



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**¿JUGAMOS TODOS IGUAL?
ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DE
JUEGOS**

**TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Autora: Zahira Pozo Sarmiento

Tutor: Julio Nicolás Bores Calle

Palencia, 18 de junio de 2025

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se analizarán aspectos asociados a los diferentes tipos de jugadores que nos podemos encontrar en los diferentes juegos en el área de Educación Física, a partir de la visualización y aplicación de un caso real durante la realización del Prácticum II con alumnos de 3º y 6º de primaria.

El trabajo se centra específicamente en 3 alumnos de 3º de primaria, en comparación con algunas actitudes de 6º de primaria. Dichos alumnos han sido elegidos debido a los comportamientos que manifiestan durante las clases de EF ya que son muy dispares, como por ejemplo: miedo, llantos, inseguridad, autoridad extrema, pasotismo...

Finalmente, lo que se busca con este trabajo es constatar si la forma de vivenciar los juegos en que tienen estos niños se puede cambiar o esta influenciada por las modificaciones que se van haciendo en los juegos a lo largo de la unidad didáctica.

Los cambios introducidos, fueron creados para observar cómo cambiaban las personalidades de los alumnos elegidos y de qué modo cambiaban. Lo que se ha pretendido es observar los diferentes tipos de jugadores que podemos tener y de entre ellos, escoger a los que más manifiestan sus rasgos para ser analizados. Todos estos cambios y observaciones han sido respaldados por una fundamentación teórica y también bajo supervisión del profesor responsable Gerardo, que gracias a su visión también he obtenido otros rasgos de análisis.

PALABRAS CLAVE

Educación física, relaciones en el juego, dimensión personal, lógicas de juego, tipos de jugadores, juego motor reglado.

ABSTRACT

In this Final Degree Project, aspects associated with the different types of players that can be found in the different games in the area of Physical Education Will be analyzed, from the visualization and application of a real case during the realization of the Practicum II with students of 3rd and 6th grade.

The work focuses specifically on 3 students in 3rd grade, compared to some attitudes in 6th grade. These students have been chosen because of the behaviors they manifested during PE classes since they are very disparate, such as: fear, crying, insecurity, extreme authority, passivity...

Finally, what is sought with this work is to verify if the way of experiencing the games in which these children have can be changed or is influenced by the modifications that are made in the games throughout the didactic unit.

The changes introduced were created to observe how the personalities of the chosen students changed and how they changed. What has been intended is to observe the different types of players that we can have and from among them, choose those who most manifest their traits to be analyzed. All these changes and observations have been supported by a theoretical foundation and also under the supervision of the responsible professor Gerardo, who thanks to his vision has also obtained other features of analysis.

KEYWORDS

Physical Education, relationships in play, personal dimension, game logics, types of players, regulated motor game.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DEL TFG	7
3. OBJETIVOS	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
4.1 JUEGO Y SU EVOLUCIÓN EN LA HISTORIA	10
4.2 JUEGO Y EDUCACIÓN	11
4.2.1 ROMANTIZACIÓN DEL JUEGO	12
4.3 JUEGO MOTOR REGLADO	12
4.3.1 CLASIFICACIÓN DEL JUEGO SEGÚN PARLEBÁS.....	13
4.4 DIFERENTES LÓGICAS DE JUEGO	14
4.4.1 LÓGICAS CULTURALES.....	15
4.4.2 LÓGICAS PERSONALES.....	15
4.5 DIMENSIONES EN LOS JUEGOS MOTORES REGLADOS	16
4.6 ¿QUÉ NOS APORTA ESTUDIAR LA DIMENSIÓN PERSONAL?	19
5. METODOLOGÍA	20
6. DATOS Y SU ANÁLISIS	22
6.1 JULIA	22
6.2 SARA	25
6.3 MARTA	28
6.4 MATEO	31
6.5 DANIEL	34
7. CONCLUSIONES	38
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	1
ANEXO 1	1
ANEXO 2	3
ANEXO 3	5
ANEXO 4	6
ANEXO 5	8
ANEXO 6	10
ANEXO 7	12

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante) de Educación Primaria (EP en adelante), con mención en Educación Física (EF en adelante), se desarrolla un análisis de los diferentes tipos de jugadores que nos podemos encontrar en los juegos motores reglados y sus comportamientos, con el objetivo de comprender los diferentes tipos de jugadores que podemos encontrarnos en el juego.

Este TFG está dividido en diferentes apartados para un mejor seguimiento y aclaración de los contenidos expuestos. En primer lugar he establecido unos objetivos que se pretenden conseguir a lo largo de este TFG. A continuación he realizado una fundamentación teórica para respaldar la posterior propuesta de intervención. Para elaborar esta fundamentación teórica he leído e interpretado multitud de textos y estudios realizados por diferentes autores, incluidos profesores de la Universidad de Valladolid, principalmente del Campus de Palencia.

Tras la fundamentación teórica se expone la metodología utilizada para llevar a cabo este TFG. Seguido de esto, se pueden encontrar los análisis de los diferentes niños que han sido seleccionados a lo largo de las sesiones de mi propuesta de intervención.

La propuesta de intervención ha sido llevada a cabo en el CEIP Clara Campoamor durante mi estancia en el Prácticum II y supervisada por Gerardo Garnacho Álvarez como tutor responsable. Tanto el análisis como la intervención se han llevado a cabo en el curso de 3º de EP. Esta puesta en práctica me ha permitido analizar rasgos y aspectos fundamentales para el presente TFG y sobre todo para tomar conciencia de la teoría y la puesta en práctica en un aula real.

Durante este proceso de aplicación e intervención en el aula y posterior análisis de lo aplicado, he podido enriquecer mi aprendizaje de estos cuatro años de carrera y ver casos reales sobre los que aprender para mi futuro como docente. El análisis de los niños me ha permitido desarrollar una visión de docente más exhaustiva, comprensiva y crítica con las situaciones que ocurren en los juegos y me ha enseñado a reflexionar y a saber gestionar los diferentes jugadores presentes en el juego.

