



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Construcción del juego bueno en Educación Primaria: una herramienta para fomentar la regulación emocional

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORA: ADRIANA ACUÑA MARGÜELLO

TUTOR: NICOLÁS JULIO BORES CALLE

Palencia, mayo 2025



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	- 3 -
2. JUSTIFICACIÓN	- 5 -
3. OBJETIVOS.....	- 7 -
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	- 8 -
4.1 El Juego Bueno: una innovación en la Educación Física	- 8 -
4.1.1 Origen y evolución del Juego Bueno.....	- 9 -
4.1.2 Principios del Juego Bueno	- 10 -
4.1.3 Innovación pedagógica del Juego Bueno.....	- 11 -
4.1.4 Beneficios del Juego Bueno	- 13 -
4.1.5 Dimensión personal del Juego Bueno.....	- 13 -
4.2 Las Emociones: fundamento del desarrollo humano	- 14 -
4.2.1 Definición y naturaleza de las emociones.....	- 14 -
4.2.2 Clasificación de las emociones.....	- 15 -
4.2.3 Emociones en Educación Física.....	- 16 -
4.3 Regulación emocional: hacia un control consciente de las emociones.....	- 17 -
4.3.1 Concepto y teorías sobre la Regulación emocional.....	- 17 -
4.3.2 Regulación emocional en el contexto del Juego Bueno	- 19 -
4.4 Competencias emocionales: elementos clave para el desarrollo integral	- 19 -
4.4.1 Definición y clasificación	- 19 -
4.4.2 Relación entre el Juego Bueno y las competencias emocionales.....	- 20 -
4.5 Praxiología motriz: bases científicas para el diseño de juegos.....	- 20 -
4.5.1 Concepto y perspectiva de la praxiología motriz.....	- 20 -
4.5.2 Elementos fundamentales de la praxiología motriz	- 21 -
4.5.3 Relación entre la praxiología motriz y el Juego Bueno	- 22 -
4.5.4 Categorías de las acciones motrices y su impacto emocional	- 22 -
4.5.5 La praxiología motriz como herramienta para la evaluación emocional	- 23 -
4.6 El papel del docente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional	- 23 -
4.7 Educación Emocional como pilar de la Educación Integral	- 24 -
4.8 Relación entre Actividad Física y Bienestar Emocional y sus beneficios	- 24 -
4.8.1 Impacto en la Regulación Emocional	- 25 -
4.9 Impacto del Juego Bueno en la resolución de conflictos.....	- 25 -
4.9.1 Técnicas para Gestionar Conflictos.....	- 26 -
4.10 Evaluación y herramientas del desarrollo emocional en Educación Física	- 26 -

5. METODOLOGÍA	- 28 -
6. RESULTADOS OBTENIDOS Y SU ANÁLISIS	- 30 -
6.1 El primer contacto con el juego bueno: emociones desbordadas y necesidad de contención	- 30 -
6.2 La frustración como motor del aprendizaje: del conflicto a la autorregulación	- 32 -
6.3 Del desorden a la seguridad: cuando la conciencia corporal se convierte en norma ...	- 33 -
6.4 El diario del juego bueno: la emoción como herramienta de evaluación	- 34 -
6.5 El papel del grupo: regulación emocional como construcción colectiva.....	- 35 -
6.6 El valor pedagógico del conflicto: aprender desde la emoción	- 36 -
7. CONCLUSIONES	- 38 -
8. BIBLIOGRAFÍA	- 41 -
9. ANEXOS	- 43 -
Anexo I. Unidad didáctica	- 43 -
Anexo II. Diario del juego bueno.....	- 67 -
Anexo III. Ejemplo de diario de un alumno.....	- 69 -
Anexo IV. Diploma del juego bueno.....	- 72 -
Anexo V. Ejemplo de rúbrica semanal para evaluar	- 73 -
Anexo VI. Diario corporal docente	- 73 -
Anexo VII. Resultados y observaciones por sesiones	- 75 -

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo ha evolucionado para integrar, junto al aprendizaje cognitivo, otras dimensiones fundamentales del desarrollo humano, como el ámbito emocional y social. Esta transformación responde tanto a una necesidad social como a una exigencia pedagógica respaldada por la investigación científica. Autores como Bisquerra (2009), referente en educación emocional en el ámbito educativo, destacan la importancia de desarrollar competencias emocionales, de forma sistemática y transversal. Por su parte, Mayer (2004), uno de los creadores del modelo de inteligencia emocional, más aceptado científicamente, definen esta capacidad como un conjunto de habilidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones, fundamentales para el bienestar y el aprendizaje. Aunque autores como Goleman (1996) han popularizado este concepto en el ámbito divulgativo, es importante considerar que su enfoque ha sido criticado por ciertos sectores académicos, porque carecer de una base empírica sólida. Aun así, su contribución ha ayudado a visibilizar la importancia de las emociones en la vida escolar y social. En esta línea, organismos como la UNESCO (2015) y marcos legislativos como la LOMLOE (2020) subraya la necesidad de promover competencias emocionales y sociales, desde edades tempranas, entendiendo que estas influyen directamente en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la salud mental.

Dentro de este marco, la educación física emerge como un contexto privilegiado para trabajar la educación emocional, por su carácter experiencia, corporal y relacional. A través del movimiento, el juego y la interacción, los niños experimentan emociones intensas que pueden convertirse en oportunidades pedagógicas si se acompañan adecuadamente. Tal como afirman Lagardera & Lavega (2005), el cuerpo y la motricidad no son solo medios de expresión, sino también de desarrollo personal y social.

En este marco se sitúa el “Juego Bueno”, una propuesta didáctica que surge en el contexto de la tesis doctoral de Alfonso García Monge (2009), en la que se plantea una forma de jugar, intencionada, reflexiva y cooperativa. A través del juego bueno, el alumnado no solo participa en actividades físicas, sino que aprende a regular sus emociones, a construir normas colectivas, a resolver conflictos de forma pacífica y a desarrollar habilidades sociales como la empatía y la cooperación.

El presente trabajo se centra en analizar el papel del juego bueno como herramienta pedagógica para favorecer la regulación emocional en el ámbito de la educación física en educación primaria. Este estudio se fundamenta en un enfoque interdisciplinar, recogiendo aportaciones de la psicología del desarrollo (Vigotsky, 2011), la inteligencia emocional (Goleman, 1996) y la praxiología motriz (Parlebás, 2008), y busca conectar teoría y práctica mediante el diseño de propuestas didácticas aplicables a contextos corporales de aprendizaje, desde el enfoque del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal y el desarrollo del Juego Bueno.

A través de este estudio, se pretende contribuir a una visión más integral y humana de la educación física, superando enfoques tradicionales centrados en la teoría o la competición, para proponer un modelo centrado en la vivencia emocional, la inclusión, la autonomía y la formación integral del alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema construcción del juego bueno en educación primaria como herramienta para fomentar la regulación emocional responde a una doble motivación: por un lado, una inquietud personal, vinculada a mi propia trayectoria escolar, y por otro, una necesidad real observada en el contexto educativo, actual.

Desde una perspectiva personal, la gestión emocional representó para mí un desafío durante la infancia y adolescencia, lo que despertó un interés profundo por investigar, como la escuela puede contribuir a desarrollar esta dimensión en el alumnado. Esta vivencia, unida a mi formación y experiencia práctica en el ámbito de la educación física, me ha llevado a centrarme en el papel del juego como recurso pedagógico para la educación emocional.

Desde un enfoque académico, este trabajo se fundamenta en la necesidad creciente de incorporar metodologías activas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, el Juego Bueno, contextualizado dentro del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) propuesto por García Monge (2009), permite abordar de forma integrada la motricidad, la convivencia, la cooperación y la regulación emocional, rompiendo con el enfoque tradicional de la Educación Física, centrado únicamente en el rendimiento técnico o competitivo.

Como destaca Bisquerra (2003), la educación emocional es un proceso continuo y sistemático que debe estar presente en todas las etapas educativas. A través del juego estructurado, los alumnos pueden identificar, expresar y gestionar sus emociones en un entorno seguro, vivencial y compartido. En este sentido, la educación física se convierte en un espacio idóneo para aplicar estas estrategias, dado su carácter dinámico y social, tal como subrayan Lagardera y Lavega (2003).

La pertinencia del tema también se encuentra avalada por la legislación educativa actual. La LOMLOE (2020) recoge entre sus competencias clave, la competencia personal, social y de aprender a aprender, promoviendo el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en todos los niveles educativos. Asimismo, la UNESCO (2015) defiende una educación que integre la dimensión cognitiva, emocional y social del alumnado, para preparar a las personas a afrontar los desafíos del siglo XXI.

Además, autores como Sáenz López (2009) y Lavega-Burgués et al. (2014) han evidenciado que el juego bien estructurado, acompañado pedagógicamente no solo mejora el aprendizaje motor, sino que también fomenta la cooperación, la empatía, la autorregulación y la inclusión, valores esenciales para una escuela equitativa e inclusiva.

Por todo ello, considero que investigar y desarrollar propuestas didácticas centradas en el juego bueno puede contribuir a una transformación positiva de la educación física escolar, favoreciendo el bienestar del alumnado y consolidando una visión más humana, emocional y social del aprendizaje.

3. OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad analizar el valor educativo del Juego Bueno como herramienta pedagógica para el desarrollo de la regulación emocional en educación primaria, en el área de educación física. Esta propuesta se fundamenta en el modelo del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, desarrollado por García Monge (2009) y la praxiología motriz Parlebás (2008), y los principios de la educación emocional, formulado por Bisquerra (2003).

De forma más concreta, los objetivos específicos del trabajo son los siguientes:

1. Analizar la importancia de la regulación emocional dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje en educación física.
2. Definir y contextualizar el concepto de Juego Bueno, describiendo sus fundamentos teóricos y su relación con el desarrollo emocional del alumnado.
3. Diseñar una propuesta didáctica basada en el juego bueno, orientada a fomentar la autorregulación emocional, la empatía, la cooperación y la construcción de normas colectivas en el aula.
4. Valorar el papel del docente como mediador emocional en el contexto del juego. Bueno, analizando estrategias de acompañamiento, intervención y reflexión pedagógica.
5. Examinar la normativa educativa vigente LOMLOE (2020) en relación con la educación emocional y su aplicabilidad específica en el área de educación física.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 El Juego Bueno: una innovación en la Educación Física

La Educación Física es una disciplina pedagógica orientada al desarrollo integral del ser humano a través del cuerpo y el movimiento. En sus primeras etapas, estuvo fuertemente vinculada a modelos higienistas, militaristas o deportivos, centrados en la preparación física, el control corporal y el rendimiento. Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XX, ha experimentado una profunda transformación hacia enfoques más humanistas, que reconocen su valor como herramienta educativa global (Devís & Peiró, 1997; Parlebás, 2008). Hoy en día, se concibe como un área que contribuye al desarrollo motor, emocional, cognitivo y social del alumnado, ofreciendo experiencias significativas de aprendizaje que parten del cuerpo y la acción.

En este contexto de evolución pedagógica, surge el concepto de juego bueno como una innovación dentro de la educación física escolar. El juego bueno desecha la actividad física como mero ejercicio para centrarse también en el desarrollo emocional, social y cognitivo del alumno, no buscando solamente el rendimiento físico, sino también el desarrollo de valores emocionales y de relación, posibilitando que los estudiantes aprendan por sí mismos, a través de experiencias colaborativas (García Monge, 2009).

Desde el campo de la praxiología motriz, Parlebás (2008), defiende que los juegos motores reglados movilizan, no solo habilidades físicas, sino también dimensiones cognitivas, afectivas y relacionales, al implicar a los participantes en situaciones de incertidumbre y toma de decisiones constantes. Aunque Parlebás no utiliza el concepto de juego bueno, su teoría pone en valor el juego como práctica estructurada que favorece la socialización, la cooperación y el aprendizaje de normas.

En esta misma línea, Sáenz López (2009), subraya que los juegos en la educación física son una herramienta privilegiada para fomentar la inclusión y el respeto, siempre que se planteen desde una lógica educativa.

Por su parte, Bisquerra (2003), en su obra, educación emocional y competencias básicas, destaca que las actividades vivenciales como el juego ofrecen contextos, especialmente ricos

para el desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía y la conciencia de uno mismo. Aunque no se refiere especialmente a la educación física, se enfoque proporciona una base teórica sólida para entender como el juego al movilizar emociones intensas, puede convertirse en un espacio privilegiado para la educación emocional, siempre que esté adecuadamente acompañado desde lo pedagógico.

El concepto de juego bueno nace de la necesidad de transformar la lógica interna de los juegos tradicionales para adaptarlos a contextos educativos, promoviendo la inclusión, la cooperación y el aprendizaje significativo (García Monge, 2009).

En lugar de modificar únicamente las reglas del juego, el juego bueno plantea un cambio en la lógica personal de los participantes, ayudándolos a comprender y asumir roles que fomentan el respeto, la equidad y la participación activa.

Este enfoque no solo busca la optimización de la actividad de que, en la educación física, sino que también se convierte en una herramienta clave para el desarrollo emocional del alumnado. Según García Monge (2009), la implementación del juego. Bueno, permite que los niños y niñas experimenten de forma consciente, la interacción social, la toma de decisiones y la autorregulación emocional dentro del juego.

4.1.1 Origen y evolución del Juego Bueno

El juego bueno surge en el marco del Seminario de Formación Permanente “Tratamiento Pedagógico de lo Corporal”, iniciado en 1991 por Marcelino Vaca, Mercedes Sagüillo y Alfonso García Monge. En este seminario, se comenzaron a analizar estrategias para transformar los juegos con el objetivo de hacerlos más inclusivos y pedagógicos (García Monge, 2009).

En 1994, durante investigaciones sobre la educación, en escuelas rurales, se identificó la necesidad de que el alumnado aprendiera a modificar los juegos, en función de su contexto (por ejemplo, menos participantes, espacios reducidos o materiales improvisados). Esta línea de trabajo llevó al desarrollo de la idea del juego bueno, entendiendo que un juego adaptado a su contexto favorece el aprendizaje y la integración de los estudiantes (García Monge, 2009).

A finales de los años 90, coincidieron con el desarrollo de la tesis doctoral de García Monge, sobre la educación física escolar, se diseñaron unidades didácticas, basadas en el juego bueno, las cuales fueron aplicadas y evaluadas a lo largo de varios años en diferentes contextos educativos. Estas investigaciones demostraron que el juego bueno no solo mejoraba la participación y la equidad dentro de las clases de educación física, sino que también tenía un impacto positivo en la gestión emocional de alumnado (García Monge, 2009).

4.1.2 Principios del Juego Bueno

Según García Monge (2009), el juego bueno, se construye a partir de cuatro dimensiones pedagógicas fundamentales:

1. Seguridad: se enfatiza la importancia de minimizar riesgos y garantizar la protección del alumnado en el juego.
2. Relaciones sociales: se promueve la inclusión, la cooperación y equilibrio en la participación de todos los jugadores.
3. Intervención personal y responsabilidad: se fomenta la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables.
4. Normativa flexible: se permite la adaptación y modificación de las reglas para mejorar la experiencia de juego y ajustarla a las necesidades del grupo.

Estas cuatro dimensiones constituyen los principios estructurales del juego bueno en el contexto educativo. A partir de ellos, es posible desarrollar diferentes temas de trabajo que refuerzan valores y competencias emocionales y sociales. Algunos de los más relevantes son:

- 1) La colaboración frente a la competencia: se promueve una lógica de cooperación en lugar de la mera oposición, donde el grupo prima sobre el rendimiento individual. Esta idea se relaciona con la praxeología motriz de Parlebás (2008), quien considera que las interacciones sociales en las dinámicas motrices son importantes y con la teoría sociocultural de Vigotsky (2011) quien considera que la base del aprendizaje se construye a través de la colaboración y el diálogo.
- 2) La participación inclusiva: se fomenta la flexibilidad de las reglas para garantizar que todos los alumnos, con independencia de sus capacidades, puedan participar activamente en el juego. En esta línea, Sáenz López (2009) destaca la importancia de diseñar actividades inclusivas, y Lavega, Planas, & Ruiz, (2014) subrayan que el juego compartido favorece la cohesión grupal y estimula emociones positivas.

