilidades de acción que tiene cada integrante.

- Número de participantes: Plantear la posibilidad de crear más grupos de menos personas: ¿Si los grupos fuesen más pequeños, tendría las mismas oportunidades de recibir/ interceptar pases? ¿Sería interesante dividir los grupos en 4 equipos y hacer dos terrenos de juego?
- Realizar el pase una y otra vez al mismo compañero: ¿Es válido y justo volver a pasar al mismo compañero que a su vez te acaba de pasar la pelota?

### **4. Responsabilidad e intervención personal:**

- Posibilidad de aparición de la figura del árbitro. ¿Cómo sabemos si hay trampas o no? ¿Un vigilante o árbitro ayudaría a aclarar situaciones?

### **Momento de despedida**

Los últimos minutos de la lección, serán destinados a reflexionar en asamblea sobre las diferentes modificaciones que se han ido produciendo enfocados principalmente al número de posibilidades de acción en relación con el número de integrantes de cada equipo.

Dejaremos en el aire la siguiente pregunta: Sin referirnos a nadie en concreto:

¿Preferimos pasar a un compañero que lance y sepa recepcionar bien la pelota? ¿Qué modificaciones podríamos introducir para que este elemento pase más desapercibido?

Finalmente, procedemos al cambio de calzado y a la vuelta al aula.

### ➤ **SESIÓN 3**

#### **Título**

“Seguimos en construcción de nuestro juego bueno”

#### **Momento de encuentro**

Recogemos a los alumnos de su clase. Recordamos que no olviden sus zapatillas para el cambio de calzado, y en una fila ordenada, bajamos por las escaleras hasta el gimnasio.

Durante el cambio de calzado, ponemos música y dejamos a los alumnos un pequeño tiempo de desfogue.

Dejamos que los alumnos calienten durante 5 minutos con el juego “pelota sentada” o “vidas sin vidas” para entrar en el contexto específico de juegos con balón.

Continuamos la sesión preguntando a los alumnos por las modificaciones que realizamos la sesión pasada apuntando los principales cambios en la pizarra.

Finalmente, retomamos la pregunta planteada la sesión anterior sobre que modificaciones podríamos realizar para que pasar el balón a una u otra persona tuviese menos importancia.

#### **Momento de construcción de aprendizaje**

En lo referente a seguridad, nuestro juego ya está suficientemente modificado, por lo que me centraré directamente en normativa:

##### **1. Normativa:**

- Forma de efectuar el pase: Analizar los diferentes tipos de pase (con dos manos, en picado, rodando, sin bote...) y sugerir si implementar algún tipo de pase

ayudaría a brindar más posibilidades de éxito a aquellas personas con problemas en este gesto técnico. Pregunta a realizar: ¿Qué tipo de pases resultan más sencillos de realizar?

- Recepción de la pelota: Reflexionar sobre la posibilidad de recepcionar la pelota sin necesidad de cogerla al vuelo siempre y cuando no se escape de del campo o el área del pasador previamente delimitada desde la sesión 2
- Tiempo de juego: Plantear la posibilidad de establecer un tiempo determinado que no permita posesiones excesivamente largas.
- Espacio: Posibilidad de aumentar/disminuir el espacio en caso de ser muy desequilibrado la superioridad de uno de los dos equipos. Pregunta a realizar: ¿Es más sencillo para los pasadores cuanto más grande es el campo o cuanto más pequeño es este? ¿Por qué?

## **2. Relaciones:**

- Participación conjunta: Incentivar y aconsejar a realizar el pase a aquellos compañeros que no han recibido muchos pases, incitar a observar a aquellos compañeros que quedan desmarcados.

## **3. Responsabilidad e intervención personal:**

- Jugadores con balón: Búsqueda de compañeros que están desmarcados, no guiarse por lazos personales, tratar de interactuar con todo el equipo.
- Jugadores sin balón: Moverme a espacios vacíos para ayudar al compañero. Pedir el pase del compañero si me encuentro en una situación de desmarque.
- Equipo sin posesión: Comunicación con el resto del equipo para asignar zonas de cortar pases e ir rotando en caso de no éxito.
- Liderazgo: No tener miedo en tomar la iniciativa y plantear estrategias y

propuestas colectivas y consensuadas que conduzcan al éxito.

### **Momento de despedida:**

- Recordatorio de todas las normas que hemos ido modificando hasta llegar al juego actual.
- Opinión y valoración sobre que normas e hipótesis les parecen más adecuadas y cuáles menos analizando sus ventajas e inconvenientes y buscando posibles soluciones.
- Cambio de calzado y vuelta al aula.

## ➤ **SESIÓN 4**

### **Título**

“A punto de construir nuestro juego bueno”

### **Momento de encuentro**

Bajamos al gimnasio, procedemos al cambio de calzado, calentamos en con el juego

“pelota sentada” y nos colocamos en asamblea.