Finalmente, presento una conclusiones extraídas tras la elaboración de este trabajo así como se presentan las principales referencias bibliográficas en las que me he sustentado para la realización de este trabajo, además de para obtener información previa aplicación de la propuesta y conocer las palabras o los puntos fuertes en los que fijarme a la hora de la puesta en marcha. En estos documentos se encuentran autores referentes en el campo de la EF y especialmente para este TFG como son, Nicolás Bores, Pierre Parlebás, García Monge y Vaca Escribano entre otros. Además de dichos escritos, también han sido consultados los apuntes recopilados a lo largo de estos dos últimos años de las asignaturas pertenecientes a la mención de EF.

En las páginas finales de este TFG y con el objetivo de favorecer la comprensión y facilitar el seguimiento de este trabajo, se presentan los anexos en los que incluyo las planificaciones de las sesiones y las narraciones de lo sucedido en ellas.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DEL TFG

El tema elegido surge en tercero de carrera cuando se nos presentan las diferentes formas en que se pueden ver o analizar los juegos. Particularmente me llamó la atención la dimensión personal porque analiza el comportamiento de los distintos jugadores que hay en el juego. En este sentido consideré que a través de esta dimensión personal podría observar e identificar la manera en que las emociones y la forma de ser de cada jugador afecta a la manera en que juega.

También había una motivación personal y profesional que me hacía intentar ver a todos los niños jugando por igual y que no siempre tuviesen los roles importantes las mismas personas, ya que esto las hace sentir imprescindibles en el juego y a los que no tienen estos roles les hace sentir inferiores a los cabecillas del grupo. Por tanto, como futura docente tenía que cambiar esta forma en que los niños ven los roles de los juegos o por lo menos analizarla y ver por qué juegan de este modo y cómo proponer mejoras para que esto cambie y todos colaboren por igual.

Está claro que una vez había visto varias sesiones y había observado a los jugadores sus modos de actuar, te das cuenta de que hay tantos juegos o visiones del juego como jugadores se encuentran en la partida (García Monge, 2013). Por ello, decidí compararlo también con algunos comportamientos de alumnos de 6º de primaria en los que la madurez ha cambiado y por tanto los roles del juego y los modos de actuar también cambian. Esta comparación me hizo analizar aspectos diferentes en las clases de 3º y 6º pero lo que sí quedó claro, es que había algunos aspectos claves que destacaban en ambos niveles.

Uno de los propósitos personales de este TFG era no hacer una simple aplicación de una unidad didáctica completa de un único temas. Por ende, este análisis está compuesto por sesiones variadas de diferentes unidades didácticas ya que las diferentes situaciones a las que se exponen los niños hacen que el análisis sea más rico y abundante en cuanto a lógicas de juego y roles que adoptan los alumnos. Esto es debido a que los niños y niñas no actúan del mismo modo en un juego tradicional que en un juego de campo dividido.

Finalmente, he de añadir que este tema también fue elegido para demostrar que la EF es una asignatura igual de digna que las demás y que los niños no van solo a jugar si no que en ella se aprenden valores que se esconden detrás de cada sesión y cada aprendizaje y en el caso de este TFG uno de los que se analiza son las emociones y las razones por las que los niños actúan así. Esto es algo que hoy en día está muy en boga pero en ninguna asignatura se trata y creo que esto es una oportunidad para demostrar que en EF hay transversalidad, empatía, valores, enseñanza y aprendizaje por ambas partes, tanto alumnado como docentes.

Como decía García Monge (2013) hay tantos juegos como jugadores se encuentran en él. Extrapolando esto al estudio de este TFG, podemos decir que esto es totalmente real ya que aunque solo se ha cogido una muestra de alumnos que eran más destacados, cada uno de ellos jugaba de una forma y por unas razones totalmente diferentes y esto es algo que a mí me llamó mucho la atención cuando comencé a descubrirlo. Y según un estudio psicológico sobre lo que causan los juegos en los niños, cuando un niño juega necesita más motivaciones que la de ganar, necesita sentirse impulsado a participar, sentir deseos de hacerlo y movilizar sus esfuerzos hacia dicho fin. Al mismo tiempo se verá influenciado por la forma en que se relacione con los demás niños (Toala Pilay, Martínez, Zambrano, et al., 2019) y esto es lo que yo quería analizar en profundidad cuando elegí el tema ya que lo que me interesaba era el porqué de dichas actitudes.

3. OBJETIVOS

- Comprender que todo lo que ocurre naturalmente en el juego motor no siempre es algo positivo para todos los jugadores.
- Consolidar los conocimientos sobre los tipos de jugadores y ver cómo estos aparecen reflejados en la realidad para paliar dichos comportamientos.
- Profesionalizar mis competencias como docente gracias a la observación y el análisis de aspectos importantes en propuestas reales y susceptibles a cambio para la mejora.
- Aprender a visualizar correctamente las personalidades de los diferentes jugadores que podemos encontrar en un juego motor reglado.
- Analizar cómo afecta el comportamiento de cada individuo y su personalidad a la forma de jugar.
- Explorar el potencial educativo que pueden tener los diferentes tipos de jugadores dentro de un grupo ya sea de forma positiva o negativa.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 JUEGO Y SU EVOLUCIÓN EN LA HISTORIA

El juego a lo largo de la historia ha sido definido o contemplado de formas muy diferentes, por ejemplo Freud (1920) define el juego como una actividad simbólica mediante la cual los niños y niñas recrean la realidad para dominarla y a través de ella poder elaborar sus emociones, especialmente aquellas que les resultan dolorosas.

La primera constancia que se tiene de definición completa sobre juego a lo largo de la historia es proporcionada por Huizinga (1972), como se cita en García Monge (1995): *“El juego es una actividad o acción voluntaria, cumplida dentro de ciertos límites de tiempo y lugar de acuerdo con una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada por un sentimiento de tensión y de júbilo”* y ahora es entendido o contemplado de una forma diferente ya que las nuevas generaciones denominan juego a todo aquello que tiene que ver con algo lúdico o de diversión sin contemplar dentro de ellos la parte de aprendizaje.