- 3) La reflexión emocional: no basta que el juego desarrolle emociones, sino que estas tienen que ser objeto de reflexión por parte de los alumnos, conforme dice Bisquerra (2003) “La regulación y la conciencia emocional son claves en la Educación”, por otra parte, Goleman (1996) incorpora los aspectos de empatía y autocontrol, a través de la reflexión grupal, como elementos importantes dentro del juego y del aprendizaje emocional.

4.1.3 Innovación pedagógica del Juego Bueno

La educación física ha vivido, en las últimas décadas, un proceso de transformación que ha llevado a superar modelos centrados exclusivamente en la técnica, de eficacia motriz y la competición, para abrirse a perspectivas más integrales, que valoran el cuerpo como medio para el desarrollo social, afectivo y emocional del alumnado (Devís & Peiró, 1997). En este Marco, el juego bueno, se presenta como una propuesta pedagógica innovadora que introduce una lógica lúdica, más consciente, reflexiva y cooperativa, donde el objetivo no solo jugar, sino aprender a convivir, a regular las propias emociones y construir normas compartidas.

Esta mirada innovadora del juego tiene también raíces interdisciplinarias. Desde la psicología del desarrollo, autores como Vigotsky (2011) y Piaget según el informe emitido por Landeira (1998), han subrayado el papel del juego en el desarrollo cognitivo y emocional del niño. A través de situaciones lúdicas, los niños ensayan, roles sociales, amplían su comprensión del entorno y desarrollan funciones como la atención o la memoria voluntaria. Para Vygotski, el juego es una realidad simbólica cambiante, donde el niño actúa “como si” estuviera en otra situación, lo cual impulsa el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. Esta actividad favorece la aparición de funciones mentales como la planificación o el control de la conducta, dentro de una experiencia placentera y significativa.

Desde el ámbito pedagógico, el Juego Bueno se alinea con metodologías activas como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en juegos, que promueve la implicación del alumnado, la motivación intrínseca y la construcción colectiva del conocimiento (Sáenz López, 2009; García Monge, 2009). Estos enfoques permiten generar experiencias formativas centradas en la participación, el diálogo y la corresponsabilidad, elementos centrales también en la propuesta del Juego Bueno.

Este enfoque responde a las orientaciones actuales de organismos internacionales como la UNESCO (2015), que subraya la necesidad de incluir la educación emocional y social como competencia clave en el currículo escolar, vinculadas directamente al bienestar y al desarrollo integral del alumnado. La educación física, al trabajar desde el cuerpo, el movimiento, el contacto social y el juego, se convierte en un contexto idóneo para abordar estas competencias de forma experiencial.

En el ámbito científico, autores como Bisquerra (2003) destacan que el desarrollo de la competencia emocional implica no solo reconocer las emociones propias y ajenas, sino también aprender a regularlas en contextos reales, lo cual puede trabajarse eficazmente a través del juego reglado y reflexivo. Aunque Goleman (1996) no se refiere específicamente a la educación física, su concepto de inteligencia emocional (basado en la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales) puede integrarse pedagógicamente en este tipo de propuestas didácticas.

El Juego Bueno, al poner en el centro la cooperación, la inclusión, la seguridad y la responsabilidad compartida, permite construir experiencias motrices significativas que contribuyen no solo al desarrollo físico, sino también al fortalecimiento del tejido social del aula, la prevención de conflictos y la promoción del bienestar emocional del alumnado.

Esta propuesta cobra aún más sentido dentro del área de educación física, donde el movimiento, el juego y la interacción social son herramientas pedagógicas centrales. A diferencia de otras materias con una organización más estática y cognitiva, la educación física ofrece un espacio vivencial privilegiado para abordar aprendizajes emocionales y relacionales desde la experiencia corporal. Como destacan Lavega-Burgués et.al (2014), las actividades motrices permiten experimentar emociones auténticas que, acompañadas pedagógicamente, se transforman en oportunidades educativas reales.

En este marco, el juego bueno se consolida como una estrategia didáctica innovadora que favorece tanto el aprendizaje motor como el desarrollo personal y la mejora del clima escolar.

4.1.4 Beneficios del Juego Bueno

Frente al juego tradicional, donde la lógica interna solía basarse en la oposición, la eliminación o la competición individual, el juego bueno propone una forma de jugar que transforma tanto las normas como la lógica personal de los participantes. Según García Monge (2009), el juego bueno es una propuesta pedagógica que busca garantizar la seguridad, fomentar relaciones sociales saludables, permitir la intervención personal y mantener una norma flexible adaptada al grupo. No se trata solo de modificar las reglas externas, si no hay construir entre todos una forma de jugar que tenga en cuenta el bienestar de cada jugador y del colectivo.

A partir de estos principios, el juego bueno, permite trabajar una serie de aprendizajes fundamentales en el desarrollo integral de alumnado:

- **Desarrollo emocional:** el juego se convierte en un espacio donde los alumnos pueden identificar, expresar y regular sus emociones (alegría, frustración, miedo, etc.) como se señalan Bisquerra & Pérez Escoda (2007), estas competencias son fundamentales para el bienestar personal y la convivencia, y deben ser abordadas de forma transversal en el sistema educativo.
- **Habilidades sociales:** a través de dinámicas, cooperativas y reglas, consensuadas, el juego bueno favorece el desarrollo del respeto mutuo, la empatía y la comunicación interpersonal. Estas competencias son esenciales para generar un clima positivo en el aula y prevenir conflictos.
- **Fomento de valores:** la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad compartida dejan de ser conceptos abstractos para vivirse de forma real en el espacio del juego. Según Sáenz López (2009) este tipo de experiencias contribuyen a construir una ciudadanía más participativa, ética y comprometida.

4.1.5 Dimensión personal del Juego Bueno

Uno de los aportes más relevantes del juego bueno es su impacto en la dimensión personal de los jugadores. A diferencia de otros modelos de juego que se centran en la competencia o la ejecución técnica, el juego bueno pone en el centro del proceso educativo la experiencia individual del jugador y su evolución emocional y social (García Monge, 2009).

El Juego Bueno trabaja sobre la lógica personal de los jugadores. Es decir, sus creencias, expectativas y comportamientos dentro del juego. A través de la reflexión diálogo, los participantes aprenden a regular sus emociones, mejorar sus interacciones y tomar decisiones más equilibradas (García Monge, 2009).

Por ejemplo, en juegos de equipo, algunos niños pueden experimentar frustración o inseguridad si no reciben el balón con frecuencia. En el Juego Bueno se crean estrategias para que estos alumnos tomen conciencia de su papel dentro del Juego Bueno y encuentren formas de participar activamente, sin depender únicamente de factores externos (García Monge, 2009).

Mientras que, en los juegos tradicionales, los niños y niñas suelen obedecer reglas impuestas de manera externa (moralidad heterónoma), el juego bueno busca que los participantes comprendan el sentido de las normas y participen en su construcción (García Monge, 2009). Este enfoque favorece el desarrollo de una moralidad autónoma, en la que los estudiantes regulan su comportamiento de manera consciente y voluntaria.

Esto se logra a través de estrategias como las de Vaca (1988):

- Momento de reflexión dentro del juego: Durante las pausas en el juego, el docente guía a los alumnos en preguntas como: “¿Por qué has tomado esa decisión?” O “¿Cómo podríamos mejorar la dinámica para que todos participen?”.
- Modificación de reglas en función de las necesidades del grupo: los estudiantes pueden proponer y evaluar cambios en las reglas del juego para mejorar experiencia colectiva.

4.2 Las Emociones: fundamento del desarrollo humano

4.2.1 Definición y naturaleza de las emociones

Las emociones son respuestas complejas del organismo, que incluyen componentes cognitivos, fisiológicos, conductuales y sociales, y que permiten al individuo adaptarse a su entorno. Según Gross (1998), se trata de “respuestas adaptativas, que integran múltiples sistemas, diseñadas para ayudarnos a interactuar con el mundo de forma eficaz”. Esta definición integra tanto las reacciones internas (pensamientos, sensaciones, cambios corporales), como las manifestaciones externas (conductas, expresiones) que las acompañan.

Desde un enfoque psicológico, Melamed (2016) recoge la idea de Richard Lazarus, que sostiene que las emociones surgen como respuestas a acontecimientos que la persona percibe como significativos para sus objetivos, necesidades o bienestar. No se producen al azar, sino que están vinculadas a una evaluación subjetiva, de lo que ocurre, lo que las convierte en una guía para la acción.

En el ámbito educativo, Bisquerra (2003), plantea que las emociones tienen un carácter multidimensional y están profundamente conectadas con el aprendizaje, la toma de decisiones y la calidad de nuestras relaciones sociales. Subraya que no son simples, reacciones incentivas, sino procesos que pueden ser educados y regulados mediante el desarrollo por competencias emocionales.

Por su parte, Goleman (1996), popularizó el concepto de inteligencia emocional, defendiendo que la conciencia y el control de las emociones permiten orientar la conducta de forma constructiva, mejorar el rendimiento y fortalecer el bienestar personal y colectivo.

En contextos corporales y especialmente en el juego, las emociones se hacen particularmente visibles. La motivación, la frustración, la alegría o el miedo emergen con fuerza en situaciones lúdicas, y se convierten en motor de acción. Como señala Lavega-Burgués et. al (2014), el juego es un escenario pedagógico idóneo para vivencia, reconocer y regular emociones, lo que lo convierte en una herramienta educativa de primer orden para el trabajo emocional con la infancia.

4.2.2 Clasificación de las emociones

Aunque no exista una clasificación universalmente aceptada de las emociones, diferentes autores, han propuesto formas de agruparlas, según su función, valencia o expresión. Una de las clasificaciones más utilizadas distingue entre emociones positivas, negativas y ambiguas, en función de la respuesta afectiva que provocan y del contexto en el que se experimentan.

- Emociones positivas: como la alegría, el amor o el humor, estas emociones favorecen el bienestar psicológico y social, y potencian, la motivación, la creatividad y el aprendizaje. Según recoge Morales García (2023) acerca de las ideas de Barbara Fredrickson, estas emociones no solo generan placer, momentáneo, sino que amplían

los recursos cognitivos, sociales y personales del individuo, ayudándole a construir relaciones más sólidas y resiliencia emocional a largo plazo

- Emociones negativas: como el miedo, la ira o la tristeza, suelen considerarse incómodas, pero tienen una función adaptativa clave, ya que alerta de peligros, canalizan el estrés o permiten procesar la pérdida. Fernández Abascal (2012) destaca que estas emociones, lejos de ser disfuncionales, ayudan al individuo, a adaptarse al entorno y a tomar decisiones eficaces ante situaciones amenazantes
- Emociones ambiguas: como la sorpresa o la esperanza, cuya interpretación puede variar, dependiendo del contexto y de la experiencia previa del sujeto.

A partir de los estudios de Ekman (1992), se considera que existen seis emociones básicas universales: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa. Estas emociones pueden aparecer espontáneamente durante el juego, lo que las convierte en una oportunidad educativa. Sin embargo, como advierte García Monge (2009), el juego no educa por sí solo; si las emociones no se acompañan desde una intervención pedagógica adecuada, pueden derivar en conflictos, frustración o conductas excluyentes. Es por ello, que el juego Buero propone estructuras de juego que integran la reflexión, la seguridad y la responsabilidad colectiva como base para transformar esas emociones en aprendizajes significativos.

4.2.3 Emociones en Educación Física

Tanto el juego, como el deporte en general, desencadenan fuertes emociones como consecuencia de la interacción grupal, la incertidumbre del resultado y el esfuerzo físico, pues en la Educación Física las emociones están intrínsecamente ligadas a las experiencias motrices como señalan Lagardera & Lavega (2005) y Sáenz López (2009), ya que el cuerpo el movimiento es un canal privilegiado para la vivencia y expresión emocional.

El docente, consciente del potencial formativo de estas situaciones, no debe limitarse a gestionar el comportamiento visible, sino que puede acompañar pedagógicamente el proceso emocional para que los alumnos aprendan a identificar sus emociones, reflexionar sobre ellas y regularlas de forma progresiva. Como explica Bisquerra (2003), este proceso constituye la base del desarrollo de competencias emocionales, que no solo favorecen la convivencia escolar, sino también el aprendizaje significativo en todas las áreas.

En el contexto específico del juego bueno estas emociones (tanto positivas como negativas) se convierten en contenido educativo. La frustración, por no pillar, la alegría al no colaborar, el enfado por una trampa o miedo a ser empujado, pueden convertirse en oportunidades reales para trabajar el respeto, la empatía, la autorregulación o la toma de decisiones responsables.

Ahora bien, es importante reconocer que muchas de estas emociones también surgen de las propias capacidades motrices del alumnado.

La frustración, por ejemplo, puede estar vinculada a la dificultad para ejecutar una acción correctamente, a la falta de recursos tácticos o a la imposibilidad de anticipar movimientos en juegos de persecución. Por lo tanto, la intervención educativa debe incluir no solo la dimensión emocional, sino también un acompañamiento técnico que permita al alumnado, mejorar sus habilidades motrices, progresar en el juego y sentirse más competente. Tal como sostiene García Monge (2009), el desarrollo emocional y la progresión técnica no pueden dissociarse: jugar, mejor implica sentirse mejor y viceversa.

En este sentido, la educación física deja de ser solo un espacio de actividad física para convertirse en un espacio privilegiado, de aprendizaje emocional, social, técnico y ético a través del cuerpo.

4.3 Regulación emocional: hacia un control consciente de las emociones

4.3.1 Concepto y teorías sobre la Regulación emocional

Las emociones, cualquiera sea su categoría (positivas, negativas o ambiguas), son todas ellas válidas y necesarias y no podemos evitarlas ni prescindir de ellas, pero sí podemos aprender a manejarlas, pues ejercen una poderosa influencia en el pensamiento y en las conductas de las personas, por lo que debemos aprender a utilizarlas mediante el control y regulación consciente de las mismas. Estas técnicas de manejo de las emociones es lo que podemos denominar: Inteligencia Emocional.

Redundando en la definición de las emociones, Gross (1998) las define como “Conjunto de procesos mediante los cuales las personas identifican, modifican y expresan sus emociones para adaptarse a las demandas del entorno”. Según Goleman (1996), esta habilidad es

fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional y para el bienestar personal y social.

El modelo procesual de Gross (1998) describe cinco etapas de regulación emocional:

- 1) Selección de la situación: Tiene por objeto evitar o acercarse a contextos que puedan generar ciertas emociones.
- 2) Modificación de la situación: Consistente en la alteración aspectos del entorno para cambiar la experiencia emocional.
- 3) Atención dirigida: Se centra en enfocarse o distraerse de elementos que generan emoción.
- 4) Reevaluación cognitiva: Mediante la cual se cambia la forma de interpretar un evento para modificar su impacto emocional.
- 5) Modulación de la respuesta: Regula la expresión externa de la emoción.

El docente, debe aprovechar estos procesos emocionales aplicándoles durante las actividades motrices.

Por ejemplo, podemos enseñar a los alumnos a reevaluar una pérdida en un juego como una oportunidad de aprendizaje que fomenta la autorregulación emocional.

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la regulación emocional, resulta fundamental el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar, reconocer y nombrar las emociones que se experimentan. Tal como señala Bisquerra (2003), esta competencia constituye la base sobre la que se construye en el resto de las habilidades emocionales. En este sentido, el emocionario “Di lo que sientes” de Nuñez & Valcárcel (2016) se presenta como una herramienta didáctica de gran valor, ya que permite a los alumnos ampliar su vocabulario emocional, explorar una amplia gama de estados afectivos y reflexionar sobre cómo se sienten en distintas situaciones. Este recurso, compuesto por una cuidada selección de palabras que describen emociones acompañadas de ilustraciones evocadoras, facilita que los niños pongan su nombre a sus vivencias internas, promoviendo una mejor comprensión de sí mismos y de los demás. Su utilización en el aula, y en particular, en las sesiones de educación física orientadas a la regulación emocional, puede servir de apoyo en momentos de reflexión posteriores al juego, ayudando al alumnado a verbalizar lo experimentado y a tomar conciencia de sus emociones, como primer paso para regularlas.