Repasamos entre todos las normas que han llevado hasta nuestro juego actual, escuchando diferentes peticiones razonadas, propuestas de cambio o mejora y sugerencias para hacer mejor nuestro juego.

### **Momento de construcción del aprendizaje**

A la hora de crear los equipos, pediremos que se agrupen 6 personas, asignando a cada uno de estos un número de tal forma que queden hechos de una forma aleatoria.

#### **1. Normativa:**

- Forma de marcar gol: Plantear la posibilidad de eliminar al portero y que, para marcar gol, siga siendo necesario lanzar la pelota desde fuera del área, pero con un bote para eliminar lanzamientos lejanos. “Sin portero, ¿Cómo podemos

marcar gol sin interferir en el área?

## 2. Responsabilidad e intervención personal:

- Pasadores: Pedir el pase únicamente si creo que es un momento beneficioso para el equipo hacerlo, no por interés personal.

### Momento de despedida:

- Recordatorio de todas las normas que hemos ido modificando hasta llegar al juego actual.
- Opinión y valoración sobre que normas e hipótesis les parecen más adecuadas y cuáles menos analizando sus ventajas e inconvenientes y buscando posibles soluciones.
- Cambio de calzado y vuelta al aula.

## ➤ SESIÓN 5

### Título

“Torneo de superestrellas del juego bueno”

### Momento de encuentro

Bajamos al gimnasio, procedemos al cambio de calzado, calentamos en con el juego “pelota sentada” y nos colocamos en asamblea.

Repasamos entre todos las normas que conforman nuestro juego bueno, escuchando diferentes peticiones razonadas, propuestas de cambio o mejora y sugerencias para hacer mejor nuestro juego, así como concluyendo finalmente si supone un juego más equilibrado y participativo que el original.

### Momento de construcción de aprendizaje

Nuestro juego bueno está terminado, ahora el objetivo es jugar un torneo los 4 equipos que conforman la clase. Puesto que los juegos siempre se pueden seguir mejorando,

pese a ser la última sesión, este sigue abierto a modificaciones y a la escucha de diferentes propuestas interesantes.

De esta forma, podrán ver el producto final del juego que ellos mismos han construido y analizar su evolución durante el propio juego.

### **Momento de despedida**

- Recordatorio final de todas las normas que conforman el juego con sus ventajas e inconvenientes.
- Valoración final sobre el proceso de construcción del juego, así como el producto final
- Cambio de calzado y vuelta al aula

## ANEXO 2

## ➤ RAMÓN SESIÓN 1

<b>Nombre del alumno</b>	<b>Ramón</b>				
<b>Número de sesión</b>	<b>1</b>				
<b>Puntuación del ítem</b>	<b>Aspectos concretos a observar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
El alumno muestra conductas individualistas y no trabaja en equipo	El alumno prefiere finalizar en solitario la jugada desde que se le presenta la oportunidad en lugar de avanzar en el espacio a base de pasar el balón a sus compañeros				⊗
	El alumno busca obtener el control del esférico el mayor tiempo posible pese a resultar en ocasiones contraproducente para el equipo.			⊗	
	El alumno juega solamente con aquellos compañeros que demuestran ser buenos en el juego				⊗
El alumno muestra conductas agresivas y faltas de respeto	El alumno insulta o utiliza la fuerza física con sus compañeros y rivales				⊗

hacia sus compañeros	El alumno recrimina y critica destructivamente los fallos a sus compañeros, aunque no sean intencionados			⊗	
	El alumno golpea al material del centro como método de descarga de su agresividad	⊗			
El alumno no es capaz de separar lo personal dentro del juego	El alumno excluye de forma intencionada a aquellos compañeros con los que no mantiene buena relación		⊗		
	El alumno hace comentarios negativos buscando el conflicto con sus rivales			⊗	
	El alumno no demuestra madurez en la victoria y aceptación en la derrota, expresándolo a través de comentarios negativos			⊗	
El alumno no muestra interés y no busca participar en la construcción del	El alumno no expone en asamblea de forma constructiva los diferentes problemas que presenta el juego	⊗			

juego	El alumno no propone soluciones y nuevas normas que hagan del juego un entorno más seguro y participativo	⊗			
El alumno busca pasar desapercibido durante el juego	El alumno trata de librarse rápidamente de la posesión del balón	⊗			
	El alumno se esconde y busca posiciones donde no se le puede pasar el balón	⊗			
	El alumno no se muestra en predisposición de recibir el esférico alejándose de este.	⊗			
El alumno no presenta interés y buena predisposición e implicación durante el juego	El alumno tiene miedo o no muestra interés en pedir la pelota durante el juego	⊗			
	Su nivel de actividad y movimiento no es acorde y consecuente con el juego	⊗			