Pero esto no se ha quedado aquí, como decía el juego ha ido evolucionando y su definición también y según la Real Academia Española (RAE) el juego en su segunda acepción es definido como “Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde” como podemos ver en esta definición tenemos la primera palabra referida a la actividad física que no teníamos anteriormente pero sigue olvidando la parte de aprendizaje que no es contemplada en ninguna definición.

No obstante, estas definiciones lo que hacen es acercarnos al término y aclararnos con el paso del tiempo lo que ha ido cambiando y adaptando la definición para una mejor comprensión, pero esto no quiere decir que el juego sea algo nuevo ya que este nos acompaña desde la antigua Grecia y Roma. Para los griegos el juego era algo que no estaba entre sus pensamientos en cuanto a niños nos referimos, solo se contemplaba para los adultos. Sin embargo, filósofos como Platón (Leyes, 7, 793 e) aconsejaban que se dejara jugar a los niños a su aire hasta los seis años, no sin dirigir sus juegos con vistas al aprendizaje de un futuro oficio. Platón decía esto para que dejaran a los niños libertad y no los esclavizaran desde pequeños. Por ello lo de que el juego haya cambiado tanto en la actualidad y sea concebido de forma diferente.

4.2 JUEGO Y EDUCACIÓN

El juego es definido por los autores de muchas maneras, ya sea de forma moderna o más conservadora pero no todos los autores están de acuerdo en el papel que el juego realiza con respecto de la educación. Lo que sí queda claro es que todas estas teorías son muy importantes para los profesionales de la docencia ya que cada una de ellas nos aporta una cosa, de este modo podemos conformar la definición de juego en educación que más se asemeja a nuestro estilo de enseñanza.

Gracias a todas estas teorías algunos autores como Baena Extremera (2005), siguiendo las propuestas de Piaget (1959) o Gross (1902), clasifican el juego en simbólico, sensomotores, motores, funcionales, imaginativos, de lucha...

También, encontramos otra clasificación realizada por Blázquez (1999) que contempla diferentes juegos en función de su grado de socialización, de participación, de dificultad, de los movimientos que debe de realizar el niño... La existencia de este tipo de clasificaciones facilita que el docente pueda trabajar con un juego u otro para adaptarse de mejor manera al alumnado.

Los juegos tienen un carácter más allá del lúdico que es el pedagógico, esto quiere decir que también tienen carácter de enseñanza y sirven para desarrollar nuevas habilidades en la educación o reforzar las ya existentes. Por ejemplo, los juegos tradicionales y autóctonos también proporcionan una función primordial en el alumnado de todas las etapas educativas debido al acervo común que forma parte de su patrimonio cultural.

En palabras de Lucea (1994), los juegos tienen carácter cooperativo y por consiguiente, facilitan el desarrollo del aprendizaje de estrategias de cooperación y cooperación – oposición que son la base de la mayoría de los juegos de equipo.

Los juegos en EF no se hacen con el fin de divertir si no que tienen detrás un contenido que se pretende enseñar a los alumnos y deben de permitir el desarrollo global del alumnado, potenciar la creatividad, potenciar la autonomía, construir vías de aprendizaje cooperativo y aceptación personal entre otras.

4.2.1 ROMANTIZACIÓN DEL JUEGO

Los periodos de romantizar llegaron hace muchos años en las épocas más antiguas y hasta hubo un época llamada romanticismo, pero con el paso de los años se ha comenzado a extrapolar ese término hasta llegar a la educación y a los juegos en EF.

Se refiere con este término a que los juegos son algo idílico en los que siempre tenemos que pasarlo bien, ganar y que sean un entorno seguro y divertido para los niños y niñas. Pero esto no es entendido así para los docentes, gracias a todos los estudios que nos respaldan y gracias a que los docentes somos capaces a ver los juegos con un trasfondo de aprendizaje y los juegos nos sirven como hilo conductor para enseñar otros contenidos a través de ellos.

Algunos autores de la antigüedad ven el juego como el espacio idílico en el que los niños y niñas podrán desarrollarse felizmente. Ven el juego como método de desarrollo de la infancia. La aparición del concepto infancia introducido por Rousseau a partir de los siglos XV y XVI, hace que se empiece a ver esta etapa como una edad especial, dúctil y moldeable y se inicia la segregación de los niños de sus contextos habituales del desarrollo (comunidad) para ser introducidos en la escuela.

4.3 JUEGO MOTOR REGLADO

Según Parlebás (2001) el juego motor reglado es definido como una situación motriz de carácter lúdico organizada por reglas precisas, que implica la participación corporal del jugador como elemento esencial del sistema de comunicación. Las redes de comunicación motriz son consideradas por P. Parlebas, (1981) como uno de los “universales” o estructuras subyacentes, de los juegos deportivos.

Por ello, centrándonos en su definición podemos decir que para que dichos juegos funcionen y sean llevados a cabo de forma correcta se necesitan unas normas y que todos los jugadores se impliquen motrizmente debido a que según dicho autor, el cuerpo en acción es el elemento principal y fundamental de comunicación. No obstante, como he podido observar en muchos de los escritos de Parlebás, las reglas que se imponen en el juego son las que van a determinar las relaciones motrices a las que los ejecutores se tienen que enfrentar y pueden ser de cooperación, oposición, aleatoriedad...

También gracias a las grandes investigaciones de García Monge extraemos de ellas que “El juego motor reglado es un escenario en el que los actores pueden dar salida a lo más íntimo de su personalidad. Surgen en él las conductas más espontáneas y ello provoca individualismo, rechazos, conflictos, marginaciones...” (García Monge, 2005, p.122)

Otra de las características del juego que son muy importantes y destacadas, son las señaladas por García López y cols. (1998) como se cita en Baena Extremera y Ruiz Montero (2016) quienes destacan su carácter voluntario y placentero, a la vez que motivador para el niño o niña que lo practica de forma natural. Además, el juego también favorece el desarrollo creativo y un crecimiento más equilibrado, favoreciendo la exteriorización de sentimiento y comportamientos y así como la mejora de los hábitos de cooperación, convivencia y trabajo en equipo.