4.3.2 Regulación emocional en el contexto del Juego Bueno

El profesor debe aprovechar el juego bueno para establecer estrategias de regulación emocional, ya que durante el juego los alumnos se enfrentan situaciones que generan emociones diversas, como la frustración ante la derrota, el error o por el contrario la alegría en el triunfo del grupo, convirtiendo los momentos de tensión en oportunidades para generar empatía y cooperación.

Según Bisquerra (2003) y Lavega, Planas, & Ruiz, (2014), estas experiencias permiten practicar habilidades como:

- Identificar las emociones propias y las de los demás.
- Manejar emociones intensas, como la ira o el miedo.
- Reflexionar sobre el impacto emocional del comportamiento.

En el Juego Bueno, las emociones no se viven de manera pasiva, sino que es un objeto de análisis y regulación (García Monge, 2009). Algunos de los procesos emocionales que se trabajan dentro del juego incluyen:

- Frustración y resiliencia: los niños aprenden a manejar la frustración cuando pierden o no logran sus objetivos.
- Empatía y conexión social: se desarrollan habilidades para reconocer y responder a las emociones de los compañeros.
- Motivación intrínseca: los alumnos se encuentran satisfacción en el proceso del juego, más allá del resultado final.

4.4 Competencias emocionales: elementos clave para el desarrollo integral

4.4.1 Definición y clasificación

Las competencias emocionales, según Bisquerra & Pérez Escoda (2007), son “la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para comprender, expresar y regular las emociones de forma apropiada”. Estas competencias son esenciales para el bienestar personal y social y se clasifican en cinco áreas principales con sus funciones correspondientes:

- 1) Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y las de los demás.
- 2) Regulación emocional: Manejar las emociones para adaptarse a diferentes contextos.

- 3) Autonomía emocional: Desarrollar confianza, autoestima y capacidad de afrontamiento.
- 4) Habilidades sociales: Fomentar relaciones saludables y colaborativas.
- 5) Habilidades para la vida y el bienestar: Afrontar desafíos y promover el equilibrio emocional.

4.4.2 Relación entre el Juego Bueno y las competencias emocionales

A lo largo del presente trabajo se ha mostrado cómo el Juego Bueno puede convertirse en una herramienta pedagógica eficaz para el desarrollo de las competencias emocionales. Esta propuesta combina la experiencia directa del alumnado en situaciones motrices de grupo con momentos de reflexión guiada por el docente, en los que se analizan las emociones vividas durante el juego. Además, al tratarse de una dinámica grupal basada en la cooperación, se fomenta de forma natural, la interacción social, promoviendo habilidades como la empatía, la autorregulación y la conciencia emocional (Bisquerra, 2003).

Dentro de estas competencias, la comunicación emocional desempeña un papel fundamental. A través de los espacios de diálogo que propone el juego bueno (antes, durante y después del juego), el alumnado aprende a expresar lo que siente, a poner palabras a su malestar o entusiasmo, a escuchar al otro y a llegar a acuerdos sobre cómo jugar de forma más respetuosa y justa. Este tipo de comunicación, si no se limitan a lo verbal, sino que también incluye gestos, actitudes corporales y modos de relacionarse que reflejan el estado emocional de los participantes.

Como señala Lavega-Burgués et al. (2014), la educación emocional en contextos motrices permite construir una comunicación más auténtica y significativa, que favorece el desarrollo personal y la cohesión grupal.

4.5 Praxiología motriz: bases científicas para el diseño de juegos

4.5.1 Concepto y perspectiva de la praxiología motriz

La praxiología, con carácter general, es la ciencia que estudia las condiciones y normas de la acción (práxis) humana (Kotarbinski, 1965). De ella deriva la praxiología motriz, a la que Parlebás (2008) define como “la ciencia que estudia la lógica interna de las actividades físicas

y motrices”. Esta disciplina analiza las relaciones de los participantes entre sí, con el espacio, el tiempo y el material, proporcionando una base científica para comprender cómo las dinámicas de las actividades motrices influyen en el comportamiento y en las emociones del alumnado.

La praxiología motriz, desde la perspectiva del juego bueno, nos permite diseñar actividades que promuevan tanto el desarrollo físico, como el bienestar y la inteligencia emocional y de los estudiantes. La lógica interna del juego, consistente en reglas, interacciones y estructuras del mismo, sirve para guiar las emociones que durante la actividad experimentan y gestionan los alumnos.

4.5.2 Elementos fundamentales de la praxiología motriz

La praxiología motriz se fundamenta en tres elementos principales: lógica interna, relaciones sociales y contexto y materiales.

La lógica interna viene referida a las normas, objetivos y características propias de cada actividad motriz que determinan la interacción de los participantes y cómo se desarrollan las dinámicas del juego.

Las relaciones sociales basadas en la interacción entre compañeros (colaboración, oposición, neutralidad) tiene un impacto directo en las emociones generadas durante el juego.

Y el contexto y materiales es el entorno (estable o dinámico) y los objetos empleados en el juego (balones, conos, etc.) estos también influyen en el tipo de respuestas emocionales que se originan.

Estos elementos son esenciales para estructurar juegos que favorezcan el desarrollo de competencias emocionales. Por ejemplo, los juegos cooperativos con lógica interna de colaboración fomentan emociones positivas como la empatía y el humor, mientras que actividades con oposición controlada pueden enseñar habilidades de regulación emocional como la tolerancia a la frustración Lavega, Planas, & Ruiz (2014)

4.5.3 Relación entre la praxiología motriz y el Juego Bueno

El juego bueno se fundamenta en los principios de la praxiología motriz al estructurar actividades motrices mediante las cuales los alumnos participan activamente en:

- La construcción de reglas que fomenta la autorregulación emocional y la toma de decisiones colectivas.
- Interacciones dinámicas y sociales: el juego bueno promueve el respeto, la empatía y la reflexión emocional.
- La adaptación al contexto: los juegos buenos son adaptables a las características y necesidades emocionales del grupo, lo que permite a los alumnos experimentar emociones en un entorno seguro.

Como ejemplo de lo mencionado anteriormente, en un juego diseñado con lógica interna cooperativa, los alumnos pueden trabajar juntos para alcanzar un objetivo común, esto refuerza emociones positivas como la alegría y reduce la ansiedad, fomentando competencias emocionales clave como son: conciencia emocional, habilidades sociales y regulación emocional (Bisquerra, 2003).

4.5.4 Categorías de las acciones motrices y su impacto emocional

La praxiología motriz clasifica las actividades físicas según tres criterios según Parlebás (2008):

- 1) Interacción social (colaboración, oposición o neutralidad): Las actividades de colaboración, como los relevos en equipo, generan emociones positivas al reforzar la conexión social, mientras que las de oposición controlada pueden enseñar a manejar la frustración y el autocontrol.
- 2) Incertidumbre del entorno: Los juegos que presentan variabilidad (por ejemplo, deportes con reglas flexibles) generan sorpresa y promueven habilidades de adaptación emocional.
- 3) Uso del material: Las dinámicas con materiales específicos, como balones o cuerdas, pueden intensificar las emociones al añadir un componente físico y táctil a la interacción.

El análisis de estas categorías, en el contexto del juego bueno, permite a los docentes seleccionar actividades que no solo desarrollen habilidades motrices, sino que también trabajen aspectos emocionales. Por ejemplo:

- Colaboración en un espacio estable: juegos como la construcción de estructuras con bloques fomentan emociones positivas como la alegría y el orgullo colectivo.
- Colaboración-oposición en un espacio inestable: juegos como el baloncesto enseñan a manejar emociones más complejas, como la ansiedad y la frustración, en un entorno dinámico.

4.5.5 La praxiología motriz como herramienta para la evaluación emocional

Además de diseñar actividades, la praxiología motriz también ofrece herramientas para evaluar las emociones generadas durante las actividades físicas. Investigaciones como las de Lavega, March, & Filella (2013) han desarrollado instrumentos como el Games and Emotions Scale (GES), que permite medir la intensidad de emociones positivas y negativas en contextos motrices. Esta evaluación es fundamental para adaptar las actividades al grupo y garantizar un impacto emocional positivo.

4.6 El papel del docente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional se desarrolla mediante la acertada gestión de las emociones y las técnicas adecuadas para manejarlas de forma eficaz, por tanto, es evidente que el papel del docente adquiere una importancia fundamental, donde el éxito del juego bueno depende en gran medida de este como facilitador emocional.

Según Sáenz López (2009) y Bisquerra (2003) los profesores deben:

- 1) Diseñar actividades emocionales creando juegos que generen experiencias emocionales diversas.
- 2) Fomentar la reflexión guiando a los alumnos para que analicen cómo las emociones influyen en su comportamiento.
- 3) Actuar como modelo para los alumnos mostrando habilidades de regulación emocional y resolución de conflictos.

4.7 Educación Emocional como pilar de la Educación Integral

En la educación tradicional las emociones, o no eran consideradas, o quedaban en un segundo plano. Sin embargo, hoy en día, la educación emocional considera como un elemento esencial en los sistemas educativos y está reconocida como un derecho fundamental para el desarrollo integral de las personas.

Según el Informe Delors (1996), los cuatro pilares del aprendizaje (“aprender a ser”, “aprender a convivir”, “aprender a conocer” y “aprender a hacer”) constituyen la base de una educación que va más allá del conocimiento técnico, buscando formar ciudadanos capaces de gestionar sus emociones y relaciones sociales.

Autores como Bisquerra (2003) y Goleman (1996) destacan que integrar la educación emocional en el currículo educativo es clave para preparar a los estudiantes ante los retos emocionales y sociales que enfrentarán en el futuro. En particular, la Educación Física, al ser una asignatura activa y grupal, se presenta como un espacio ideal para fomentar la empatía, la regulación emocional y la cooperación.

La inclusión de la Educación Emocional en el sistema educativo no solo promueve el bienestar de los alumnos, sino que también tiene un impacto directo en la reducción de conductas disruptivas y en la mejora del clima escolar (Sáenz López, 2009).

La Educación Emocional como parte fundamental de la Educación Integral contribuye a que los alumnos se conviertan en ciudadanos emocionalmente competentes, capaces de construir relaciones saludables y afrontar los desafíos de manera resiliente.

4.8 Relación entre Actividad Física y Bienestar Emocional y sus beneficios

En el desarrollo del presente trabajo hemos visto cómo de forma reiterada la actividad física y el bienestar emocional se encuentran estrechamente vinculados, pues el ejercicio físico no sólo mejora la condición física del individuo, sino que también genera en su salud mental y emocional efectos positivos como son: la liberación de endorfinas (“hormonas de la felicidad”), que producen una sensación de bienestar y reducen el estrés. Además, disminuye los niveles de cortisol, la hormona asociada al estrés crónico, y favorece la regeneración neuronal en áreas relacionadas con la memoria y la regulación emocional, como indica Morales García (2023) en el apartado dedicado a las ideas de Fredrickson.

Al hacer ejercicio se liberan, también, otras hormonas como son la dopamina y la serotonina; todas ellas son las responsables del bienestar emocional y la sensación placentera que genera la actividad física.

4.8.1 Impacto en la Regulación Emocional

Durante las actividades físicas, los estudiantes enfrentan desafíos que generan emociones intensas, desde la alegría al alcanzar un objetivo hasta la frustración ante un fallo. Estas experiencias proporcionan un contexto único para practicar estrategias de regulación emocional como el autocontrol y la reformulación cognitiva (Gross, 1998).

El Juego Bueno, en particular, potencia este efecto al crear un ambiente donde los estudiantes pueden experimentar estas emociones en un entorno seguro, reflexionando sobre ellas y aprendiendo a gestionarlas de forma adecuada (Lavega, Planas, & Ruiz, 2014)

4.9 Impacto del Juego Bueno en la resolución de conflictos

El Juego Bueno, fomenta la resolución de conflictos mediante la negociación y el consenso. En lugar de imponer, sensaciones o modificar arbitrariamente las reglas, anima a los alumnos a encontrar soluciones colectivas a los problemas que surgen en el juego (García Monge, 2009)

La resolución de los conflictos interpersonales que surgen tanto en el recreo como en el aula tienen en el juego bueno un elemento fundamental para la resolución de los mismos. Las dinámicas grupales que implican colaboración y comunicación permiten a los alumnos practicar habilidades de negociación y resolución de problemas en tiempo real.

Durante los juegos, los conflictos suelen surgir de malentendidos o diferencias en las expectativas. El juego bueno fomenta la empatía, ayudando a los alumnos a comprender las perspectivas de sus compañeros y a encontrar soluciones mutuamente beneficiosas (Goleman, 1996).

4.9.1 Técnicas para Gestionar Conflictos

Existen diferentes técnicas para gestionar los conflictos que surgen en el ámbito educativo, la primera de ellas es la intervención del docente como mediador donde el profesor guía a los alumnos para que identifiquen el origen del conflicto y propongan soluciones respetuosas y colectivas (García Monge, 2009).

Por otra parte, existen una serie de juegos específicos encaminados a enseñar habilidades para resolver los conflictos como “El nudo humano” que es un juego cooperativo donde los participantes forman un nudo al cogerse de las manos al azar y deben desenredarse sin soltarse. Este juego, promueve la resolución de conflictos mediante la comunicación y la colaboración, acorde con los principios del juego bueno al fomentar habilidades sociales fundamentales, como nos indican Sáenz López (2009) y Orlick (1990), según la información encontrada en un blog acerca del juego cooperativo de Terry Orlick.

Otras estrategias útiles son las reuniones de aula periódicas, estructuradas en círculos de diálogo donde los alumnos exponen situaciones problemáticas y participan en la búsqueda de soluciones, promoviendo la corresponsabilidad grupal (García Monge, 2009).

Además, el juego bueno contempla técnicas específicas como:

- Paradas reflexivas: se interrumpe el juego en momentos clave para analizar una situación conflictiva, generar debate y buscar alternativas (García Monge, 2009).
- Juegos con reglas modificables: se permite que los alumnos experimenten con diferentes normativas y evalúen su impacto en el grupo (Lavega-Burgués et al., 2014).
- Roles rotativos: se asignan diferentes funciones a los jugadores en cada sesión (por ejemplo: perseguidor, Salvador, árbitro), para que puedan vivenciar distintas perspectivas dentro del juego y comprender mejor el impacto de sus acciones sobre los demás (Sáenz López, 2009; García Monge, 2009)

4.10 Evaluación y herramientas del desarrollo emocional en Educación Física

La evaluación de las actividades físicas es un componente clave para medir el impacto del juego bueno en el desarrollo emocional de los alumnos, para ello disponemos de diversas herramientas como son las siguientes:

- Cuestionarios estandarizados: Escalas como el GES permiten evaluar la intensidad y el tipo de emociones experimentadas durante las actividades motrices.
- Observación directa: Los docentes pueden registrar comportamientos emocionales y sociales durante los juegos, como la capacidad para resolver conflictos o la expresión de emociones positivas.
- Autoevaluación del alumnado: Los estudiantes reflexionan sobre su propio progreso emocional, identificando las emociones que experimentaron y las estrategias que usaron para gestionarlas.

Los resultados obtenidos de esta evaluación deben ser recopilados para utilizarse en futuras actividades del grupo en función de las necesidades emocionales del mismo, además estos resultados nos sirven para identificar aquellos aspectos donde los alumnos requieren más apoyo en su desarrollo emocional.

5. METODOLOGÍA

Para trasladar de forma práctica los principios pedagógicos y emocionales desarrollados en el presente trabajo al contexto real del aula, he diseñado y puesto en marcha una unidad didáctica dirigida al alumnado de primero de educación primaria. Esta intervención se ha centrado en la construcción del juego bueno como herramienta para el fomento de la regulación emocional, a través de juegos motores reglados, adaptados a las necesidades del grupo y orientados a la cooperación, la seguridad y la reflexión.