➤ **RAMÓN SESIÓN 5**

<b>Nombre del alumno</b>	<b>Ramón</b>				
<b>Número de sesión</b>	<b>5</b>				
<b>Puntuación del ítem</b>	<b>Aspectos concretos a observar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
El alumno muestra conductas individualistas y no trabaja en equipo	El alumno prefiere finalizar en solitario la jugada desde que se le presenta la oportunidad en lugar de avanzar en el espacio a base de pasar el balón a sus compañeros	⊗			
	El alumno busca obtener el control del esférico el mayor tiempo posible pese a resultar en ocasiones contraproducente para el equipo.	⊗			
	El alumno juega solamente con aquellos compañeros que demuestran ser buenos en el juego		⊗		
El alumno muestra conductas agresivas y faltas de respeto hacia sus compañeros	El alumno insulta o utiliza la fuerza física con sus compañeros y rivales	⊗			
	El alumno recrimina y critica destructivamente los fallos a sus compañeros, aunque no sean intencionados	⊗			
	El alumno golpea al material del centro como método de descarga de	⊗			

	su agresividad				
El alumno no es capaz de separar lo personal dentro del juego	El alumno excluye de forma intencionada a aquellos compañeros con los que no mantiene buena relación	⊗			
	El alumno hace comentarios negativos buscando el conflicto con sus rivales		⊗		
	El alumno no demuestra madurez en la victoria y aceptación en la derrota, expresándolo a través de comentarios negativos		⊗		
El alumno no muestra interés y no busca participar en la construcción del juego	El alumno no expone en asamblea de forma constructiva los diferentes problemas que presenta el juego	⊗			
	El alumno no propone soluciones y nuevas normas que hagan del juego un entorno más seguro y participativo	⊗			
El alumno busca pasar desapercibido durante el juego	El alumno trata de librarse rápidamente de la posesión del balón	⊗			
	El alumno se esconde y busca posiciones donde no se le puede pasar el balón	⊗			

	El alumno no se muestra en predisposición de recibir el esférico alejándose de este.	⊗			
El alumno no presenta interés y buena predisposición e implicación durante el juego	El alumno tiene miedo o no muestra interés en pedir la pelota durante el juego	⊗			
	Su nivel de actividad y movimiento no es acorde y consecuente con el juego	⊗			

### ANEXO 3

#### **Narración Sesión 1.**

Recojo a los alumnos del aula. Previamente a bajar al gimnasio, recuerdo a estos que hemos finalizado con el tema de orientación y que trataremos de construir entre todos un juego de carácter cooperativo. Les comunico que lo veremos con más detalle en el gimnasio, por lo que ordeno hacer fila, coger las zapatillas propias y bajar en silencio para comenzar la clase de educación física.

Nos colocamos en asamblea. Previamente a comenzar a explicar en qué consiste el juego para lo cual, requiero su atención, pregunto a los alumnos si conocen el juego pelota sentada. Ante la unanimidad de la respuesta, destinamos los 5 primeros de la lección a este juego para tratar de calmar el estado de exaltación bajo el que se encuentran los alumnos.

El juego transcurre con normalidad. Las normas están claras y no parece haber incidentes.

Durante este, acuden a mí un par de alumnos, entre ellos, Mónica, quién alega que hay alumnos que están haciendo trampas. No le doy mayor importancia e incito a seguir jugando.

Tras estos cinco minutos, mando colocarnos en asamblea, doy por zanjado el juego y comienzo a introducir el juego balón colchoneta.

Con las porterías y balón ya colocados desde antes de bajar al gimnasio y las reglas de oro escritas en la pizarra, explico la regla primaria del juego de hacerse con un espacio y avanzar con un objeto. La idea de encajar el balón en la colchoneta, parece excitar mucho a algunos chicos de clase, especialmente a Ramón, quién grita y celebra eufóricamente la noticia. Pese no haber ninguna norma establecida sobre el juego, recuerdo varias veces las normas de oro con el objetivo de que no haya ningún accidente.

Comienza el juego. Hay un sector de la clase que está muy exaltado y corren sin pensar demasiado detrás del balón, lo que provoca choques entre los alumnos. Dentro de este grupo se encuentran Mónica y Ramón quienes, gritan y piden el esférico constantemente. Rita, ha

comenzado el juego moviéndose con entusiasmo, pero al comprobar que nadie la pasa la pelota (tampoco parece pedirlo de forma clara), se ha ido apagando. El revuelo y agresividad durante el juego también parece espantarla. Ginés, por el contrario, ha tardado 10 segundos en separarse de la multitud para tirarse al suelo y arrastrarse como que fuese un gusano.