Aquí nos centramos donde dice que favorece la exteriorización de los sentimientos, ya que a lo largo de todo el análisis vamos a ver como esto sucede continuamente y es el foco del presente estudio.

4.3.1 CLASIFICACIÓN DEL JUEGO SEGÚN PARLEBÁS

Parlebás clasifica el juego en función de tres características que nos pueden influenciar a la hora de llevarlo a cabo: el entorno físico, los compañeros participantes y los adversarios. De este modo, si nos fijamos a la hora de analizar a un individuo en todos estos indicadores, nos permite acercarnos mucho más a su realidad sin dejar de lado todos los factores externos que le rodean y que también pueden afectar y afectan al desarrollo del juego.

De esta manera, Parlebás clasifica los juegos en función de si hay o no incertidumbre y dónde se encuentra en caso de haberla. Esto lo sabemos porque cuando NO hay incertidumbre la letra aparece subrayada con un guion en la parte inferior.

1. La interacción con el entorno o el medio físico denominada **I**: el lugar donde se juega el juego puede ser estable o no estable. (estable: voleibol inestable: ciclismo por los baches las carreteras...)

2. Interacción con el compañero **C**: si tengo compañero hay interacción con él, por ejemplo, baloncesto y un juego individual es natación en una prueba en solitario.
3. Interacción con los que hay adversario **A**: en tiro con arco no tengo adversario, pero compito contra gente y en el boxeo si tengo adversario.

Gracias a esta clasificación de Parlebás, podemos identificar y clasificar los juegos en función de las características descritas anteriormente.

También Parlebás (2001) clasifica los juegos en psicomotrices y sociomotrices de acuerdo con los caracteres “C, A, I” y en función a lo que cada actividad le afecta. En los psicomotrices no existe un componente social y en los sociomotrices si existe ese componente social.

4.4 DIFERENTES LÓGICAS DE JUEGO

Las lógicas del juego son variadas y complejas puesto que dentro de las lógicas principales conocidas como culturales y personales hay nuevos epígrafes que nos ayudan a identificar las actitudes de cada individuo con cada una de estas nuevas lógicas o rasgos identificados.

Según Parlebás (2001, pág. 308) citado en el artículo de García Monge y Rodríguez (2013) existen lógicas internas y externas que afectan a los individuos a la hora de jugar. “La lógica externa reinterpreta los rasgos de la lógica interna y se mezcla con ella para generar finalmente las conductas reales.” Además también Parlebás (2001) define la lógica interna de la siguiente manera:

Todos los juegos deportivos se caracterizan por una lógica interna que orientan las conductas de sus participantes; cada uno de los cuales conserva su libertad de decisión motriz, aunque dentro de los límites de un sistema de interacción impuesto por las reglas de contrato lúdico. (p. 466)

Es por ello por lo que cuando hablamos de los diferentes tipos de jugadores que existen en un juego y de sus lógicas de juego, no nos podemos fijar únicamente en el comportamiento individual del niño si no que debemos de fijarnos en el conjunto de elementos que le rodean debido a que todo puede estar afectando a su forma de ver el juego y por ende, de actuar para llegar al objetivo común.

Saber analizar y conocer los diferentes tipos de lógicas te acercan a la realidad del aula que te puedes encontrar en el día a día y al proceso real que cada escolar sigue en las clases de EF, ya que como decíamos anteriormente cada jugador vive su propia realidad dentro de un juego.

4.4.1 LÓGICAS CULTURALES

Durante el análisis de varios documentos podemos distinguir varias lógicas dentro de las culturales, dichas tramas culturales condicionan y hacen reinterpretar la lógica interna del individuo.

- **La tendencia a llevar la acción hacia un enfrentamiento dual:** en los juegos “todos contra todos” se aprecia que es común en muchos niños y niñas buscar el acuerdo táctico que orienta la acción hacia un enfrentamiento en equipos.
- **La tendencia a que las alianzas y los enfrentamientos sean por sexos:** En esta lógica se esconden algunos temas de expectativas que los chicos atribuyen a las chicas. Curiosamente hay casos en los que los más hábiles del juego son chicas pero ese pensamiento se encuentra arraigado desde hace tiempo y se atribuyen habilidades sin tener conocimiento previo.
- **La naturalización de la reversibilidad de la acción (no entienden la eliminación total):** En ocasiones estos juegos de eliminación total no son muy utilizados y los alumnos están acostumbrados a una participación continuada y a la reversibilidad de la acción.
- **La falta de responsabilidad sobre las consecuencias de la acción:** suele darse en alumnos menores a 8 años pero también puede ocurrir en alumnos de más de 8 años con menor frecuencia. Los niños tienen a hacer caso omiso de las normas o a relativizar para no afrontar las consecuencias o cambiar las normas según sus necesidades. Este tipo de actos hace que los maestros estén alerta para compensar y ajustar estos casos.

4.4.2 LÓGICAS PERSONALES

- **Lógica de reconocimiento:** hay niños que simplemente buscan ser aceptados y tenidos en cuenta por otros y su participación en el juego se verá regulada por dicha pretensión.

- **Lógicas inhibitorias:** Trata de pasar desapercibido. No busca protagonismo en el juego con la intención de salir ileso o aguantar más en la partida.
- **Lógicas autoexigentes:** Es el nivel de exigencia que tenemos sobre nosotros mismos dentro de un juego.
- **Lógicas de seguridad-protección:** niños y niñas que dependen constantemente de otros para sentirse protegidos, ya sea a la hora de jugar, de hacer equipos...
- **Lógica impulsiva:** niños y niñas que juegan desenfrenadamente
- **Lógica de prestigio y protagonismo:** buscan el reconocimiento constante de sus logros y se dedican a ocupar los papeles protagonistas del juego y desvalorar otros papeles del juego. Se sienten más importantes o con más poder dentro del juego, como si fuesen imprescindibles para el equipo.
- **Lógica de apegos:** se trata de la protección que se brindan entre amigos o por grupitos para que ninguno de los interesados sea eliminado sin su amigo o antes que él.
- **Lógica de rivalidad:** la acción del juego solo se orienta hacia el enfrentamiento con personas concretas. Como puede ser el ejemplo de chicos contra chicas o diferentes grupos de amigos que siempre juegan juntos, estar enfrentados para ver quien gana aun sin ser un juego de equipos.