Durante la aplicación de esta unidad, los alumnos han tenido la oportunidad de experimentar distintas situaciones de juego, que les ha ayudado a identificar y gestionar emociones como la frustración, la alegría o la euforia. Al mismo tiempo, se ha trabajado activamente en la creación de un clima de respeto mutuo, autocontrol y colaboración, elementos fundamentales del juego bueno.

Esta unidad, desarrollada en el área de educación física, no se limitó únicamente a aprendizaje motor, sino que integró momentos de diálogo y reflexión emocional, donde los niños pudieron verbalizar sus vivencias y valorar el impacto de sus acciones en el grupo. El trabajo se estructuró en torno a la regla primaria de los juegos de persecución “pillar y no ser pillado” sobre la que fueron construyendo normas colectivas que fomentaban una participación inclusiva y segura. Además, trabajamos los principios fundamentales del juego bueno, centrados en garantizar la seguridad durante el juego, fomentar relaciones respetuosas y cooperativas entre todos los participantes y promover la responsabilidad en el cuidado del material. De esta manera, los alumnos aprendieron a adaptar las reglas para jugar de forma segura, inclusiva y respetuosa entre sus compañeros y el entorno.

Durante la implementación de esta propuesta, se llevó a cabo una recogida de resultados basados en la observación directa, la reflexión grupal y el uso del diario del juego bueno, una herramienta que permitió a los alumnos autoevaluar su comportamiento y sus emociones durante el juego. A partir de este proceso se identificaron logros significativos, así como aspectos susceptibles de mejora, lo que ha permitido reelaborar y enriquecer la propuesta para futuras aplicaciones.

La unidad didáctica aplicada se encuentra recogida en el anexo I, mientras que el diario del juego bueno, con sus fichas de seguimiento, está incluido en el anexo II. Además, está incluido el diploma que se les proporcionó a los alumnos en la última sesión en el anexo IV.

Asimismo, se aportan ejemplos concretos de reflexiones realizadas por los alumnos en el anexo III.

Este conjunto de materiales no solo evidencia la validez pedagógica del juego bueno, sino que también ofrece una propuesta reproducible y ajustable a otros contextos educativos, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado, desde una perspectiva emocional, física y social.

A lo largo de las ocho sesiones, el grupo vivió un proceso de transformación, que fue más allá de siempre aprendizaje motor.

Desde las primeras emociones desbordadas, pasando por la gestión de la frustración, la construcción de normas colectivas para garantizar la seguridad y la cooperación, hasta la reflexión final mediante el diario del juego bueno, el alumnado fue aprendiendo a regular sus emociones y a relacionarse de manera más consciente en el juego.

Este análisis detallado de lo vivido durante la intervención se presenta a continuación, organizado en entornos temáticos que reflejan los principales aprendizajes y retos encontrados durante el desarrollo de la unidad didáctica:

- El primer contacto con el juego bueno: emociones, desbordadas y necesidad de contención.
- La frustración como motor del aprendizaje: del conflicto a la autorregulación.
- Del desorden a la seguridad: cuando la conciencia corporal se convierte en norma.
- El diario del juego bueno: la emoción como herramienta de evaluación.
- El papel del grupo: regulación emocional como construcción colectiva.
- El valor pedagógico del conflicto: aprender desde la emoción.

Cada uno de estos apartados recoge tanto las observaciones realizadas en las sesiones como las reflexiones pedagógicas que me han permitido consolidar mi práctica y anticipar estrategias para futuras intervenciones.

6. RESULTADOS OBTENIDOS Y SU ANÁLISIS

Para el desarrollo del presente apartado, he considerado oportuno realizar una breve síntesis de los principales aprendizajes y observaciones surgidos durante la intervención didáctica. Estos aprendizajes emergen de la observación directa, de la interacción con el alumnado de primero de educación primaria, de la reflexión sobre las dinámicas de clase y del estudio emocional que subyace en la construcción del juego bueno.

Además, este análisis se fundamenta en los registros recogidos durante cada una de las sesiones, así como en la autoevaluación del alumnado a través del diario del Juego Bueno y las anotaciones del cuaderno del docente. Se presentan de manera breve algunos ejes temáticos clave que reflejan el impacto emocional, social y motriz del trabajo realizado, a modo de conclusión preliminar antes de profundizar en la propuesta de intervención.

6.1 El primer contacto con el juego bueno: emociones desbordadas y necesidad de contención

La unidad didáctica comenzó con una emoción predominante: la alegría. Desde el primer momento en que se les anunció a los alumnos que íbamos a jugar a juegos nuevos, el entusiasmo fue generalizado. Esta emoción positiva, sin embargo, pronto derivó en una sobreexcitación que trajo consigo caos, gritos, carreras, descontroladas y una clara falta de conciencia corporal.

Esta situación fue especialmente evidente durante las primeras partidas de pilla-pilla sin normas, donde se produjeron empujones, choques, trampas y conflictos verbales. Lo que inicialmente parecía una simple energía elevada, reveló rápidamente varios problemas de base en el grupo: falta de control de la velocidad, escasa percepción espacial, impulsividad en la persecución y dificultad para anticipar las acciones de los compañeros.

Desde el punto de vista motriz, estos problemas se reflejaban en conductas como correr sin mirar alrededor, frenar bruscamente, provocando choques, perseguir de forma impulsiva, sin calcular, distancias seguras, y emplear el contacto físico para pillar, poniendo en riesgo la seguridad del grupo. Todo ello genera emociones intensas de excitación, frustración e inseguridad, que evidenciaban la necesidad de educar, no solo la emoción, sino también el movimiento.

Precisamente, como señalan Bores García, González Calvo, & García Monge (2020), estas problemáticas motrices y emocionales son inherentes a los juegos motores tradicionales y justifican la necesidad de transformar el juego espontáneo en un juego bueno. Desde el tratamiento pedagógico de lo corporal, García Monge (2009) sostiene que la falta de regulación motriz y emocional en el juego tradicional tiende a reproducir dinámicas de exclusión, agresividad y caos, mientras que una intervención educativa adecuada permite reconducir el juego hacia una experiencia de cooperación, seguridad y bienestar.

Este primer momento me permitió observar con claridad que las emociones emergen de forma espontánea en los juegos de persecución y que, si no se acompañan pedagógicamente, pueden derivar en conflictos, malestar o incluso riesgo físico. Como subraya el autor, el juego, sin mediación, tiende a reforzar conductas descontroladas, por lo que la función docente es imprescindible para orientar esas emociones y esas conductas motrices hacia aprendizajes de convivencia y autocontrol.

La contención emocional y motriz, en este caso, se logró mediante la palabra: detener el juego, reunirnos en círculo, escuchar y hablar. Estas pausas estructuradas, que según la propuesta pedagógica de García Monge (2009) permiten reconducir la lógica interna del juego, fueron fundamentales para reconducir tanto la energía emocional como el descontrol motriz, iniciar la reflexión colectiva y comenzar a construir las primeras normas consensuadas.

Así, el grupo inició una progresión: desde un juego espontáneo y desordenado, con emociones intensas y conductas motrices descontroladas, hacia un juego más consciente, regulado y respetuoso. Esta evolución se evidenció ya desde la primera sesión, cuando en el grupo de 1ºB, varios alumnos terminaron llorando tras sufrir choques en un pilla-pilla caótico (ver Anexo VII, sesión del 17/03/2024). La intervención docente (detener el juego, reunir al grupo en círculo y reflexionar sobre las dificultades) permitió introducir pequeñas modificaciones, como aumentar el número de pilladores o incorporar la posibilidad de salvarse, chocando la mano, que empezaron a reconducir la experiencia motriz. Algunos alumnos expresaron verbalmente que “así es más fácil jugar sin hacernos daño” (Anexo VII), y plasmaron sus primeras reflexiones personales en el Diario del Juego Bueno (Anexo II y III). Esta transformación, aunque incipiente, demuestra que, a través del acompañamiento pedagógico es posible convertir emociones caóticas y conductas impulsivas en oportunidades

de aprendizaje emocional, corporal y social, tal como plantea la metodología del Juego Bueno (García Monge, 2009)

6.2 La frustración como motor del aprendizaje: del conflicto a la autorregulación

Una de las emociones más presentes en las primeras sesiones, especialmente entre los niños que ejercían el rol de pillador, fue la frustración. No poder atrapar a sus compañeros, sentirse desbordados por la dinámica, no ser reconocidos cuando pillaban a alguien o no entender por qué otros hacían trampas, fueron situaciones que generaron enfado, malestar y comentarios como: “¡no vale”, “¡así no se puede jugar”, “¡yo ya no quiero pillar” (Anexo VII, sesiones del 17/03 y 20/03 con 1ºB).

Lejos de intentar evitar esta emoción, decidí abrazarla como punto de partida para la construcción de normas justas y colectivas. Fue precisamente la verbalización de la frustración, lo que nos permitió avanzar: escuchar al pillador, expresar su cansancio o un niño quejándose de un empujón, nos llevó a modificar el juego, incluyendo más pilladores, delimitando el espacio, prohibiendo el “perrito guardián” y estableciendo mecanismos cooperativos como “salvarse chocando la mano” (Ver Anexo VII, evolución normativa en sesiones 2 y 3). A medida que las reglas se hacían más claras y justas, la frustración disminuía y daba paso a un mayor disfrute del juego.

No obstante, es importante destacar que no todas las frustraciones surgidas en las sesiones provenían de comportamientos inadecuados. Una parte significativa de la frustración tenía su origen en la falta de habilidades motrices específicas. Por ejemplo, muchos alumnos se frustraban porque no conseguían pillar a sus compañeros, no por trampas o irregularidades, sino porque no sabían cómo anticipar movimientos, acorralar, en lugar de perseguir linealmente, o ajustar la velocidad y trayectoria en función del juego (Anexo VII).

Este tipo de dificultades revela la necesidad de acompañar también el aprendizaje motriz, enseñando estrategias más eficaces para participar en los juegos de persecución. Como señala García Monge (2009), el aprendizaje en educación física no debe limitarse el comportamiento social, sino integrar el perfeccionamiento de las habilidades motrices, ofreciendo a los alumnos herramientas prácticas para jugar mejor, disfrutar más y reducir la frustración asociada al fallo técnico.

En este sentido, la función del docente no solo consiste en mediar normas de convivencia, sino también en ofrecer ayudas motrices (demostraciones, sugerencias, tácticas, propuestas

de cooperación) que permitan a los niños, evolucionar en su competencia motriz y emocional de manera paralela. Esta doble intervención fue especialmente útil en el grupo 1ºA, donde se observó un progreso más notable tanto en la calidad del juego, como en la satisfacción del alumnado (Anexo VII, sesión del 21/03)

Este tránsito emocional evidencia cómo la frustración puede ser una aliada en los procesos de aprendizaje emocional si se canaliza adecuadamente. El Juego Bueno no evita la aparición de emociones negativas, sino que las convierte en materia educativa, permitiendo que los niños se familiaricen con ellas, aprendan a expresarlas y las transforman en acciones reguladas. Esta transformación es, sin duda, los aprendizajes más potentes de la unidad.

6.3 Del desorden a la seguridad: cuando la conciencia corporal se convierte en norma

Uno de los pilares fundamentales del juego bueno es la seguridad. En las primeras sesiones, esta dimensión estuvo claramente ausente: los choques eran constantes, los alumnos no miraban a su alrededor al correr, se empujaban sin querer (y a veces queriendo) y el miedo a hacerse daño comenzaba a emerger como preocupación.

La emoción asociada a este caos fue la inseguridad. Aunque no siempre verbalizada, se manifestaba en los cuerpos: alumnos que se apartaban del juego, que lloraban tras una caída, o que decidían no correr para evitar ser golpeados. Esto me llevó a comprender que la seguridad en el juego no es una condición previa, sino un aprendizaje que debe ser construido colectivamente.

Desde el enfoque del tratamiento pedagógico de lo corporal (Bores García, González Calvo, & García Monge, 2020), la seguridad se trabaja como un aprendizaje progresivo, que implica el desarrollo de habilidades corporales específicas: percibir el espacio, anticipar los movimientos de los otros, ajustar la velocidad de gesto, y controlar el cuerpo en movimiento. No se trata simplemente de “cumplir normas”, sino de interiorizar modos de moverse, que protejan a uno mismo y a los demás dentro de un entorno de juego.

A medida que incorporamos normas relacionadas con el espacio (delimitación con conos), con el cuerpo (no empujar, mirar antes de correr), y con el rol (permanecer de pie al ser pillado), el grupo comenzó a percibir una mejora en su bienestar dentro del juego. La

emoción de seguridad se fue instalando progresivamente, y con ella, una mayor fluidez y disfrute.

La regulación emocional, en este caso, pasó por la adquisición de competencias corporales de autorregulación: controlar la propia velocidad, anticiparse a los movimientos de los compañeros, responsabilizarse del propio cuerpo en relación a los demás y en función de las condiciones del juego. Así, la seguridad no solo fue el resultado de imponer normas externas, sino el fruto de un aprendizaje corporal, consciente, orientado a la protección y el respeto mutuo en el espacio compartido del juego.

6.4 El diario del juego bueno: la emoción como herramienta de evaluación

Uno de los elementos clave en el diseño de esta unidad fue el uso del Diario del Juego Bueno, una herramienta de autoevaluación emocional que los niños completaban al final de cada sesión. En él, cada alumno debía elegir una pegatina que representará cómo se había sentido durante el juego y justificar brevemente su elección en voz alta delante de todos.

Esta propuesta no solo tuvo una gran acogida emocional los niños esperaban con ilusiones este momento, sino que también se convirtió en una valiosa fuente de información sobre su proceso interno. A través del diario, se observaron evoluciones como: niños que pasaron de emociones negativas (miedo, rabia, tristeza) a emociones positivas (alegría, orgullo, satisfacción), especialmente a partir de la tercera sesión (ver Anexo VII, sesiones del 21/03 y 24/03). Las reflexiones se hicieron cada vez más elaboradas: algunos niños comenzaron diciendo cosas como “me he sentido mal porque no me pasaban la mano” y, más adelante, verbalizaban ideas como “he jugado mejor porque he ido más despacio y he respetado el turno” (observaciones recogidas en el Diario del Juego Bueno, ver Anexo III).

También se observó un progresivo aumento de la honestidad al reconocer conductas que dificultaban la calidad del juego. Algunos alumnos identificaron acciones como correr, sin mirar, empujar para pillar más rápido, hacer trampas para salvarse o hablar de manera brusca a sus compañeros, como comportamientos que generaban, inseguridad, malestar o conflictos durante el juego (Anexos III y VII). Este proceso de verbalización permitió que comprendieran que jugar bien no consiste únicamente en seguir reglas externas, sino en desarrollar una actitud de respeto hacia los demás y hacia el propio cuerpo y movimiento. Interiorizando los principios del Juego Bueno como parte del aprendizaje, motor, emocional y social.

Este diario permitió visibilizar lo invisible: las emociones que no siempre se expresaban en voz alta, pero que estaban presentes y condicionaban la experiencia del juego. Esta herramienta consolidó la dimensión emocional del Juego Bueno y evidenció que la regulación emocional no es únicamente una cuestión de control en el momento de jugar, sino también de reflexión posterior y de construcción de una narrativa sobre lo vivido.

6.5 El papel del grupo: regulación emocional como construcción colectiva

A lo largo de la unidad, se hizo evidente que la regulación emocional no es solo una capacidad individual, sino un proceso profundamente colectivo. El grupo, con sus normas, acuerdos, gestos y palabras, se convirtió en un agente regulador. Así lo evidenciaron situaciones como:

- Alumnos que recordaban normas a otros compañeros (“acuérdate que no se puede empujar”).
- Propuestas, espontáneas de modificación del juego para que todos pudieran participar, como cuando en 1ºB sugirieron incluir más pilladores, porque “si no, no le toca a nadie” (Anexo VII, sesión del 17/03/2025).
- Intervenciones de alumnos que pedían para el juego cuando detectaban injusticias, como ocurrió en 1ºA, donde una niña interrumpió el juego al ver que no se respetaban las salvaciones (Anexo VII, sesión del 21/03/2025).