Ante el primer intento de agarrar el balón con tirones entre dos adversarios entre los que se encuentra Ramón, el cual ha pedido varias veces la pelota, pero sólo ha realizado un pase, decido parar el juego, que ha durado menos dos minutos. Nos colocarnos en asamblea.

Les pregunto qué problemas ha habido durante el juego y antes de que pida levantar las manos para que participen, Mónica grita con indignación que varios alumnos han hecho trampas. Explico que ahora lo resolveremos en asamblea pero que necesito silencio.

En relación a la seguridad y tras mi pregunta de cómo lo podemos arreglar, varias personas buscan participar, entre ellas Rita, (a quien pregunto intencionadamente), quien propone la primera norma de no agarrar ni empujar a la persona que lleva el balón. La felicito por tan buena norma e incito a participar al resto. Rápidamente, otro compañero también habla del problema de los choques por lo que decidimos que la persona que tiene el balón, no puede moverse. Reanudo el juego.

Con las modificaciones introducidas, el juego es mucho más seguro y aunque ellos no parezcan percatarse, la norma de no moverse lo hace mucho más participativo. Alumnos como Ramón o Mónica se ven bajo la norma obligados a pasar el balón a sus compañeros si quieren avanzar, aunque ambos piden mucho el balón y se guían a la hora de hacer el pase sobre todo por lazos personales. Rita, ya ha tocado algún balón, pero prefiere realizar pases seguros y poco arriesgados, no haciendo apenas desmarques. Ginés, por el contrario, continúa totalmente ausente en la lección. En un momento, trata de subir una espaldera, por lo que tengo que llamarle la atención.

Volvemos a colocarnos en asamblea. Cuando pregunto por los problemas, Ramón alega que el juego sin el contacto físico y sin poder quitar el balón de las manos no es divertido.

Mónica, continúa repitiendo sin parar que hay compañeros que hacen trampas, pese a que en mi observación tampoco he apreciado nada exagerado. Para la participación, surge la norma de no repetir el mismo pase una y otra vez a la misma persona. Reanudamos el juego.

Esta vez, transcurre todo más calmado. El cansancio físico comienza hacerse evidente. Sigue habiendo muchas personas que apenas están participando en la lección. Me acerco en mitad del juego a preguntar a Ginés que por qué no participa en la lección, a lo que me responde que no le pasan el balón, aunque no parece importarle o verle afectado por ello.

Vuelvo a detener por última vez el juego. Mando levantar la mano a aquellos que han tocado menos de 2 balones en toda la clase y pregunto por qué ha sido así. Alumnos como Ramón, responden que, si no piden el balón, se encuentran en buena disposición para recibir o buscan posiciones buenas no merece la pena pasarles el balón. Le doy la razón (pese a la sorpresa de parte de la clase). Hacemos un último recordatorio de las normas que hemos puesto entre todos y les incito a pensar en más para próximas clases. Recogemos el material, nos cambiamos de calzado y volvemos al aula.

## **Narración de la Sesión 2**

Recogemos a los alumnos del aula. Explico que continuaremos con nuestro juego balón colchoneta y recuerdo que continuaremos desarrollando entre todos nuestro juego bueno. Los alumnos reciben con euforia la noticia. Cogen sus zapatillas y bajamos al gimnasio.

A medida que van entrando, se colocan en asamblea. Explico que jugaremos durante 5 minutos a pelota sentada y que cuando avise, rápidamente nos colocamos en círculo. El juego transcurre sin ningún incidente o elemento a resaltar y comenzamos a repasar las normas ya establecidas el otro día. Pregunto a Ginés, al cual observo despistado sobre el último tema que hemos tratado y al no saber responder, le llamo brevemente la atención.

Una vez quedan aclaradas las normas y los alumnos comprenden y entienden estas, comienza el juego. Este, comienza con demasiada euforia y la norma de seguridad de no quitar el balón de las manos queda incumplida. Además, el juego no parece seguro y la participación es escasa. Alumnos como Rita dan paseos con otra amiga, ambas cabizbajas casi buscando los lugares donde no hay compañeros para poder estar más tranquilas.

Rápidamente, paro el juego. Advierto que si no se cumplen las normas establecidas nos subimos al aula. Pregunto por problemas durante el juego y sale el tema de balones divididos en los que dos personas van a la vez a por el balón. Pregunto por soluciones. Tras varias propuestas no interesantes, surge la idea de realizar el pase sin botar en el suelo, de tal forma que, si sucede esto, el balón no se disputa, sino que es para el otro equipo.

En relación a la participación, pero también seguridad, es el propio Ramón quien dice que somos demasiadas personas, proponiendo que jueguen los mejores y que se hagan cambios como en fútbol. En lugar de eso, acordamos hacer dos campos.