4.5 DIMENSIONES EN LOS JUEGOS MOTORES REGLADOS

Para analizar los juegos motores reglados existen tres dimensiones en las que nos podemos fijar: dimensión personal, dimensión cultural y dimensión estructural y estas han sido propuestas por García Monge y Rodríguez Navarro (2007). Estas dimensiones nos permiten analizar los juegos desde diferentes perspectivas, de manera que cada una de ellas nos aporta una información diferente sobre el juego. Aunque las dimensiones se observen de forma aislada para centrarnos solo en unos aspectos concretos, esto no quiere decir que las otras dos no influyan ya que son complementarias.

El protagonismo total de este trabajo se refleja en la dimensión personal ya que es lo que se analizará en sucesivas páginas y epígrafes del trabajo que se presenta. Por ello, aunque todas las dimensiones son importantes, en la que más se profundiza es en la que más adelante nos aportará datos para analizar y respaldar dichos análisis. A continuación

unas ideas asociadas a las tres dimensiones nombradas anteriormente extraídas de García Monge y Rodríguez Navarro (2007).

- **Dimensión estructural:** es aquella que se centra en la normativa del juego y todos aquellos aspectos que pueden ser susceptibles de cambio. Ya sea para hacer una mejora o para crear por parte del docente un problema que los niños tengan que resolver.
- **Dimensión cultural:** podríamos considerar el juego como un agente de enculturación, y por ello esta dimensión se centra en la cultura y en lo que rescatamos de ella con la forma en la que jugamos. A través de él, se van normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales, aprendiendo actitudes y valores propios de cada momento. Estas relaciones entre el juego y la cultura quedan muy bien resumidas con las palabras de Parlebás (1988, 144) al jugar, el niño hace el aprendizaje de su universo social y testimonia, sin saberlo, la cultura a la que pertenece.

Algunas de las acciones motrices, traspasan lo individual y se organizan y codifican convirtiéndose en algo compartido por una comunidad, esto quiere decir que hemos adoptado esto de nuestra cultura o de otras sin darnos cuenta como nos pasa con otras tradiciones además de con los juegos.

- **Dimensión personal:** para los docentes nos resulta fundamental conocer lo que les pasa a las personas que intervienen en los juegos, sus motivaciones, intenciones, estados, problemas, o aprendizajes.

No es fácil acercarse a esta perspectiva de estudio del juego, pues está sujeta a la subjetividad de cada participante y a los procesos (cognitivos, emocionales...) que en él se desencadenan. Como bien nos dice García Monge (2005) cada jugador ve el juego de una forma totalmente diferentes y por ello hay tantos juegos como jugadores participan. No solo García Monge nos lo dice, sino que también tenemos más autores que refuerzan dicha idea.

Juego es todo aquello que el niño o niña hace cuando él o ella dice que está jugando, una afirmación que F. Buytendijk (1936)

Los niños son totalmente diferentes en cada juego y sobre todo cuando se encuentran dentro o fuera del juego, por ello aparece según A. Rüssel (1970) el “*yo del juego*”

La neurociencia ha estudiado en varias ocasiones la actividad cerebral que se produce en un individuo que juega y han demostrado que cuando un individuo juega, la actividad electroneuronal es completamente diferente. Hay gente que cuando juega tiene sensación de placer, alegría, libertad, y le recuerda a la infancia; otras personas tienen carácter impulsivo jugando, y en cambio otros tienen rasgos de indiferencia, o incertidumbre, lo que hace que no pongan interés por el juego.

Esto es uno de los objetos de estudio de esta propuesta de intervención. Analizar las sensaciones y actitudes que cada individuo tiene a la hora de jugar. Pero como para analizar a todos de forma individual se necesitarían años de estudio, en este trabajo se ha seleccionado una muestra de cinco niños que destacaban en algún aspecto, para ser observados y analizar sus comportamientos.

La idea al apreciar una dimensión personal para entender el juego motor reglado que cada niño o niña ve en su cabeza no es establecer generalizaciones o rasgos universales, sino, por el contrario, abrir nuestra perspectiva de estudio para incluir en ella la originalidad, los miedos, reparos o ideas de cada niño o niña que intervienen.

Para aclarar esto, Parlebás (2001) nos habla de tres temas a tener en cuenta a la hora de concebir la dimensión personal:

En primer lugar, nos dice que hay tantas motivaciones en el juego como individuos participan en él, al igual que García Monge (2005) nos decía que cada jugador ve desde sus ojos el juego de un modo diferente.

En segundo lugar, establecer modificaciones en cada una de las dimensiones que componen el juego repercute y condiciona las acciones de los participantes.

Por último, en tercer lugar nos dice que, el juego está compuesto por muchos individuos y cada uno de ellos tiene unos intereses, un nivel motivador y una forma de relacionarse con sus compañeros diferente a la de los demás.

Por todo esto, nosotros como docentes debemos de ajustar nuestras intervenciones a las necesidades que tiene cada alumno en cada momento y tener en cuenta que siempre van a ser diferentes aunque sea el mismo juego y la misma situación de juego, ya que como decimos por boca de García Monge (2005), cada niño tiene su propia apreciación sobre el juego.

4.6 ¿QUÉ NOS APORTA ESTUDIAR LA DIMENSIÓN PERSONAL?

La dimensión personal es algo muy importante que puede llegar a cambiar mucho el juego como nos dice García Monge (2005), pero no solo él cree que esta dimensión es importante, sino que como se muestra en dicho documento, autores como A. Rusell, S. Millar, L. Tourtet, M. Lowe... también encuentran en el juego un momento ideal en el que los alumnos se muestran tal y como son y sacan su personalidad a flote.