Estos comportamientos mostraron un cambio en la lógica del grupo: pasamos de un “yo juego para ganar” aún “jugamos todos para disfrutar”, y esa transformación tuvo un impacto directo a la vivencia emocional. La empatía, la cooperación y el compromiso con el bienestar colectivo se convirtieron en indicadores claros de la evolución del grupo en términos emocionales. Esta transformación también se hizo visible en el Diario del Juego Bueno: muchos alumnos que al inicio ponía las pegatinas en la carita roja, comenzaron a elegir de forma más consistente la carita verde, lo que reflejaba una toma de conciencia progresiva sobre su forma de jugar y sentir (ver Anexo III).

La regulación emocional, en este sentido, se construyó en diálogo con los otros, en un entramado de miradas, gestos, normas y palabras, que fueron configurando un nuevo modo de estar y jugar juntos.

6.6 El valor pedagógico del conflicto: aprender desde la emoción

Por último, uno de los aprendizajes más valiosos de esta experiencia, ha sido comprender que el conflicto no es un obstáculo a evitar, sino una oportunidad pedagógica. En cada discusión, en cada trampa, en cada llanto o enfado, había una puerta abierta para el aprendizaje. Lo importante fue no ignorarlo, no castigarlo, sino integrarlo como parte del proceso.

En este sentido, el conflicto se convirtió en un recurso didáctico: analizamos lo ocurrido, propusimos alternativas, reformulamos las normas y, sobre todo, dimos valor a la emoción vivida. Así ocurrió, por ejemplo, en la sesión del 20/03/2025 con el grupo de 1ºB, donde los alumnos rompieron a llorar tras varios empujones en un juego descontrolado. En lugar de suspender la actividad, se detuvo el juego, se reunieron en círculo, se verbalizaron las emociones vividas y se establecieron nuevas normas de juego seguro, como la eliminación del “perrito guardián” y la obligación de permanecer de pie tras ser pillado (Anexo VII). Estos ajustes surgieron de la escucha activa al grupo y de su vivencia emocional colectiva.

Esta mirada transformadora nos permitió no solo construir un juego bueno más justo, y seguro, sino también un grupo más consciente, empático y comprometido. La progresiva aparición de conductas como ceder el turno, salvar a compañeros en dificultad o pedir parar el juego cuando algo no funcionaba, demuestran cómo el conflicto bien gestionado derivó en cooperación (Anexo VII, sesiones del 21/03 y 24/03). Aunque en algunos casos, las emociones negativas persistieron, los niños comenzaron a identificar su causa y a buscar soluciones colectivas, lo que evidencia un aprendizaje emocional genuino.

Los resultados de esta unidad didáctica evidencian que la construcción del juego bueno va mucho más allá del diseño de actividades motrices. Se trata de una propuesta integral, donde el cuerpo y la emoción se entrelazan en un proceso de aprendizaje que tiene como eje la autorregulación, la seguridad, el respeto y la reflexión. Las emociones, lejos de ser un añadido, son el punto de partida, el contenido y el motor del aprendizaje. Y el juego, bien acompañado, puede ser una de las herramientas más potentes para educarlas.

Esta evolución emocional, social y motriz se ha plasmado de forma diferente en los dos grupos participantes. Para cerrar este bloque de resultados, se incluye en el Anexo VII un cuadro de síntesis comparativa que recoge los principales indicadores observados en 1ºA y

1ºB a lo largo de las sesiones. Esta tabla permite visualizar con claridad las diferencias en la aceptación de normas, la evolución emocional, la competencia motriz, la participación cooperativa y la respuesta a las intervenciones docentes, reforzando la idea de que el conflicto, bien gestionado, puede convertirse en un potente motor pedagógico.

Del análisis de dicha comparativa se desprende una observación clave: existe una conexión directa entre el dominio motriz y la regulación emocional. El grupo 1ºA, que desde el inicio mostró mayor control corporal, orientación espacial y ajuste de ritmo y trayectorias, logró construir más rápidamente una forma de jugar regulada, cooperativa y emocionalmente estable. En contraste, el grupo de 1ºB presentó dificultades motrices más marcadas (desplazamientos lineales, choques, aceleración excesiva) que generaron mayor frustración, conflictos constantes y necesidad de acompañamiento externo para reconducir tanto la conducta como la vivencia emocional del juego.

Esta relación evidencia que la educación emocional, dentro del Juego Bueno, no puede desligarse de acompañamiento corporal. Educar las emociones exige también ofrecer recursos motrices adecuados: enseñar a moverse mejor ayuda a sentirse mejor. Tal como sostiene el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, la intervención docente debe actuar simultáneamente sobre el cuerpo y sobre la emoción, para construir propuestas integrales de aprendizajes que conecten con la realidad física, afectiva y social del alumnado.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo de fin de grado ha permitido analizar en profundidad el potencial del juego bueno como herramienta pedagógica para el desarrollo de la regulación emocional en el contexto de la educación física en educación primaria. A partir de una fundamentación teórica sólida y una propuesta práctica cuidadosamente diseñada, se ha evidenciado que el juego, cuando se estructura desde el respeto, la inclusión y la reflexión, puede convertirse en un espacio privilegiado para el desarrollo emocional de alumnado (García Monge, 2009).

Una de las principales aportaciones del trabajo ha sido demostrar que la regulación emocional no puede entenderse como un aprendizaje espontáneo, sino como un proceso progresivo, que requiere de una intervención pedagógica, consciente, estructurada y sensible. Las emociones surgen de forma natural durante el juego (alegría, miedo, frustración, orgullo, tristeza) pero es el acompañamiento docente, lo que permite transformarlas en contenido educativo, creando espacios para reconocerlas, expresarlas y gestionarlas de forma saludable (Bisquerra, 2003; Gross, 1998).

Sin embargo, este trabajo también ha permitido comprobar que la mejora emocional no se produce de forma aislada: el progreso motriz influye directamente en la regulación emocional. A medida que el alumnado mejora sus habilidades físicas (por ejemplo, aprendiendo a perseguir con estrategia o escapar con mayor conciencia corporal) también disminuye la frustración, se refuerza la autoestima y se favorece el disfrute del juego. Este hallazgo refuerza la necesidad de integrar el desarrollo técnico y emocional como dos dimensiones complementarias dentro de la práctica docente.

La propuesta didáctica desarrollada, centrada en los juegos de persecución y en la construcción colectiva de normas, ha evidenciado, que es posible trabajar simultáneamente las habilidades motrices, las relaciones interpersonales y la autorregulación emocional. A través del diálogo, las pausas reflexivas, el respeto por el otro y la participación activa en la creación de normas, el alumnado no solo ha aprendido a jugar de manera más segura y cooperativa, sino también a pensar sobre cómo juega, cómo se siente y como afecta a los demás con sus acciones.

El Diario del Juego Bueno ha sido un recurso clave en este proceso. Su uso ha permitido integrar la evaluación emocional dentro de la dinámica de aula, de forma significativa, transformándolo en un espacio de expresión auténtica, autorreflexión y motivación. Herramientas como esta demuestran que la evaluación puede ir más allá de los contenidos cognitivos, permitiendo recoger evidencias del desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Desde una mirada docente, este trabajo me ha permitido comprender que educar en emociones requiere mucho más que buena voluntad: implica diseñar, intencionadamente, observar con atención, detenerse cuando es necesario, y estar presente con sensibilidad en cada momento del proceso. El juego, lejos de ser un simple recurso didáctico, se convierte en una experiencia formativa profunda, capaz de transformar no solo a los alumnos, sino también a quienes los acompañamos.

A nivel personal, este trabajo ha transformado mi forma de mirar la educación física. Ya no la entiendo como un espacio dedicado exclusivamente al movimiento, sino como un lugar donde los niños construyen relaciones, se conocen así mismos y aprenden a habitar el mundo desde la emoción. He aprendido que acompañar emocionalmente no significa tener todas las respuestas, sino estar dispuesta a escuchar, parar el juego cuando hace falta, a sostener el llanto, celebrar los pequeños logros y a confiar en el proceso.

Esta experiencia no solo ha dado forma a una propuesta didáctica, sino que ha dado forma a mi identidad docente.

Si bien este trabajo ha ofrecido resultados valiosos, también reconoce sus limitaciones. La intervención se ha desarrollado en un periodo limitado y en un contexto específico, lo que impide generalizar sus conclusiones de forma absoluta. Sin embargo, los aprendizajes derivados abren nuevas líneas de trabajo, entre ellas, la necesidad de seguir diseñando propuestas centradas en la educación emocional desde el cuerpo y el juego, así como investigar nuevas formas de evaluar y acompañar estos procesos con mayor profundidad.

Para concluir, este trabajo confirma que el Juego Bueno no es una simple estrategia didáctica, sino un contenido pedagógico específico dentro del bloque de juegos del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC). Se trata de una forma de entender la Educación Física desde una mirada más humana, inclusiva y emocional. Educar el cuerpo es también educar

la mente y el corazón, y en esta tarea, el juego se revela como un territorio fértil, donde los niños pueden ensayar el mundo que quieren construir: un mundo más respetuoso, justo, empático y consciente.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación Educativa*, Vol. 21, 21(1), 7-43. <https://goo.su/Z1UnRSb>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Facultad de Educación. UNED*, 61-82. <https://goo.su/LHY4>
- Blogger*. (2015, abril 11). Obtenido de El juego cooperativo según Terry Orlick y su importancia en la educación: <https://n9.cl/hexl2l>
- Bores García, D., González Calvo, G., & García Monge, A. (2020). El acercamiento al tratamiento pedagógico de lo corporal a través de la participación en una comunidad de práctica virtual. *Didacticae* 7, 119-135.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO.
- Devís, J., & Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 19-22). INDE. <https://goo.su/MUIS>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *University of California*. <https://n9.cl/ntt3b>
- Fernández Abascal, E. (2012). Emociones y adaptación. *UNED*. <https://acortar.link/FtWYp9>
- García Monge, A. (2009, junio 3). Construyendo una lógica educativa en los juegos en educación física escolar: "El juego bueno". *Ágora*. <https://goo.su/fPCjC>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of emotion Regulation: An Interview Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://goo.su/FYe1>
- Kotarbinski, T. (1965). *Diccionario soviético de filosofía*. <https://n9.cl/7nygm6>
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005, enero). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Research Gate*. <https://goo.su/lrjMI>
- Ladeira, S. (1998). El juego simbólico en el niño: Explicación e interpretación en J. Piaget y S. Freud. <https://goo.su/PuHo2>
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala de GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *INEFC*, 151-165. <https://n9.cl/ufz0qt>
- Lavega, Planas, & Ruiz. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51. <https://goo.su/hinflN>

- Lavega-Burgués. (2014). Juegos corporativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51.
<https://goo.su/Wzz8A>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* (2020).
- Mayer, J. D. (2004). What is Emotional Intelligence? *University of New Hampshire*.
<https://goo.su/qJt3I2>
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 13-38. <https://acortar.link/xrv2rc>
- Morales García, Y. (2023). Diseño de entorno digital para una intervención autogestiva para promover las emociones positivas. *Facultad de Estudios Superiores de Iztacala*, 23-27.
<https://acortar.link/8Gnsok>
- Nuñez, C., & Valcárcel, R. (2016). *Emocionario. Dime lo que sientes*. Buenos Aires: V&R Editoras.
- Parlebás, P. (2008). Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz. págs. 354-359. Paidotribo.
- Sáenz López, P. (2009, abril). Didáctica de la educación física escolar. *Wanceulen E.F. Digital*.
<https://goo.su/ioNt63R>
- UNESCO. (2025). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos*. París.
<https://goo.su/vSAM>
- Vaca, M. J. (1988). Tratamiento pedagógico de lo corporal. El niño entero en el pensamiento del maestro. *Escuela Universitaria de Profesorado de Palencia*, 147-156.
<https://acortar.link/6u9hmu>
- Vigotsky, L.S. (2011, enero). Vigotsky y su teoría constructivista del juego. *E-INNOVA BUCM*
<https://goo.su/K9TdY>

9. ANEXOS

A continuación, se presentan los anexos que complementan el presente trabajo de fin de grado. Estos materiales permiten ampliar la comprensión del enfoque didáctico propuesto en torno al juego bueno y muestran tanto el diseño como la aplicación práctica de la unidad didáctica desarrollada. Incluyendo documentos elaborados para guiar la intervención, instrumentos de evaluación, registros utilizados durante las sesiones y recursos creados para promover la reflexión de alumnado. Cada anexo está vinculado a los aspectos teóricos y metodológicos abordados a lo largo del trabajo, evidenciando la conexión entre teoría y práctica en el proceso educativo

Anexo I. Unidad didáctica: “Descubriendo el juego bueno; seguridad y relaciones en los juegos de persecución”.

A continuación, expongo la propuesta didáctica diseñada para el primer curso de educación primaria, centrada en los juegos de persecución como medio para trabajar, la seguridad y las relaciones.

UNIDAD DIDÁCTICA: “DESCUBRIENDO EL JUEGO BUENO”

Seguridad y Relaciones en los Juegos de Persecución

Nivel: 1º de Educación Primaria

Área: Educación Física

Duración: 4 semanas (8 sesiones de 1 hora, 2 sesiones por semana)

Número de alumnos: 25

Espacio: gimnasio del colegio, área amplia, sin obstáculos, equipada con colchonetas y delimitaciones seguras.

1) Justificación y Enfoque de la Unidad

La unidad didáctica desarrollada durante el periodo de prácticas se centra en la construcción del juego bueno, una propuesta pedagógica que toma como base el juego de persecución para favorecer la competencia emocional, social y motriz del alumnado de primero de educación primaria punto esta elección responde tanto a las características observadas en el grupo como a los principios del currículo vigente (LOMLOE, 2020), Que promueve entornos de aprendizaje inclusivos, cooperativos y emocionalmente seguros, reconociendo el valor del juego como herramienta fundamental para el desarrollo integral del alumnado (Blández, 2005).

Desde un enfoque vivencial y relacional, esta propuesta entiende que el juego no solo es un medio para desarrollar habilidades motrices, sino también un contexto privilegiado para la construcción de valores, la autorregulación emocional y la mejora de las relaciones interpersonales punto tal como señala Parlebas (2001), Toda práctica motriz es una forma de comunicación, por lo que el juego permite trabajar no solo la dimensión corporal del alumnado, sino también su capacidad para relacionarse, cooperar, negociar y cuidarse mutuamente.

El concepto de juego bueno, según García (2005), se refiere a aquellos juegos que se adapta a las características del grupo, fomenta la seguridad, favorece las relaciones respetuosas y permite la modificación de reglas a partir de la experiencia vivida. esta definición se convierte en el eje vertebrador de la unidad, que se apoya en los juegos de persecución por su carácter altamente motivador y por los retos específicos que plantean en términos de seguridad corporal y calidad de las relaciones. A través de ellos, se trabaja en aspectos clave como el respeto a las normas, la empatía, el control de la intensidad del movimiento, la gestión de los conflictos y el cuidado del otro.

La intervención se puso en práctica con el grupo de primero de educación primaria que surge tanto por una necesidad pedagógica como por una oportunidad educativa punto se trata de un grupo activo, expresivo y entusiasta ante las propuestas lúdicas como pero que presenta ciertas dificultades para sostener relaciones respetuosas y autorregular su comportamiento durante el juego. Estas condiciones iniciales brindaron un contexto idóneo para iniciar un proceso compartido de transformación, en el que el alumnado fue construyendo nuevas formas de jugar, más conscientes con más respetuosas y seguras.