Entregamos petos aleatoriamente hasta formar cuatro equipos iguales. En los dos equipos que observo, intencionadamente se encuentran los cuatro alumnos objeto del estudio. Con estas nuevas normas, comienza el juego.

Ginés, comienza a perseguir a un compañero del equipo enemigo jugando en bromas a pelearse con él, arrastrándose por las colchonetas y simulando que luchan, les llamó la atención mientras continúa el juego.

Mónica, ante la todavía falta de normas, se aprovecha de esto y comienza a pasarse el balón con sus compañeros sin dejar distancia entre unos y otros, ante la imposibilidad de que le arrebatan el balón de las manos. Esto enfurece a Ramón quién alega que es trampa, aunque técnicamente no está puesta todavía la norma.

Ginés vaga por el gimnasio pidiendo que le pasen el balón, aunque ninguno parece fijarse en él, pese a que, en ocasiones, está bien colocado, aunque sin interés en la partida (gracias a mis

indicaciones), por lo que rápidamente desiste y comienza a jugar solo. En un momento de la lección, me abraza y pide ir a beber agua, tardando bastante tiempo en volver al gimnasio. Ramón se toma el juego muy en serio y busca ganar a toda costa. Reprocha actitudes a sus compañeros, pero también les trata de animar y apoyar los cuales, ciertamente, en muchas ocasiones no están jugando bien. Está tratando de cortar balones y correr por el campo con demasiada fuerza física, por lo que le pido jugar un poco más suave.

El dar el pase sin bote condiciona a Rita, quien no tiene mucha fuerza en el lanzamiento y sus recepciones no suelen ser buenas. Busca pases seguros y poco atrevidos. En alguna ocasión, se precipita en sus pases ante la tensión que esto le provoca. Sin embargo, ahora está teniendo un nivel de participación mucho mejor que las partidas anteriores, aunque podría participar mucho más si entendiese como desmarcarse y sus compañeros a su vez lo hiciesen para no forzarla a hacer lanzamientos de gran longitud.

El caso de Mónica es el más relevante aquí. Su equipo va perdiendo y decide hacer todo tipo de trampas, las cuales me doy cuenta y recrimino: moverse con balón, quitar el balón de las manos, no admitir balones que han caído al suelo... La gota que colma el vaso es cuando pasa un balón a Ginés el cual ni si quiera estaba mirando al balón. Le grita fuertemente, reflejando gran enfado y frustración, negándose a jugar junto con otra compañera de su equipo.

Convoco asamblea y pregunto por problemas durante el juego. Mónica explica que sus adversarios están haciendo trampas cuando es ella quien lo está haciendo. No acepta los comentarios y comienza a llorar. La mandamos sentarse en un banco fuera del círculo para luego hablar con ella. También, preguntamos a Ginés por qué cree que no le pasan el balón y aprovechamos para recriminarle su actitud y advertirle que, o se toma interés en el juego o se queda sentado sin jugar.

En relación al resto de normas y problemas, los alumnos proponen cambiar la posesión cada vez que un equipo consigue punto. También, para proteger más a la persona que tiene el balón, se establece el mantener un brazo de distancia de seguridad. Si la persona que tiene el balón es capaz de tocarme estirando el brazo, me debo sentar 3 segundos. Finalmente, Ramón propone como problema la técnica desarrollada por Mónica y acordamos por consenso que no se puede entregar el balón en las manos por lo que como mínimo, tiene que haber cierta distancia.

Mónica pide perdón a compañeros y profesores por voluntad propia y decidimos no dar más importancia al tema. Da tiempo a una última partida de apenas 4 minutos que transcurre sin incidencias y con unos alumnos jugando más reflexivamente y sin altercados.

No me da tiempo a introducir temas para que continúen a reflexionar el próximo día y pido que recojan el material y doblen los petos. Nos cambiamos y subimos al aula.

### **Narración de la Sesión 3**

Recojo a los alumnos del aula, les incito a bajar en silencio. Llegamos al gimnasio, donde comienzan a cambiarse de calzado. Rápidamente, antes de darles tiempo a moverse por el gimnasio, mando colocarnos en círculo haciendo asamblea.

Explico que calentaremos con pelota sentada, utilizando solamente medio gimnasio y tres pelotas. Varios alumnos muestran desagrado al querer jugar solo con una pelota y ocupando el campo entero.

El juego transcurre sin mayor incidencia y cuando considero conveniente, finalizo este volviendo a colocarnos en asamblea, donde hacemos un repaso de las normas que dejamos instauradas el día anterior. Antes de comenzar a seguir construyendo nuestro juego, considero relevante jugar una primera partida con las mismas normas de la sesión anterior.