- Los diferentes comportamientos: cada alumno como decíamos antes es totalmente diferentes y por ello su comportamiento y su nivel de cognición, su forma de jugar, su impulsividad. Hay alumnos que por naturaleza y sin necesidad de esfuerzo son capaces de ver más cosas en los juegos y de reflexionar más cuando se les pregunta.
- Diferentes niveles de temor, inseguridad, éxito o fracaso: un nivel de habilidades motrices más bajo en comparación con el resto de los compañeros, puede hacer que salgan a la luz los temores de los niños y niñas que se ven en inferioridad. Es en este momento cuando se tiene que poner el foco también en aceptar la derrota, una actitud tolerante y comprensiva, mediación de los conflictos y búsqueda de la mejora personal.
- Distintos niveles de realización, cognición y reflexión: como decíamos anteriormente no todos los niños tienen la misma capacidad de ver lo que sucede en cada momento ni de saber reflexionar acerca de ello. Por tanto, como futuros docentes debemos de hacer preguntas que marquen el camino que nosotros queremos que los alumnos sigan, para que todos puedan llegar a realizar una reflexión de lo que ha sucedido y ser conscientes. El nivel de cognición también nos revela información sobre como ese niño ha entendido el juego ya que entre más conocimientos tienes de algo, más libre puedes ser. En este caso en los juegos entre más conocimiento tienes de ellos, más puedes expresarte.

5. METODOLOGÍA

Para realizar este TFG he diseñado y aplicado una unidad didáctica en un curso de 3º de primaria. No obstante, como bien decía al inicio de este trabajo, no solo me he centrado únicamente en el diseño y aplicación de una única UD, también en su posterior análisis. Por lo que en los anexos 1, 2 y 3 podemos ver sesiones extraídas de diferentes unidades didácticas además de la que yo planifiqué sobre juegos tradicionales para, de este modo, ver a los niños en diferentes situaciones motrices y poder enriquecer el análisis de los individuos en cuanto a la dimensión personal me refiero.

En esos anexos podemos ver tanto la planificación como el narrado de todo lo sucedido en las clases. Todo ello ha sido recogido en una memoria personal de prácticas a modo de apuntes para facilitar el posterior análisis. Gracias a incluir las narraciones en esta memoria personal, puedo tener en cuenta todos los actos y comentarios sucedidos durante la puesta en práctica de las sesiones.

Por tanto, podemos decir que este TFG se basa en un proyecto de observación y análisis de un grupo de seguimiento, más en concreto de cinco alumnos. Aunque me hubiese gustado fijarme a nivel individual en el comportamiento de cada uno de los alumnos de la clase, era un hecho muy difícil al ser la única alumna en prácticas y no podía fijarme en todas las cosas que pasaban al mismo tiempo debido a mi falta de experiencia como docente. Aún así he tenido en cuenta los comentarios que mi tutor y otros profesores del campo de la EF me transmitían a la hora de ver las clases.

En primer lugar, decir que todos los nombres que a continuación se reflejan no son los nombres reales para respetar la intimidad de los alumnos. Tenemos a una niña que la llamaremos Julia, en segundo lugar Marta, en tercer lugar Sara y dos chicos a los que llamaré Daniel y Mateo.

Los alumnos no han sido seleccionados al azar, ya que me he basado en las lógicas del juego propuestas por Parlebás y citadas en la tesis de García Monge (2005) de entre ellas he seleccionado cuatro ya que cada una de ellas se asemeja al comportamiento que demuestran en clase cada uno de estos individuos nombrados y entre ellos son comportamientos muy dispares. A continuación voy a hacer una breve descripción de cada uno de estos alumnos.

Julia es una niña con un carácter muy fuerte y a menudo no controla sus enfados, lo que hace que la clase se altere y en alguna ocasión puede llegar a conflicto con otros compañeros o a enfado propio.

Marta en cambio es una niña muy tranquila, no suele prestar atención a lo que ocurre en la clase ya que lo que suele hacer es dejarse llevar por lo que hacen sus compañeros y digamos que esta “en su nube” para evitar represalias en caso de hacer algo mal.

Sara es una niña muy autoritaria a la que le gusta mucho mandar y organizar lo que pasa en la clase y en su grupo. Cuando llega a un grupo si las cosas no se hacen a su manera se enfada y rápidamente busca la llamada de atención del profesor para intentar que le dé la razón.

Daniel es un niño con problemas severos detectados hace unos meses oficialmente aunque en clase ya se le notaba por parte de los docentes que le costaba comprender los juegos y se deja guiar por sus compañeros y es un niño que obedece las normas al 100% y es muy leal.

Por último tenemos a Mateo que es un niño que siempre busca tener los papeles principales del juego y si no es así o no es elegido entre los 4 o 5 primeros su mirada se nubla y comienza a llorar. Nunca discute con nadie ya que su solución a cualquier cosa que le pasa es llorar y espera a que el maestro pregunte qué ha pasado.

Como podemos, ver los perfiles escogidos son totalmente diferentes. No obstante, gracias al análisis, veremos qué nos aporta cada uno de ellos en la clase, ya sea positivo o negativo. También el análisis me permitirá ver como afecta cada comportamiento al desarrollo del juego.

Teniendo en cuenta todo lo anterior puedo afirmar que este TFG es el resultado de una observación y análisis de varias sesiones de diferentes unidades didácticas realizadas con niños y niñas de ocho y nueve años con el objetivo de analizar los diferentes comportamientos vistos desde la dimensión personal propuesta por García Monge (2005).

6. DATOS Y SU ANÁLISIS

A continuación presento el análisis de los datos recogidos en mi cuaderno de prácticas, en el cual cada día iba anotando las cosas más relevantes que ocurrían durante la clase para poder hacer un análisis completo a la hora de realizar las narraciones y que no se pasasen por alto datos que son importantes como por ejemplo pueden ser no solo los actos de los niños si no también sus reacciones al recibir la respuesta por parte de otros compañeros o del docente.

Para poder seguir el análisis de mejor manera he decidido seguir una estructura en la que se va a hablar de cada uno de los alumnos y para apoyar el análisis se van a aportar datos de las narraciones de lo sucedido que se encuentran adjuntas en anexos. Cada vez que se hable de cada uno de los alumnos elegidos, se tratarán todas las sesiones en las que se les ha analizado y se hablará de todas ellas de forma generalizada y no sesión por sesión de cada punto específico.