En este proceso como el rol del docente también se transforma: deja de ser un mero controlador externo de las normas del juego para convertirse en un guía que observa, acompaña, plantea preguntas y abre espacios de reflexión compartida punto tal como sostiene Huizinga (20002), el juego es una forma ancestral de cultura y, como tal, puede y debe convertirse en una vía legítima de transformación educativa. Por ello, el juego bueno no es solo un objetivo didáctico, sino un camino de construcción conjunta que sitúa al alumnado en el centro del aprendizaje corporal, emocional y social.

Contexto

La presente unidad didáctica ha sido llevada a cabo en el colegio Marista Castilla, ubicado en pleno centro urbano de Palencia. Este centro educativo concertado, parte de la red de los hermanos Maristas, imparte enseñanzas desde el nivel de educación infantil hasta bachillerato. Se trata de una institución con amplia trayectoria y reconocimiento en el ámbito educativo, caracterizada por su compromiso con una educación inclusiva como la atención individualizada y la incorporación de metodologías activas e innovadoras.

Las instalaciones del centro brindan un entorno rico en posibilidades para el aprendizaje. Dispone de aulas modernas con pizarras digitales y ordenadores como un pabellón deportivo, gimnasio, laboratorios, aulas especializadas y un recurso distintivo: la sala de los sentidos, destinada al desarrollo emocional como sensorial y psicomotor del alumnado. Además, el colegio hace uso de espacios del entorno natural cercano como el parque isla dos aguas o las instalaciones deportivas del complejo Campos Góticos, para enriquecer las actividades educativas más allá del aula.

Desde una perspectiva socioeconómica, la mayoría de las familias del centro se sitúan en un nivel medio-alto. Este contexto favorece un clima escolar estable, con fuerte implicación familiar y respeto por las normas de convivencia, lo que facilita la puesta en marcha de propuestas pedagógicas orientadas a los valores y la vida en comunidad. La comunidad educativa muestra una participación activa en actividades culturales y solidarias como en línea con el ideario marista de una educación integral.

La intervención se ha llevado a cabo en el curso de primero de educación primaria. Tanto 1ºA como 1ºB son clases numerosas con un ambiente positivo, alta implicación del

alumnado y gran motivación hacia las actividades lúdicas. Sin embargo, algunos alumnos presentan dificultades en la atención sostenida como el respeto a las normas de los juegos y la gestión emocional ante la frustración. Uno de los grupos también cuenta con un alumno en proceso de evaluación por posible alta capacidad como que destaca por su iniciativa, aunque con tendencia a la distracción. Esta diversidad ha exigido adaptaciones puntuales para asegurar la inclusión y la equidad en la participación.

Las clases de educación física se desarrollan desde una perspectiva metodológica activa y vivencial punto cada sesión se organiza en tres fases diferenciadas: momento de encuentro, construcción del aprendizaje, momento de despedida, lo que permite a los niños interiorizar la estructura de la clase y participar conscientemente en cada momento. El juego se utiliza como herramienta principal para fomentar el desarrollo motriz, emocional y social, promoviendo tanto el aprendizaje por descubrimiento, como el trabajo en equipo. Además, se incluyen momentos de reflexión en los que se analiza lo vivido durante la actividad, con el fin de fortalecer la autorregulación y la conciencia de las propias acciones.

En cuanto a la atención a la diversidad, el centro adopta por una visión inclusiva como en la que todos los alumnos participan en las mismas propuestas, adaptando la exigencia o la forma de intervención según sus necesidades individuales. En las sesiones observadas, esta atención se ha materializado en un acompañamiento constante a quienes requieren más apoyo y en dinámicas que fomentan la cooperación como la empatía y el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje punto y aparte este escenario, tanto a nivel institucional como de aula, ha resultado idóneo para desarrollar una unidad didáctica centrada en la construcción del juego bueno como ha entendido el juego no solo como medio de aprendizaje motriz, sino también como un espacio de desarrollo emocional, social y ético.

Objetivos

Generales:

1. Comprender la Regla Primaria:

Los alumnos experimentarán un juego de persecución sin explicación previa para descubrir por sí mismos que acercarse sin empujar es fundamental. Tras la vivencia y análisis, se les explicará que “pillar” significa acercarse sin empujar y “no ser pillado” implica mantener una distancia segura.

2. Garantizar la Seguridad en el Juego:

Se enseñará a controlar la velocidad, utilizar correctamente el espacio (áreas delimitadas, sin obstáculos y con colchonetas) y evitar choques o empujones.

3. Fomentar las Relaciones y la Cooperación:

Se promoverá la integración, el respeto y la ayuda entre compañeros para que todos jueguen en equipo y nadie se quede excluido.

4. Desarrollar la Autoevaluación y la Reflexión:

Con el “Diario del juego bueno”, cada alumno registrará su autoevaluación en cada sesión, respondiendo tres preguntas y pegando una pegatina (verde: bien; amarilla: regular; roja: mal). En la última sesión se realizará una reflexión global en la que compararán cómo jugaban al principio con cómo lo hacen ahora.

Específicos:

1. Descubrir por sí mismos que “pillar” significa acercarse sin empujar y “no ser pillado” implica mantener una distancia segura.
2. Aprender a controlar la velocidad y el espacio.
3. Evitar choques o empujones accidentales.
4. Integrar a todos los compañeros en el juego.
5. Entender que la competencia no implica agresividad o desigualdad.
6. Utilizar el Cuaderno del Juego Bueno para reflexionar sobre su comportamiento y evolución.

Temporalización

La unidad didáctica "Descubriendo el Juego Bueno" se impartirá en 1º de Educación Primaria, en el área de Educación Física, con una duración de 4 semanas (del 17 de marzo al 11 de abril), distribuidas en 8 sesiones de 1 hora cada una, con 2 sesiones por semana.

Distribución temporal:

Semana	Sesión	Juegos trabajados	Competencias específicas trabajadas	Saberes básicos principales
Semana 1	Sesión 1	Pilla-pilla (libre)	CE1: Participar en situaciones motrices mostrando respeto y cooperación	Relaciones motrices en situaciones de oposición
	Sesión 2	Pilla-pilla (con normas)	CE1, CE3: Aceptar y respetar normas en juegos	Reglas de seguridad y respeto en juegos
Semana 2	Sesión 3	Ratón y gato	CE1, CE5: Regular la propia conducta en función de las normas	Control del cuerpo y adaptación a cambios en la situación
	Sesión 4	Ratón y gato + Stop	CE1, CE3: Valorar el respeto en los juegos	Importancia del respeto y juego colectivo
Semana 3	Sesión 5	Stop + inicio de cadeneta	CE2, CE4: Resolver problemas motrices en colaboración	Resolución de situaciones de cooperación
	Sesión 6	La cadeneta	CE2, CE4, CE5: Cooperar respetando normas y ritmos de los compañeros	Coordinación en grupo, trabajo colectivo
Semana 4	Sesión 7	La cadeneta + lobo y ovejas	CE1, CE2, CE3, CE5: Reflexionar sobre los	Evaluación de la actuación individual y colectiva

			aprendizajes motrices	
	Sesión 8	Lobo y ovejas	CE1, CE2, CE4: Participar activamente en la evaluación del proceso	Celebración y reflexión final de los aprendizajes

Justificación de la temporalización:

Se ha organizado la unidad en tres fases progresivas:

1. Descubrimiento y comprensión de la regla primaria (Semana 1).
2. Seguridad en el juego y control del espacio (Semana 2).
3. Relaciones, cooperación y evaluación (Semanas 3 y 4).

Contenidos

Conceptuales:

- La importancia de jugar de manera segura.
- La regla primaria en los juegos de persecución.
- Diferencias entre un juego sin reglas y un Juego Bueno.

Procedimentales:

- Aplicar la regla de acercarse sin empujar en los juegos de persecución.
- Ajustar la velocidad y la distancia para evitar choques.
- Participar activamente respetando a los compañeros.

Actitudinales:

- Jugar con respeto y sin excluir a nadie.
- Cooperar en juegos donde se necesite ayuda mutua.
- Reflexionar sobre su comportamiento en el juego.

Competencias específicas

CE1. Utilizar las habilidades motrices de forma eficaz y creativa en la resolución de situaciones motrices en contextos de juego, mostrando iniciativa y respeto por las reglas.

CE2. Participar activamente en juegos y actividades físicas cooperativas, valorando el trabajo en equipo, la inclusión y la convivencia.

CE3. Aplicar estrategias básicas de cooperación y oposición en juegos reglados, adaptándose a las condiciones del entorno y a las acciones de los compañeros y adversarios.

CE4. Desarrollar actitudes de esfuerzo, perseverancia y superación personal en situaciones lúdicas, valorando el juego como medio para el disfrute, la socialización y el bienestar.

CE5. Adoptar comportamientos responsables durante la práctica del juego, fomentando el respeto, la igualdad y el juego limpio.

Metodología

Se utilizará un enfoque lúdico y experiencial, donde los alumnos descubrirán las reglas clave a través del juego, en lugar de recibir explicaciones teóricas desde el inicio. Esto permitirá que sean conscientes de los problemas y busquen soluciones, guiados por el docente.

Criterios de evaluación

CEv1. Identificar y aplicar con corrección las normas básicas y el funcionamiento de diferentes juegos de persecución, respetando turnos, reglas y roles asignados.

CEv2. Mostrar implicación y actitud positiva durante la práctica de juegos cooperativos y competitivos, participando de forma activa, respetuosa y responsable.

CEv3. Utilizar habilidades motrices básicas de manera adecuada y eficaz para resolver situaciones propias del juego, adaptándose a las condiciones del entorno y de los compañeros.

CEv4. Manifestar comportamientos de juego limpio, colaboración, empatía y aceptación de la diversidad durante el desarrollo de las actividades.

CEv5. Reflexionar, de forma guiada, sobre su participación en el juego, identificando fortalezas y aspectos a mejorar tanto en el ámbito motor como social.

Descriptores operativos (perfil de salida)

- Comunicación lingüística (CCL): Expresa ideas, acuerdos y normas con claridad al participar en juegos, mostrando escucha activa y respeto hacia las opiniones del grupo.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): Participa activamente en juegos aceptando errores y mostrando esfuerzo por superarse, valorando el aprendizaje que se produce en situaciones lúdicas.
- Competencia ciudadana (CC): Respeta las normas y roles establecidos en el juego, contribuyendo a la convivencia positiva y mostrando actitudes de inclusión y respeto hacia todos los compañeros.
- Conciencia y expresión culturales (CEC): Reconoce y valora el juego como manifestación cultural y medio de relación social, comprendiendo su importancia en distintos contextos y tradiciones.
- Competencia para la vida personal y para convivir (añadida desde enfoque transversal): Colabora con el grupo, gestiona emociones en situaciones de conflicto durante el juego y desarrolla actitudes empáticas que mejoran la interacción y el bienestar común.

Indicadores de logro

- Participa de manera activa y constante en las actividades lúdicas propuestas, respetando las normas y mostrando interés.
- Se relaciona adecuadamente con el grupo durante el juego, cooperando con sus compañeros y aceptando diferentes roles.
- Muestra respeto hacia los turnos como las reglas del juego y las decisiones grupales.

- Aplica estrategias básicas en situaciones de juegos, adaptándose al contexto y a los compañeros.
- Reconoce la importancia del juego como forma de aprendizaje y convivencia.
- Acepta errores o derrotas con actitud positiva como manteniendo el entusiasmo y el esfuerzo.
- Colabora en la preparación y recogida del material como mostrando responsabilidad compartida.

Materiales

- Petos para la diferenciación de los alumnos pilladores.
- Tarjetas y colchonetas para delimitar zonas.
- Diarios individuales: una página por sesión, con las preguntas de autoevaluación y espacio para pegar pegatinas. Los cuadernos se mantendrán en un lugar seguro para usarlos en cada sesión. Además, se registrarán observaciones para ajustar la enseñanza según las necesidades del alumnado.
- Pegatinas para el diario.
- Diploma del buen jugador para la sesión final.

Atención a la diversidad

La unidad didáctica está diseñada para garantizar la participación de todo el alumnado, atendiendo a sus diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades motrices y necesidades individuales. Para ello, se aplican las siguientes medidas de inclusión y adaptación:

- Adaptaciones metodológicas: Se ofrecen diferentes niveles de dificultad en los juegos para permitir la participación de todos los alumnos. Aquellos con menor desarrollo motriz pueden jugar con desplazamientos adaptados o en zonas delimitadas, mientras que los más avanzados pueden asumir retos adicionales.
- Uso de apoyos visuales y auditivos: Se emplean marcas en el suelo, señales de colores y refuerzos verbales para ayudar a los alumnos que puedan tener dificultades en la percepción del espacio o la coordinación.

- Papel activo del docente: Se realizan observaciones continuas para detectar dificultades individuales y proponer estrategias específicas, como asignar compañeros de apoyo o modificar la dinámica del juego para fomentar la cooperación.
- Fomento de la autonomía y la reflexión: A través del "Diario del Juego Bueno", cada alumno evalúa su progreso de forma personal, lo que permite detectar posibles necesidades de apoyo y reforzar aspectos emocionales y sociales.
- Atención a la diversidad emocional: Se enseñan estrategias de regulación emocional, como la respiración profunda y la expresión verbal de sentimientos, para ayudar a los alumnos a gestionar la frustración, la competitividad y la cooperación en el juego.

Intervenciones planteadas

Cada sesión se dividirá en tres momentos clave, siguiendo una estructura clara que facilite la enseñanza y el aprendizaje:

1. Momento de Encuentro (10 min):

Se presenta lo que vamos a realizar en la sesión.

Se conecta la sesión con aprendizajes previos.

Se realiza un calentamiento acorde al tipo de juego.

2. Momento de Construcción del Aprendizaje (40 min):

Se desarrolla el juego principal de la sesión.

Se introducen ajustes o reglas para mejorar el juego.

Se hacen pausas para la observación y reflexión.

1. Momento de Despedida (10 min):

Reflexión final sobre la sesión.

Autoevaluación en el Cuaderno del Juego Bueno.

Se adelanta el contenido de la próxima sesión.