La partida sucede mejor de lo que esperaba en un principio. Compañeros respetando las normas, ausencia de conflictos llamativos a simple vista...

En lo que refiere más concretamente al juego, intervengo a medida que van sucediendo errores. Por ejemplo: pregunto a Ramón cada vez que lanza el balón desde medio campo con no demasiado éxito, si no resulta más conveniente acercarse un poco más pasando el balón a los compañeros. En el caso de Rita, trato de hacerla ver huecos y espacios que quedan libres y que la dejan en una buena posición para recibir el balón...

Paramos el juego. Pregunto por problemas que hayan sucedido durante este. Ante la ausencia de participación, pregunto a los alumnos si es fácil o difícil marcar gol. La respuesta que se escucha por unanimidad es “demasiado fácil”. Pregunto por soluciones que podemos proponer para complicar esto. Entre las múltiples opciones que surgen, nos quedamos con la idea de poner un portero, el cual a cada gol que reciba, ha de cambiarse. Para ello, acordamos entre todos rodear con cintas la colchoneta de tal forma que ese, es el espacio personal del portero al que nadie se puede acercar, cometiendo penalti en caso de hacerlo, acordando que este consistirá en un tiro libre desde una distancia acordada.

Durante el juego, Ramón insiste en volver seguir lanzando el balón a portería prácticamente desde que tiene oportunidad, obteniendo ahora con portero aún peores resultados. Le saco un momento conmigo mientras continúa el juego y le vuelvo a incitar para que reflexione sobre si la táctica que está siguiendo es la más adecuada. Aun así, su capacidad de desmarque y anticipar pases enemigos sigue siendo notablemente superior a la de sus compañeros lo que le permite seguir teniendo un papel muy activo en la clase. A los pocos minutos de juego, parece haber dejado del todo de utilizar esta táctica. En el momento que marcan gol a su equipo, rápidamente va corriendo a la colchoneta para colocarse como nuevo portero. Sin embargo, al poco tiempo de juego reporta aburrirse.

Rita, juega cumpliendo un papel muy seguro. Es raro observarla a partir del medio campo, prefiriendo quedarse cerca de su área buscando cortar balones. Su participación sigue siendo escasa y salvo ayudas más, no se sitúa en buenas posiciones de desmarque que permitan que

reciba de forma segura un balón. Aun así, no tiene miedo en intentar cortar balones ni en pedir el balón a sus compañeros. En el momento que la toca ponerse de portera, inicialmente busca que lo haga otro compañero, pero rápidamente se adapta y cumple su función sin problemas.

En cuanto a Mónica, su clase ha transcurrido sin ningún suceso relevante o al menos que haya sido capaz de observar. He apreciado que el criterio que seguía para realizar sus pases era más por lazos personales que tácticos, llevándola a perder varios balones. Mónica no pasa a compañeros con los que no tiene tan buena relación a menos que la indique expresamente que hay un compañero solo al que le recomiendo pasar el balón.

Ginés, ha vuelto a estar ausente toda la sesión. A mitad de esta, acude para cogerme de la mano y preguntarme por un tema totalmente ajeno al juego. Le sugiero participar en este cambio de ponerle un punto extra, algo acordado con mi tutor. Pese a asentir con la cabeza y darme un abrazo, rápidamente comienza a correr por el gimnasio simulando que porta una espada. En un momento, parece mostrarse interesado en ponerse de portero, pero un compañero directamente se lo impide sin darle motivos sólidos de ello. Rápidamente actúo y coloco a Ginés de portero sin otorgar más relevancia al tema.

Finalizamos la clase felicitando a los alumnos por tan buen desempeño en la sesión de hoy. Repasamos en asamblea las claves para participar más, preguntando a los alumnos que debemos hacer cuando nuestro equipo ataca, cuando defiende, como tenemos más posibilidades de marcar gol...Las respuestas son en su mayoría interesantes y las anoto en la pizarra. Saco una foto para reanudar la clase desde ese punto el próximo día. Mando doblar los petos y subimos al aula.

#### **Narración de la Sesión 4**

Recogemos a los alumnos del aula, les recordamos que han de bajar en silencio y llegamos al gimnasio, donde proceden al cambio de calzado.

Comenzamos como es habitual a calentar con pelota sentada, donde los alumnos parecen más exaltados de lo normal. Están elevando el volumen de voz más que ningún otro día. También observamos alumnos moviéndose sin control, otros apuntando intencionadamente a la cabeza de sus compañeros, la norma de dar tres pasos con el balón en muchos casos también parece quedar incumplida, etcétera.

En este contexto, decido parar la clase y advierto con detener el juego si no se comportan de otro modo. Hacen caso a mi indicación y el juego prosigue con normalidad.