6.1 JULIA

Como decíamos anteriormente, Julia es una niña que tiene mucho carácter. Destaca durante las clases por tener una personalidad muy marcada y en alguna ocasión con un tono de voz algo agresivo hacia sus compañeros. No obstante, considero que esto no lo hace con maldad, simplemente es solo un reflejo de su frustración cuando ve injusticias o no se hace lo que ella quiere.

Durante los juegos suelen aparecer dichos comportamientos cuando el tutor no se encuentra presente o cuando Julia ve que el docente está distraído con otros compañeros. Esto lo hace la inhibir las posibles represalias.

En palabras de García Monge (2005), hay muchos tipos de jugadores y con jugadores de una misma edad nos podemos encontrar diferentes maduraciones o compromisos dentro del juego. Esto lo vemos reflejado ya que cuando a Julia se le echa la bronca, su respuesta es muy poco madura diciendo y cito textualmente el ANEXO 6 (pág. 10 penúltimo párrafo)

“según ella me expuso “No saben jugar y se están colando, cada vez tiene que tirar uno y como me toca a mí y no me dejan pues las tiro todas.””

Por ello, vemos cómo se refleja esa rabia que no le permite tomar buenas decisiones y, por tanto, decide estropear el juego a los demás.

También, García Monge nos dice que debido a los conflictos se puede llegar al abandono de un juego en su totalidad o a que uno de los participantes abandone el juego dejando tirados a los demás. Esto es claramente lo que le pasa a Julia ya que como vemos decide abandonar el juego, pero su forma de pensar ha sido que si ella no juega, los demás tampoco.

Sus comportamientos se ven reflejados en otras sesiones en los juegos más competitivos y, dichos comportamientos, salen más a flote contra sus compañeros ya que si su equipo no gana ella siente que es porque los demás lo han hecho mal pero ella nunca suele asumir la responsabilidad. Lo podemos ver en el ANEXO 4 (pág.6 último párrafo) cuando ocurre la siguiente situación, y cito textualmente:

“Podríamos lanzar uno menos cada uno y así lanzamos todos, porque yo me quedo sin lanzar” A lo que Mateo le contesta un poco nervioso a las represalias de Julia “Es que tú siempre quieres tirar y ahora no te toca a ti” Y Julia le contesta “Pues habérmelo dicho tú a mí cuando me tocaba tirar, igual te dejaba uno”

Veníamos viendo que esta jugadora tiene un carácter en el que se ve reflejado que la ganadora siempre tiene que ser ella y haga lo que haga el equipo con el que va es el que tiene que ganar y sino tiene que tener ella la razón, pero como podemos ver durante las sesiones analizadas ningún compañero de clase le rebate lo que dice ya sea bien porque no quieren discusiones o por miedo a ser reprochados por alguien más, ya que como dice García Monge (2005) dentro de un aula hay diferentes jerarquías y no todos los niños están en el mismo estatus social dentro de la clase, pues no todos han conseguido el mismo nivel de decisión, de dominio de la clase o de decisión sobre las acciones de los demás.

También en esta alumna podemos ver cómo lo que ella persigue es su interés por lograr logros individuales, dejando a un lado los logros cooperativos. Y, como bien dice el autor citado en el párrafo anterior, esta sería la definición que menos podemos asociar al aprendizaje, ya que se tiene un interés hacia el juego muy egoísta y no nos centramos en aprender, solo en ganar. Del mismo modo, insiste que un alumno que tiene dichos comportamientos es porque sabe que está muy bien aceptado en el grupo y no tiene miedo a que los demás se enfaden con él o dejen de incluirle en su equipo.

Este tipo de comportamientos los tienen aquellas personas que son muy seguras de sí mismas y son, incluso, capaces de crear una mentira y llevarla hasta donde haga falta para tener la razón llegando a creerse sus propias mentiras con tal de ganar.

Por otro lado, en una clase de Datchball, que es un juego en el que se enfrentan dos equipos pero en este caso dependemos más de la habilidad de puntería de cada uno, vemos cómo esta alumna vuelve a dejar a la vista su carácter marcado y esa poca paciencia que tiene cuando ocurren injusticias en el campo, cito el ANEXO 5 (pág.9 inicio)

“Puesta en marcha la clase para empezar a jugar y con los equipos ya formados lo primero que he escuchado ha venido de Mateo cuando ha dicho *“van a ganar ellos porque son mejores, mira que de chicos hay en ese equipo”*

Julia – *“Pues no tiene porqué listo, porque los chicos no sois siempre los mejores.”*”

Aquí, podemos ver cómo ella tiene ese carácter fuerte, que no se deja pisar por nadie y siempre se hace notar. Esto también depende de lo que haya visto en su entorno familiar y cómo ve a sus familiares actuar, esto va a hacer que actúe de una forma o de otra dependiendo de su núcleo familiar, puesto que es algo que influye mucho en nuestra forma de ser y de expresarnos ya que son los padres los que nos educan en casa desde pequeños y nos inculcan unos valores para hacernos respetar. En algunas ocasiones este tipo de comportamientos también pueden estar desencadenados por una búsqueda de atención, bien sea de los compañeros para hacerte notar y respetar en la clase ganándote tu lugar dentro de las jerarquías de la que hablábamos o búsqueda de atención del profesor.

También he podido observar durante las diferentes clases, que lo que esta niña hace en las sesiones de EF es buscar el desfogue y sentirse libre. Esto lo hace con las carreras descontroladas, dando gritos y voces, lanzando la pelota con mucha fuerza y sin un objetivo fijo...

Esto puede ser debido a que esta niña necesita mucho movimiento y necesita las clases de EF para desahogarse después de tantas horas sentada, lo que hace que cambie de personalidad y aparezca el “Yo del juego”, que en este caso le provoca olvidarse de sus compañeros y dejar a un lado la intervención personal, para centrarse únicamente en ella y en sus objetivos, como ya decíamos anteriormente que le ocurría en alguna ocasión.