Desarrollo de las sesiones:

Sesión 1: Juego Exploratorio de Persecución (Sin Explicación Previa)

<p>Momento de encuentro</p>	<p>En la primera sesión se comenzará por una breve introducción a la unidad didáctica donde los alumnos se sentarán en semicírculo y enfrente los profesores para que nos puedan observar y escuchar mejor. En este momento se les realizará una pregunta introductoria: ¿Qué creéis que es el juego bueno? Y debatiremos sobre las diferentes opiniones.</p> <p>Además, les explicaremos la regla primaria de los juegos de persecución: pillar y no ser pillado.</p> <p>Posteriormente, explicaremos el primer juego, el pilla-pilla.</p>
<p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>Se realizará un “pilla-pilla” básico sin intervenir para que surja la situación problemática (choques, empujones).</p> <p>Posteriormente a partir de la problemática nos reunimos todos en semicírculo y ponemos normas para solucionar lo ocurrido. Volvemos a jugar unos 4 minutos y nos reunimos otra vez para ver fallos y cómo seguir mejorando el juego, finalmente, hacemos una última partida con todas las normas anteriores.</p>
<p>Momento de despedida</p>	<p>Reunión de grupo y preguntas:</p> <p>“¿Habéis pillado y os habéis escapado? ¿Qué os ha costado hoy al jugar? ¿Alguno se empujó o chocó sin querer?”</p> <p>Mencionaremos la regla primaria surgida de la pregunta: ¿Habéis pillado cuando os toca y os habéis escapado?, para qué se vayan familiarizando con ella: Pillar y no ser pillado.</p>

	<p>Después, se realizará una introducción sobre el uso del Cuaderno del Juego Bueno:</p> <p>“Ahora, en tu cuaderno, responde las siguientes preguntas pegando una pegatina en cada una según cómo lo hiciste hoy.”</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 1):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Corriste con cuidado sin empujar? 2. ¿Te chocaste con alguien queriendo? 3. ¿Te divertiste y te sentiste seguro/a durante el juego?
--	---

Sesión 2: Análisis y Explicación de la Regla Primaria

Momento de encuentro	Se recuerda lo ocurrido en la sesión anterior y volvemos a hablar sobre las normas que habíamos propuesto.
Construcción del aprendizaje	<p>Volvemos a jugar al “pilla-pilla”, con las normas puestas el día anterior, nos reunimos en semicírculo y hablamos sobre cómo podríamos mejorar aún más el juego y qué problemas siguen surgiendo. Después volvemos a jugar otros 4 minutos poniendo a prueba las normas y nos volvemos a reunir para hablar sobre ello. Finalmente realizamos una última jugada con todas las normas propuestas.</p> <p>Al finalizar, explicamos de manera sencilla:</p> <p>“Pillar es acercarse sin empujar y no ser pillado es mantener una distancia segura para evitar accidentes.”</p>

Momento de despedida	<p>Reflexionamos en círculo sobre cómo ha ido esta sesión en comparación con la primera y posteriormente hacemos una breve puesta en común y digo:</p> <p>“Ahora, en vuestro cuaderno, responded a estas preguntas.”</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 2):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Pillaste a tus compañeros sin empujar? 2. ¿Tuviste cuidado para no chocarte? 3. ¿Seguiste la regla de pillar y no ser pillado?
----------------------	--

Sesión 3: Seguridad en el Juego – “Ratón y Gato”

Momento de encuentro	<p>Nos reunimos como todos los días para recordar lo visto en las sesiones anteriores. Por otra parte, les explicamos que hoy vamos a comenzar con un juego nuevo, ‘Ratón y Gato’, pero de forma segura. El gimnasio estará limpio, sin obstáculos, y con colchonetas para que nadie se haga daño.</p> <p>Primero jugaremos sin normas para ver que ocurre.</p> <p>Además, les recordamos la regla primaria: pillar y no ser pillado” y que tienen que tener en cuenta su propia seguridad y las de sus compañeros.</p>
Construcción del aprendizaje	<p>Se organiza el juego explicando:</p> <p>“El que es gato persigue a los ratones, pero siempre acercándose con cuidado y sin empujar.”</p> <p>Supervisamos y corregimos cualquier movimiento brusco.</p>

	Posteriormente, nos reunimos para poner las normas que vean convenientes y volvemos a jugar un par de partidas.
Momento de despedida	<p>En este momento, reflexionamos sobre cómo han ido las normas y cómo se han sentido ellos durante el juego, además de hablar de aspectos de mejora.</p> <p>Reflexionamos con el grupo:</p> <p>“¿Cómo os habéis sentido corriendo con tanto cuidado?”</p> <p>Se pide que, en su cuaderno, respondan:</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 3):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Respetaste a tus compañeros en el juego? 2. ¿Usaste bien el espacio? 3. ¿Te sentiste seguro mientras jugábamos a “Ratón y Gato”?

Sesión 4: Continuación de Ratón y gato y exploración de espacios seguros – Stop

Momento de encuentro	Recordamos lo visto anteriormente y hablamos sobre las normas puestas en Ratón y gato. Además les introducimos el siguiente juego, Stop, les contamos que hoy aprenderemos a identificar lugares seguros y a movernos con cuidado cuando pasamos cerca de nuestros compañeros.
Construcción del aprendizaje	Realizamos varias partidas a ratón y gato ajustando las normas en grupo durante un par de momentos de reflexión conjunta y posteriormente realizamos una primera partida al stop sin normas. Después de la primera partida, nos

	reunimos y decidimos las normas, posteriormente jugamos para ver si funcionan.
Momento de despedida	<p>Hablamos sobre los juegos, problemáticas entre compañeros, aspectos a mejorar...</p> <p>Además, preguntamos: “¿Qué lugar os pareció más seguro? ¿Cómo evitasteis los choques?”</p> <p>Posteriormente, en el diario responden a las preguntas de hoy:</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 4):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Encontraste un lugar seguro para correr y jugar? 2. ¿Pasaste por delante de tus compañeros en el juego “Stop” sin chocar? 3. ¿Recordaste parar o reducir la velocidad cuando era necesario?

Sesión 5: Stop e inicio de cadeneta

Momento de encuentro	<p>Repasamos todo lo visto anteriormente, recordamos la regla primaria y las normas que pusimos en la sesión anterior en el stop.</p> <p>Por otra parte, les explicamos el siguiente juego, la cadeneta, la cual jugaremos sin normas y formando una cadena gigante, para que surja la problemática.</p>
Construcción del aprendizaje	Realizamos una jugada al stop con las normas propuestas y a continuación comenzamos con la cadeneta. Después de unos

	<p>minutos de juego cuando se vea bien la problemática, nos reunimos y hablamos sobre que normas poner, una vez consensuadas, se juegan las partidas que sean necesarias, ajustando esas primeras normas para que el juego sea seguro y participativo.</p>
Momento de despedida	<p>Hablamos sobre lo ocurrido en la sesión de hoy y reflexionamos sobre posibles futuros cambios para el juego de la cadeneta.</p> <p>A continuación, respondemos en el cuaderno las preguntas de la sesión de hoy:</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 5):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Corriste sin empujar? 2. ¿Ayudaste a un compañero que se quedó solo? 3. ¿Jugaste respetando a tus compañeros?

Sesión 6: Cooperación y Relaciones, seguimos con la cadeneta.

Momento de encuentro	<p>Recordamos lo aprendido sobre jugar en equipo y ayudar a los demás. Por otra parte, hablamos sobre la unidad didáctica que estábamos desarrollando.</p>
Construcción del aprendizaje	<p>Jugamos a la cadeneta con las normas propuestas del día anterior.</p> <p>Nos reunimos y seguimos haciendo mejoras en el juego para que sea lo más seguro posible y nadie se sienta excluido.</p>

	Después, realizamos un par de partidas hasta hacer todos los ajustes necesarios para que sea bueno.
Momento de despedida	<p>Para esta sesión, el cierre consistiría en una breve reflexión sobre lo que había pasado durante el juego: que había sido mejor que la vez anterior, en qué momento habríamos jugado bien y cómo nos habíamos sentido formando parte de una cadena.</p> <p>Posteriormente, en el cuaderno respondemos a las preguntas correspondientes a la presente sesión:</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 6):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Te uniste a la cadena sin empujar? 2. ¿Ayudaste a tus compañeros? 3. ¿Escuchaste y seguiste las instrucciones de tus compañeros?

Sesión 7: Fin de la cadeneta y comienzo de lobo y ovejas.

Momento de encuentro	<p>Para esta sesión retomaremos el juego de la cadeneta como ya habíamos practicado durante varias sesiones. La intención era comenzar con un breve momento en círculo para recordar las normas principales y después jugar aplicándolas.</p> <p>Después, explicaremos el juego de lobo y ovejas explicándoles que jugaremos una primera partida sin reglas.</p>
Construcción del aprendizaje	Se realiza una última jugada a la cadeneta con las normas consensuadas y comenzamos con lobo y ovejas.

	Después de la primera partida, nos reunimos hablando sobre los problemas ocurridos y las normas que podemos poner. A continuación, jugamos varias partidas.
Momento de despedida	<p>Nos reunimos en grupo y les pregunto: “¿Cómo os habéis sentido hoy? ¿Qué diferencias notas con los primeros juegos?”</p> <p>En el cuaderno, responden:</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 7):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Te acercaste a tus compañeros sin empujar? 2. ¿Corriste de forma segura cuidando el espacio? 3. ¿Ayudaste a un compañero que lo necesitaba?

Sesión 8: Lobo y ovejas, evaluación final y reflexión global.

Momento de encuentro	<p>Hoy vamos a recordar cómo jugábamos el primer día y ver cuánto hemos mejorado.</p> <p>Recordamos las normas de la sesión anterior y jugamos.</p>
Construcción del aprendizaje	<p>Jugamos a lobo y ovejas con las reglas propuestas en la sesión anterior permitiendo que los alumnos apliquen de forma autónoma todo lo aprendido. Durante el juego, se refuerzan los comportamientos positivos y se observa el progreso.</p> <p>Una vez finalizado, reunimos al grupo para la reflexión:</p>

	<p>“¿Qué diferencias notas entre cómo jugabas al principio y cómo juegas ahora? ¿Qué has aprendido sobre jugar seguro y en equipo?”</p>
<p>Momento de despedida</p>	<p>En el cuaderno, responden a las siguientes preguntas de autoevaluación final:</p> <p>Preguntas de Autoevaluación (Sesión 8):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ahora juegas con más cuidado y sin empujar? 2. ¿Jugaste de forma segura y respetuosa con tus compañeros? 3. ¿Te sentiste mejor y más seguro/a jugando en equipo que al principio? <p>Finalmente, se realiza la evaluación de la unidad didáctica:</p> <p>Colocarán una pegatina según lo que les haya parecido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me ha gustado mucho • Me ha gustado, pero se puede mejorar • No me ha gustado nada <p>Posteriormente, reflexionaremos sobre la evolución que hemos tenido, revisando en el cuaderno las respuestas que dimos el primer día y las del último.</p> <p>La unidad se cerrará entregando un diploma simbólico “Soy un Jugador Bueno” a cada alumno y felicitándolos por su progreso.</p>

Evaluación

Se realizará una evaluación continua teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- Uso del Cuaderno del Juego Bueno, donde los niños autoevaluarán su desempeño en cada sesión. El cuaderno se organizará en 8 páginas (una por sesión) y en cada una se colocarán: el número de la sesión y las tres preguntas de autoevaluación. Además, en la última sesión (Sesión 8), se dedicará un momento para reflexionar sobre todo el cuaderno, comparando cómo jugaban al principio y cómo lo hacen ahora.
- Empleo de rúbrica semanal docente.
- Observación del docente sobre seguridad, relaciones y respeto en el juego.

Anexos

Rúbrica de Evaluación del Docente

Esta rúbrica servirá para observar y evaluar el desarrollo de cada alumno a lo largo de la unidad didáctica. Se evaluarán tres criterios clave:

1. Seguridad en el juego (control de la velocidad, evitar choques, respetar espacios).
2. Relaciones con los compañeros (integración, respeto, cooperación).
3. Respeto a las normas del Juego Bueno (seguir la regla primaria, no empujar, aceptar las modificaciones del juego).

Escala de evaluación: Se usará una escala de 1 a 4 según el desempeño del alumno.

Criterios	1 - En desarrollo	2 - A veces lo consigue	3 - Casi siempre lo consigue	4 - Lo tiene completamente interiorizado
1. Juega de manera segura, controlando su velocidad y evitando choques.	No regula su velocidad ni respeta el espacio, provoca choques o situaciones de riesgo.	A veces controla su velocidad y evita choques, pero aún necesita ayuda.	Casi siempre juega de forma segura, con algunos errores ocasionales.	Siempre controla su velocidad y respeta los espacios para evitar riesgos.
2. Se relaciona bien con sus compañeros: integra a todos y	No colabora ni presta atención a sus compañeros,	A veces coopera, pero en ocasiones deja fuera a compañeros o	Casi siempre juega en equipo y trata de incluir a los demás.	Siempre coopera, ayuda a sus compañeros y se asegura de que

no excluye a nadie.	tiende a jugar solo.	no los tiene en cuenta.		nadie quede excluido.
3. Respeta las normas del Juego Bueno (no empujar, seguir la regla primaria, aceptar cambios en el juego).	No sigue las normas, empuja o se frustra cuando el juego cambia.	A veces respeta las normas, pero se olvida de aplicarlas en el juego.	Casi siempre sigue las normas del Juego Bueno, con alguna pequeña corrección.	Siempre respeta las normas, juega sin empujar y acepta las modificaciones del juego sin problema.

- Esta rúbrica se utilizará al final de cada semana para evaluar la evolución de cada alumno.
- Se empleará junto con la autoevaluación del Cuaderno del Juego Bueno, comparando la percepción del alumno con la observación del docente.
- Si un alumno tiene muchos 1 o 2, se le proporcionará estrategias personalizadas para mejorar (por ejemplo, recordarle antes del juego que debe regular su velocidad).

Adaptaciones y Variaciones de los Juegos

Cada juego puede ajustarse para garantizar que todos los niños puedan participar activamente, sin importar su nivel de habilidad o posibles necesidades especiales. Aquí incluyo modificaciones para hacer los juegos más accesibles y variados.

1. Juegos de Persecución: Ratón y Gato, Cadeneta.

Adaptaciones para alumnos con menor habilidad motriz o movilidad reducida:

- En vez de correr, pueden moverse a paso rápido o desplazarse por zonas delimitadas más pequeñas.
- En “Cadeneta”, si tienen dificultades para correr, pueden unirse a la cadena y desplazarse de lado, sin necesidad de grandes cambios de dirección.

Variaciones para aumentar la dificultad en niños más avanzados:

- Introducir restricciones en el movimiento: jugar saltando, a la pata coja o moviéndose lateralmente.
- Incluir roles con tareas extra: por ejemplo, el jugador que persigue solo puede moverse si antes toca una colchoneta o realiza una palmada.
- Añadir desafíos tácticos, como que los jugadores perseguidos deben encontrar refugios estratégicos.

2. Juegos de Seguridad: Stop

Adaptaciones para niños con dificultades espaciales o de coordinación:

- En “Stop”, marcar con colores en el suelo dónde deben detenerse, facilitando la anticipación del movimiento.

3. Juegos de Cooperación: Lobo y Ovejas.

Adaptaciones para fomentar la inclusión:

- En “Lobo y Ovejas”, si un jugador es atrapado y no puede correr rápido, puede ser “rescatado” si un compañero lo toma de la mano y lo guía hasta la zona segura.

Variaciones para mejorar la cooperación:

- Incluir un líder rotativo que dé indicaciones para que el equipo actúe en conjunto.

Cómo aplicar estas adaptaciones

- El docente puede observar qué niños necesitan más apoyo y decidir si aplicar una o varias adaptaciones en cada juego.
- Las variaciones pueden introducirse progresivamente, aumentando la complejidad conforme los niños dominen los juegos.
- Se pueden proponer variaciones a los propios niños, fomentando su participación en la mejora del juego.

Anexo II. Diario del juego bueno.

Imágenes del cuaderno diseñado para ser utilizado por el alumnado como diario reflexivo durante la unidad didáctica. En él, los niños y niñas pueden expresar como se han sentido en cada sesión y reflexionar sobre su participación en los juegos.



SESIÓN 1

- ¿Corriste con cuidado sin empujar?



- ¿Te chocaste con alguien queriendo?



- ¿Te divertiste y te sentiste seguro/a durante el juego?



SESIÓN 2

- ¿Pillaste a tus compañeros sin empujar?



- ¿Tuviste cuidado para no chocarte?



- ¿Seguiste la regla de pillar y no ser pillado?



SESIÓN 3

- ¿Respetaste a tus compañeros en el juego?



- ¿Usaste bien el espacio?



- ¿Te sentiste seguro/a mientras jugábamos "Ratón y Gato"?



SESIÓN 4

- ¿Encontraste y usaste un lugar seguro para correr y jugar? 

- ¿Pasaste por delante de tus compañeros en el juego "Stop" sin chocar? 

- ¿Recordaste parar o reducir la velocidad cuando era necesario? 

SESIÓN 5

- ¿Corriste sin empujar a tus amigos durante "Corta Hilos"? 

- ¿Ayudaste a un compañero que se quedaba solo? 

- ¿Jugaste respetando a todos tus compañeros? 

SESIÓN 6

- ¿Te uniste a la cadena sin empujar a nadie? 

- ¿Ayudaste a tus compañeros mientras jugábamos "Lobo y Ovejas"? 

- ¿Escuchaste y seguiste las instrucciones de tus compañeros? 

SESIÓN 7

- ¿Te acercaste a tus compañeros sin empujar durante el juego? 

- ¿Corriste de forma segura? 

- ¿Ayudaste a un compañero que lo necesitaba? 

SESIÓN 8

- ¿Ahora juegas con más cuidado y sin empujar? 

- ¿Jugaste de forma segura y respetuosa con tus compañeros? 