Nos colocamos en asamblea y explico que ya no será necesario poner más normas a menos que surja algún problema que debamos solucionar. Pese a que el plan de lección contemplaba poner al menos dos normas más, el comprobar que este grupo avanza más lento que otros (también junto con el otro cuarto son los más pequeños) y que su nivel de juego es pobre (también han tenido la oportunidad de disfrutar de menos lecciones) creemos que lo más conveniente es no poner más normas para que tengan tiempo de reflexionar y progresar sobre lo ya construido.

La idea de no construir más normas alegra a los alumnos, quienes ven en esta decisión la posibilidad de disfrutar de más tiempo de juego. Además, pregunto a estos por la posibilidad de hacer un campeonato por equipos, los cuáles de nuevo se alegran mucho por tan excitante noticia.

A la hora de hacer los equipos, al incluir el factor campeonato, los alumnos reclaman el ir con sus amigos, especialmente Mónica y su círculo más cercano, a quienes tengo que llamar la atención por insistir tanto. El equipo que va con Ginés, acude a mí para decirme que no están de acuerdo con mi decisión. Llamo a este y le pregunto si va a estar en predisposición para jugar, a lo que me responde textualmente “te lo prometo” mientras me da un abrazo.

Ramón y Rita han aceptado a sus compañeros de equipo alegrándose al menos de tener un par de miembros en este con quien mantienen complicidad.

Dicho esto, comienza el campeonato. El nivel de juego debido a la introducción del factor competición, ha hecho que aumente exponencialmente. El grupo se muestra en su conjunto con muy buena predisposición en el juego.

Entre todos los jugadores, me llama la atención el buen desempeño de Rita. Su actitud es muy buena y parece que los consejos tácticos trabajados en clase han surtido efecto en ella. Está intentando buscar huecos libres de personas y busca avanzar en el espacio. Por primera vez no tiene miedo de subir al ataque y marca sus primeros goles.

Veo en esto una oportunidad para recompensar su trabajo, alabando y aplaudiendo en alto los buenos gestos tácticos que veo por su parte. Cada vez que realiza una acción bien, busca en mí una mirada cómplice, devolviéndosela y felicitándola por tan buen trabajo.

Ginés, en términos generales sigue ausente en la lección, aunque por primera vez, tiene periodos en los que pide el balón y se interesa por el juego. Sin embargo, nadie le pasa el balón a menos que indique expresamente a estos que lo hagan si Ginés se encuentra en una buena posición en el campo, a la cual llega gracias a mis indicaciones durante el juego, pues a lo largo de la sesión, pide el balón desde posiciones en las que es imposible que le pasen el esférico. Cuando además logra obtener este, realiza pases y acciones que no siguen ningún tipo de lógica. Lo cierto es que Ginés es invisible a ojos de sus compañeros.

Ramón se comporta como un verdadero líder de equipo. Organiza estrategias antes de cada partido, pide todos los balones que puede, pero siempre desde posiciones acertadas, apenas falla en el lanzamiento y recepción, ha dejado de realizar lanzamientos individuales desde posiciones lejanas para pasar a combinar con sus compañeros, etcétera.

Sin embargo, debido a que ahora tenemos en cuenta la puntuación en los partidos, aflora en Ramón de nuevo esa emocionalidad desmedida y ese estado de alteración y tensión durante el juego, jugando con demasiada fuerza física y no respetando el en muchas ocasiones el brazo

de distancia de seguridad que teníamos pactado, por lo que he de darle un toque de atención varias veces durante el juego.

La participación en el juego de Mónica es muy buena y encuentra buenas posiciones de desmarque y corta pases enemigos. No obstante, acude a los profesores cada pocos minutos alegando que hay compañeros que están haciendo trampas, aunque bajo nuestra percepción no es así. Cada vez que recibe un gol, quita con rabia el balón a sus compañeros y rivales para poder realizar el saque.

Realizamos una parada en el que reflexionamos de forma conjunta sobre los problemas del juego. Al margen de incidentes concretos en los que vuelve a participar Mónica alegando textualmente: *“El equipo enemigo son todos unos tramposos, es injusto”*. Los alumnos no tienen ningún problema que resaltar por lo que incidimos en aspectos tácticos que han seguido como utilización de señuelos, control del centro del campo, líneas de defensa fijas, etcétera.

Doy pie los últimos minutos de sesión a jugar las últimas rondas. Ramón y Rita siguen perfeccionando su juego, actuando reflexivamente y no dejándose guiar por impulsos.

Ginés, pese a sus connatos de participación en las partidas anteriores, después de la asamblea vuelve a vagar por el campo encontrándose ajeno al juego.