- ¿Te sientes mejor y más seguro/a jugando en equipo que al principio? 

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

(Coloca la pegatina según lo que te ha gustado la Unidad didáctica)



Me ha gustado mucho



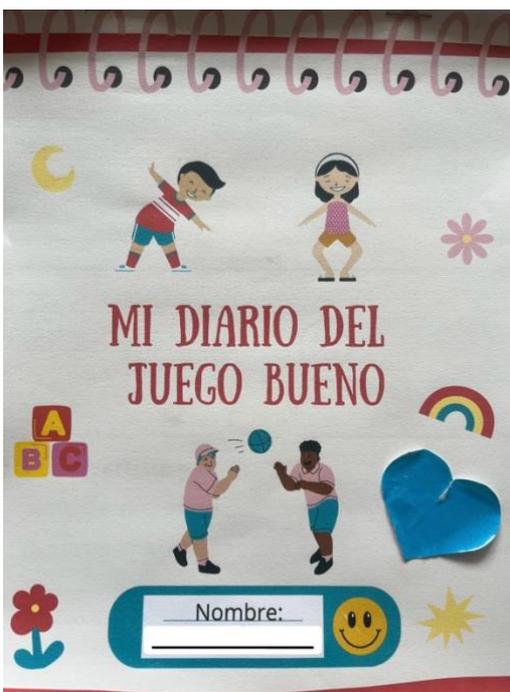
Me ha gustado pero se puede mejorar



No me ha gustado nada

Anexo III. Ejemplo de diario de un alumno.

Fotografías de un diario real completado por un alumno, que permiten observar cómo se utilizó este recurso en la práctica y como se expresan sus vivencias y emociones a lo largo de las sesiones.



SESIÓN 2

- ¿Pillaste a tus compañeros sin empujar?     
- ¿Tuviste cuidado para no chocarte?     
- ¿Seguiste la regla de pillar y no ser pillado?     

SESIÓN 3

- ¿Respetaste a tus compañeros en el juego?     
- ¿Usaste bien el espacio?     
- ¿Te sentiste seguro/a mientras jugábamos "Ratón y Gato"?     

SESIÓN 4

- ¿Encontraste y usaste un lugar seguro para correr y jugar?     
- ¿Pasaste por delante de tus compañeros en el juego "Stop" sin chocar?     
- ¿Recordaste parar o reducir la velocidad cuando era necesario?     

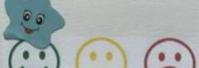
SESIÓN 5

- ¿Corriste sin empujar a tus amigos durante "Corta Hilos"?     
- ¿Ayudaste a un compañero que se quedaba solo?     
- ¿Jugaste respetando a todos tus compañeros?     

SESIÓN 6

- ¿Te uniste a la cadena sin empujar a nadie? 
- ¿Ayudaste a tus compañeros mientras jugábamos "Lobo y Ovejas"? 
- ¿Escuchaste y seguiste las instrucciones de tus compañeros? 

SESIÓN 7

- ¿Te acercaste a tus compañeros sin empujar durante el juego? 
- ¿Corriste de forma segura? 
- ¿Ayudaste a un compañero que lo necesitaba? 

SESIÓN 8

- ¿Ahora juegas con más cuidado y sin empujar? 
- ¿Jugaste de forma segura y respetuosa con tus compañeros? 
- ¿Te sientes mejor y más seguro/a jugando en equipo que al principio? 

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

(Coloca la pegatina según lo que te ha gustado la Unidad didáctica)



Me ha gustado mucho



Me ha gustado pero se puede mejorar

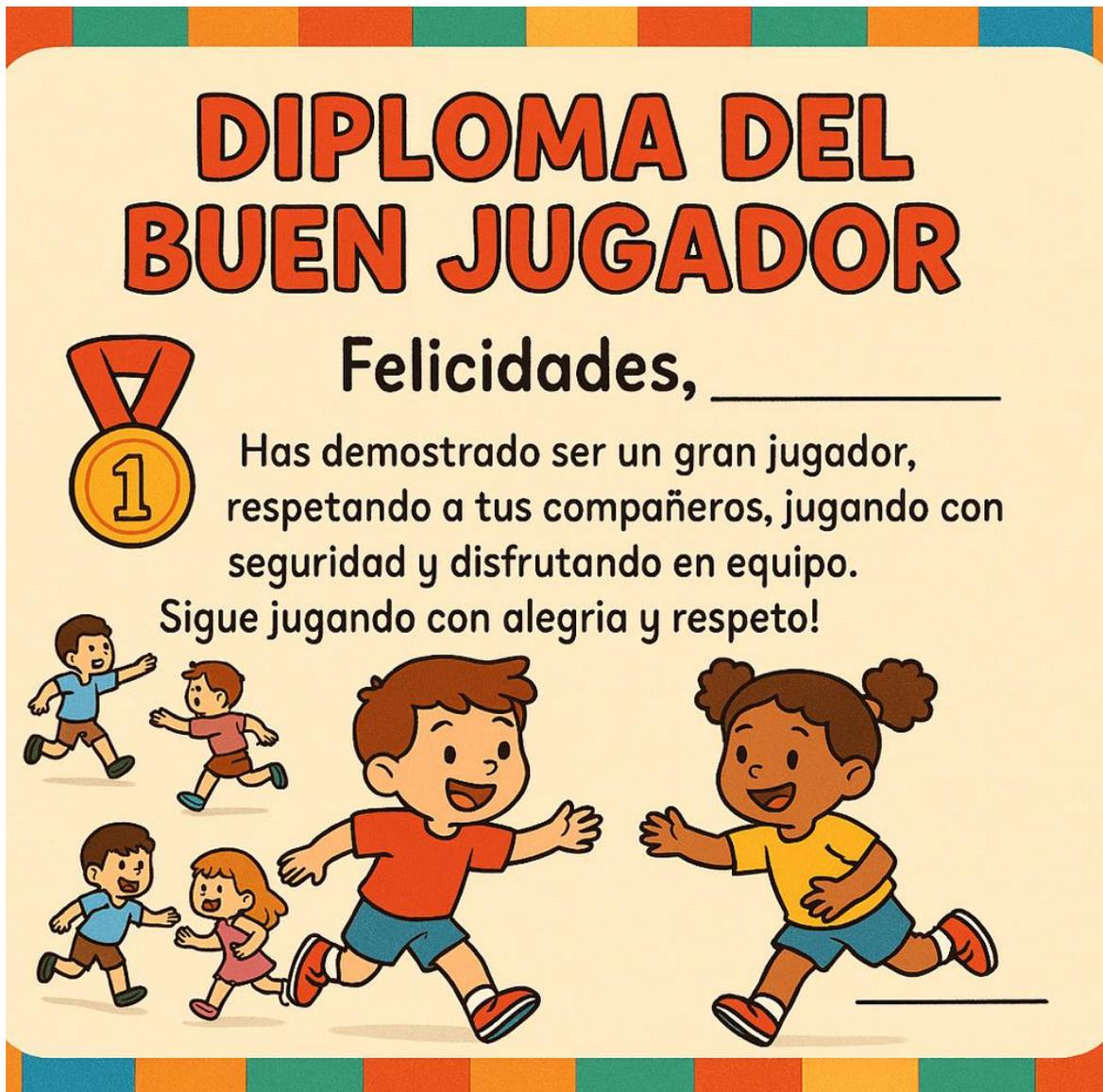


No me ha gustado nada



Anexo IV. Diploma del juego bueno.

Recurso simbólico entregado al alumnado, al finalizar la unidad como reconocimiento a su participación, esfuerzo y compromiso con los valores, trabajos en el juego bueno.



Anexo V. Ejemplo de rúbrica semanal para evaluar.

Instrumento de evaluación diseñado para valorar el progreso del alumnado en relación con los objetivos de la unidad, especialmente lo referido a la seguridad, el respeto y las relaciones positivas en los juegos.

1 - En desarrollo 2 - A veces lo consigue 3 - Casi siempre lo consigue 4 - Lo tiene completamente interiorizado

Semana 1: Evaluación docente 1ºB	Juega de manera segura, controlando su velocidad y evitando choques.	Se relaciona bien con sus compañeros: integra a todos y no excluye a nadie.	Respeto las normas del Juego Bueno (no empujar, seguir la regla primaria, aceptar cambios en el juego).
(Nombres del alumnado)			

Anexo VI. Diario corporal docente

Fragmentos seleccionados del diario de campo emocional y motriz de la estudiante-docente durante la intervención didáctica en el aula de Educación Primaria.

Semana 1-2: Incertidumbre, conexión y emociones iniciales

"Mis piernas temblaban visiblemente y mi cuerpo estaba rígido. Mis hombros estaban tensos, como si llevara un gran peso sobre ellos. Sentí cómo la incertidumbre me recorría mientras entraba en el centro por primera vez..."

(Día 1. Entrada al colegio. Diario corporal)

"En la piscina, al sumergirme con los niños, sentí una transformación. Mi cuerpo pasó de la rigidez a la ligereza. Al acompañar a un alumno con miedo, mi voz se volvió suave y mis gestos comunicaban seguridad. Fue el cuerpo el que educó en ese momento"

(Sesión de apoyo en piscina. 2º Primaria)

Semana 3-4: Tensión docente y estrategias emocionales

“Durante el juego con 2ºB, mi cuerpo estaba en tensión constante. Mis brazos cruzados, el cuello girando rápido. Me sentía tan implicada como ellos. Mis manos se cerraban cuando veían injusticias en el juego, y respiraba profundamente para no intervenir impulsivamente.”

“El día del desfile de carnaval, la emoción era física. El ritmo se metía en mis piernas. Mi respiración sagitada con la música, y sentía el aire fresco contra el rostro, mientras sonreía sin pensarlo.”

Semana 5-6-7: Dualidad entre frustración y éxito educativo

“Con 1ºB, la tensión se acumulaba en mi mandíbula cada vez que tenía que corregir. Me dolían las piernas al salir de clase. Pero con 1ºA, me sentía ligera, activa, expresiva. Mi cuerpo reflejaba el buen clima grupal.”

“En una de las sesiones, una niña me preguntó si yo también me enfadaba cuando alguien hacía trampas. Ese momento me atravesó: mi cuerpo, tenso, se suavizó al ver que me hizo emociones también eran visibles y educativas.”

Semana 8-9: Vínculo, juego compartido y satisfacción profunda

“En el juego de la cadeneta, observaba sus desplazamientos con atención. Cuando un grupo lograba colaborar sin correr, sentía una satisfacción interna que se reflejaba en mi postura: me erguía, sonreía, me relajaba.”

“El último día, al ver la alegría de un alumno que normalmente se aislaba, sentí una calidez que me recorrió el pecho. Mi cuerpo estaba cansado, sí, pero feliz. Sabía que había vivido un proceso de aprendizaje conjunto.”

El cuerpo fue mi primera herramienta pedagógica. Cada emoción vivida dejó huella, no solo en la memoria, sino en los gestos, en la respiración, en la postura. El Diario Corporal me ayudó a observarme y entender que regular mi emoción también era educar.

Anexo VII. Resultados y observaciones por sesiones

Síntesis de los registros de campo y análisis de las sesiones desarrolladas más relevantes con los grupos de 1ºA y 1ºB, en el marco de la propuesta didáctica basada en el Juego Bueno.

Sesión 1 - 17/03/2025 - Grupo 1ºB

- Emociones predominantes: alegría inicial, sobreexcitación, frustración.
- Incidentes: trampas, gritos, choques, un alumno llorando por empujón accidental.
- Intervenciones: se introducen cinco pilladores, reglas de seguridad, reflexión grupal.
- Observación docente: los alumnos relacionan la mejora del juego con la cooperación.
- Frase destacada: “Ahora es más fácil jugar porque no me empujan tanto”.
- Valoración: primer paso en la toma de conciencia grupal sobre la necesidad de autorregularse.

Sesión 2 - 18/03/2025 - Grupo 1ºA

- Emociones predominantes: entusiasmo, caos inicial, motivación por el Diario.
- Dinámica: dificultad para modificar el juego sin intervención docente.
- Intervenciones: incorporación progresiva de normas, introducción del Diario del Juego Bueno.
- Frase destacada: “Es divertido pegar la pegatina, pero solo si he jugado bien”.
- Valoración: aunque la autonomía era limitada, mostraron alta disposición a mejorar.

Sesión 3 - 20/03/2025 - Grupo 1ºB

- Emociones predominantes: frustración intensa, caos motriz, desbordamiento.
- Incidentes: llanto de dos alumnos por empujones, trampas continuas, desconexión del grupo.
- Intervenciones: nuevas reglas (sin “perrito guardián”, contar hasta cinco), reflexión más profunda.
- Frase destacada: “Hacemos trampas porque si no, no ganamos nunca”.
- Valoración: necesidad de reforzar el acompañamiento emocional; no hay evolución clara sin contención.

Sesión 4 - 21/03/2025 - Grupo 1ºA

- Evolución clara: mayor regulación, respeto a normas, integración del alumno observador.
- Participación destacada: alumno con movilidad reducida ejerce de observador y analiza el juego del grupo.
- Frase destacada: “No he corrido tanto, pero he pensado más”.
- Valoración: sesión muy positiva; se observa aprendizaje emocional y colectivo evidente.

Sesión 5 - 24/03/2025 - Grupo 1ºB

- Emociones predominantes: euforia descontrolada, indiferencia hacia las normas.
- Dificultades: no interiorizan las reglas pese a conocerlas. Persisten trampas y juego impulsivo.
- Frase destacada: “Me gusta más sin reglas”.
- Valoración: se decide no avanzar a otro juego hasta consolidar el pilla-pilla. Necesidad de repetir para interiorizar.

La progresión emocional del grupo 1ºA fue ascendente y visible. En el grupo 1ºB, en cambio, el proceso fue más lento y demandó mayor intervención docente. El uso del Diario del Juego Bueno fue un catalizador del cambio, así como los momentos de pausa para verbalizar emociones, detectar injusticias y consensuar normas. El Juego Bueno no transformó el juego por sí solo, sino a través del vínculo, la escucha y la persistencia.

Síntesis comparativa final entre los grupos 1ºA y 1ºB

Con el objetivo de ofrecer una visión global del proceso vivido por ambos grupos a lo largo de la Unidad Didáctica, se presenta a continuación un cuadro de síntesis comparativa. Aunque la intervención completa incluyó ocho sesiones con cada grupo, esta tabla se ha elaborado a partir del análisis de cinco sesiones seleccionadas, consideradas las más significativas en términos de evolución emocional, conflictos surgidos y construcción progresiva del Juego Bueno. La tabla resume aspectos clave como la aceptación de normas,

la cooperación grupal, la competencia motriz y la respuesta a las estrategias de acompañamiento docente, permitiendo visualizar de forma estructurada, las diferencias y similitudes en el proceso vivido por 1ºA y 1ºB.

Elemento observado	1ºA	1ºB
Inicio emocional	Alegría y sobreexcitación moderada.	Caos motriz, gritos, frustración elevada.
Aceptación de normas	Rápida, con buena memoria y respeto desde la sesión 2.	Irregular, con resistencia y olvido frecuente.
Autonomía en ajustes	Alta: propusieron mejoras espontáneamente.	Baja: requirió intervención docente constante.
Uso del Diario	Motivación alta, reflexión sincera.	Inicialmente bajo, mejora hacia sesiones finales.
Conductas cooperativas	Observables desde la sesión 2.	Solo visibles en algunos alumnos hacia el final.
Participación inclusiva	Observador con dificultad motriz integrado activamente.	No se registró participación inclusiva específica.
Evolución emocional	Mayor autorregulación, aumento de emociones positivas.	Frustración persistente, pero con avances puntuales.

Competencia motriz básica	Mejora progresiva: mejor control del espacio del ritmo.	Dificultades persistentes: carreras lineales, choques frecuentes.
Ajustes motrices propuestos por el docente	Aceptación positiva: aplicaron sugerencias como acorrallar o frenar.	Rechazo o desinterés en sesiones iniciales; mejora moderada tras modelado visual.