Mónica, tras ganar su partida y volver a colocarnos todos en asamblea, comienza a llorar desconsoladamente. Alega textualmente: *“Yo ya sabía que esto iba a pasar, este juego rompe amistades”*. Su mejor amiga que es con quién ha discutido, trata en un primer momento de defenderse, pero rápidamente comienza a llorar también. Mandamos a ambas ir a cambiarse para que resuelvan en privado sus problemas mientras el resto en círculo, hacemos un repaso de los resultados de las partidas de hoy, no habiendo quejas ni reproches por parte de nadie. Mandamos doblar los petos y vamos todos a cambiarnos.

## **Narración de la Sesión 5**

Recojo a los alumnos del aula, les incito a bajar en silencio, recuerdo que cojan sus zapatillas de cambio y bajamos al gimnasio.

Con todos colocados en asamblea, calentamos con el juego de atrapar al conejo, el cual requiere más energía y movimiento, lo que ayudará a que estén más centrados durante balón colchoneta. Los alumnos no reciben con gusto la noticia y se quejan de mi decisión. La partida transcurre sin ninguna incidencia reseñable y volvemos a colocarnos todos en asamblea.

Para contar con un espacio más amplio y poder progresar mejor en el espacio, decidimos utilizar el gimnasio entero. Para hacemos tres equipos y los partidos tienen una duración de 4 minutos, por lo que un equipo descansa durante este tipo aprovechando para hacer tácticas con mapas del gimnasio en blanco.

Hacemos un rápido recordatorio de las normas acordadas y de los resultados del último día. Ante la ausencia de preguntas, hacemos equipos y comienza el juego.

Comienza descansando el equipo de Ramón, el cual se queja y acapara rápidamente el mapa en blanco, aunque no duda en compartirlo con sus compañeros.

El juego transcurre salvo peculiaridades con unos alumnos muy implicados e involucrados en el juego. Rita, continúa en su buena dinámica sin miedo a participar, lanzándose al ataque y tomando responsabilidades. Sin destacar en su juego frente a otros compañeros más acostumbrados a practicar deportes de equipo, cada vez lo hace mejor.

Mónica, tiene un buen desempeño durante el juego, aunque al acabar las partidas, siempre acaba discutiendo con algún compañero del equipo contrario, ya sea porque se jacta ante estos de haber ganado o porque no acepta su derrota.

Ramón demuestra haber abandonado todo impulso individualista y desde la primera partida busca la participación con su equipo. Sus cualidades físicas pese a no ser un factor

determinante en este juego en concreto y su visión para desmarcarse y cortar pases, hacen que siga destacando como un buen jugador frente a sus compañeros.

Ginés ha vuelto a estar ausente como ya es habitual en él. Durante el juego, estiraba los brazos horizontalmente y hacía cambios bruscos de dirección, simulando que era un avión. Ante su actitud y las quejas de sus compañeros, acuerdo con mi tutor sentarle en el banco y que un miembro del equipo que descansa, juegue con su equipo. Ginés muestra enfado y no entiende mi decisión. El resto de la clase se sienta en el banco con los brazos cruzados negándose a participar y con gestos que muestran enfado.

A falta de 25 minutos para acabar la sesión, hacemos una parada en asamblea donde reflexionamos sobre las diferentes claves para jugar mejor, con una participación por parte de los alumnos muy positiva.

Finalmente, jugamos las últimas partidas del campeonato y tengo que llamar la atención en numerosas ocasiones a Mónica y Ramón entre alumnos porque cuando les toca descansar, hacen demasiado ruido y comienzan a abuchear al equipo que quieren que pierda.

Felicito a todos por tan buena evolución y desempeño a lo largo de la unidad. Explico que esta ha sido la última clase de balón colchoneta y los alumnos reciben tristes la noticia. Ante la ausencia de problemas, mando doblar los petos e ir a cambiarse para subir al aula.





.....

**2. Nombra al menos dos cambios en la normativa que hagan el juego más participativo.**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**PREGUNTAS SESIÓN 3**

**1. ¿La comunicación con el equipo es importante para lograr con éxito nuestro objetivo?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





**3. ¿Qué aspectos te hubiese gustado cambiar? ¿Cómo hubiésemos podido lograr un juego más justo y participativo?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre del alumno:		
	Sí	No
He participado de forma activa en la construcción del juego		
Conozco y respeto las normas de oro		
Conozco la definición de juego bueno y sus elementos principales		
No me dejo guiar por criterios personales y si por criterios estratégicos		
Respeto y escucho las opiniones y sugerencias de mis compañeros		
Soy capaz de generar estrategias que ayudan a mejorar a mi equipo		
Entiendo que el juego ha de ser participativo y colaborativo		
Me siento integrado en el juego participando activamente en este		
No hago trampas y acepto las decisiones del profesor		
Mi actitud es la adecuada tanto en la victoria como la derrota		