Por ello, ante este tipo de alumnado debemos remarcarles la importancia de la intervención personal para que reflexione y tome conciencia de la necesidad de respetar la opinión de sus compañeros, las normas y el trabajo en equipo. De esta forma intentaremos hacer el juego más fluido sin tantos parones debido a fallos de intervención personal y lograremos que la alumna entienda la relevancia de una buena intervención personal dentro del juego.

6.2 SARA

Sara es una niña que en una de mis observaciones en clase decidí llamarla “la organizadora”, esto es debido a que aunque no conociera el juego siempre tenía la necesidad de tener todo controlado y dejar claro a cada miembro de su equipo lo que tenía que hacer en cada momento.

Es una niña a la que le gusta mandar y organizar todo y, por ello, tiene enfrentamientos con algunos de sus compañeros en las horas de EF ya que siempre es ella la que decide los papeles de cada uno y sus compañeros acaban discutiendo con ella porque no quieren hacer lo que ella dice.

En una de las clases que presencié noté claramente este rol que toma la alumna con tan solo comenzar el juego de Datchball.

“Se ha encargado personalmente de decirle a Carla, una niña de su equipo, *“Tu no vayas a por el balón al principio, porque tienen que ir los más rápidos y a ti te van a pillar”*, a otro compañero le ha dicho, *“Tú Diego, tienes que coger vidas porque se te da muy bien coger el balón en el aire”*, *“Yo voy a coger los balones para lanzar.”*”

Aquí en la narración de lo ocurrido que tenemos en el ANEXO 5 (pág. 9) podemos ver claramente reflejado lo que decíamos anteriormente de manera que la alumna no se esconde de ser así, ni tiene problema en mostrar abiertamente su forma de ser. Este comportamiento tiene mucho que ver, como nos dice García Monge 2005, con el ego que tienen los jugadores y cómo se sienten ellos dentro de la clase.

Sara se siente poderosa y respetada dentro de la clase ya que desde principio de curso es así y tiene un ego muy grande que hace que no pueda rebajarse, ya sea en este

tipo de cuestiones o cuando está teniendo una conversación con el profesor como podemos ver en la narración del ANEXO 4 (pág.7)

“ella siempre tiene que añadir la última palabra. *“No se ponen así, que hay que colocar el color morado para arriba”* esta fue la aportación de esta intervención para decir ella la última palabra, a lo que yo añadí *“Sara si tan bien conoces los juegos y tanto controlas a tus compañeros puedes ayudarme a dar la clase para que yo vea como explicas.”*”

Cuando yo le digo que se ponga ella a dar la clase se hace pequeña porque en ese momento ya le da vergüenza que todos la escuchen y su ego se esconde, pero ante todo ella siempre intenta tener la última palabra. Esta niña lo que demuestra es que tiene poca responsabilidad en los juegos, lo que hace que su intervención personal sea negativa porque siempre está ordenando lo que hay que hacer, no acepta las críticas de los demás y además hace trampas para que todo salga según lo que ella había planeado en su cabeza.

También, podemos ver cómo todo se tiene que hacer a su modo y si sus compañeros no la hacen caso ella lo paga con gritos o malas contestaciones hacia ellos como en esta clase de Kubb del ANEXO 4 (pág.7)

“Sara se dirige a Daniel de forma agresiva diciéndole *“venga Daniel más rápido hijo que sino no vamos a jugar nunca”*”

o en la clase de juegos tradicionales descrita en el ANEXO 6 (pág.11)

“Zahira – *“Sara ¿Qué hemos dicho de ponernos por delante de la persona que lanza?”*”

Sara – *“Ya sé que no se puede pero es que le toca a Mario y lo está haciendo mal”*”

Zahira – *“No lo está haciendo mal Sara, simplemente lo hace de una forma diferente”*”

En ese momento intervienen compañeros de la fila y dicen, ves Sara es que no hay que hacerlo siempre como tu digas.”

García Monge (2005) en su tesis dice que uno de los factores o intereses dentro del juego, es la búsqueda de protagonismo. Este se puede obtener mediante diferentes

métodos, entre los cuales se encuentra el trato de amabilidad con el resto de los compañeros, el status en el que te encuentres dentro del grupo o gracias a tener una mejor comprensión de la situación y, por ende, tener la ventaja de controlarla mejor. Tener el control del juego o de la situación en la que te encuentras te da la libertad de poder actuar en beneficio tuyo porque si no controlas la situación te pueden surgir imprevistos por cualquier parte.

El último día que vi a esta clase haciendo EF, me reafirmé en mis pensamientos ya que vi cómo en el juego “roba ladrillos” Sara se dedicaba a montar la estrategia que tenía que seguir su grupo y a dar instrucciones de cuándo tenía que acercarse a por los ladrillos y cuándo no. Es una persona que no deja tomar las decisiones a los demás y siempre tienen que jugar a su modo porque si no se enfada.

Esto me ha hecho pensar que lo que le puede pasar a esta niña es que tenga carencias de atención en casa y por ello busca tener protagonismo y atención en clase, intentando hacer las cosas a su modo para llamar la atención y que todos la miren a ella. En este caso, de ser así, la intervención personal se ve muy afectada ya que vemos que puede ser mala, a causa de que lo único que le importa es que sus compañeros lo hagan como ella dice y se olvida de lo que ella puede hacer para que el juego sea mejor, sin gestionar a sus compañeros e influir en sus decisiones.

Este tipo de comportamientos los solemos ver reflejados a menudo en niños y niñas de esta edad, debido a la poca madurez que tienen porque se encuentran en 3º de primaria y digamos que es algo que, por el momento en que se encuentran, va acorde con la edad aunque tienen que comenzar a cambiarlo.

Esto les hace tomar decisiones precipitadas o hacer cosas que una persona con mayor madurez no haría o que otras personas en su situación meditarían más por el hecho de que puede afectar al grupo en su totalidad y no solo a mi como individuo y lo que se pretende es que con la aportación de cada jugador los juegos estén más enriquecidos y sea un mejor juego para todos, por ello debemos de tener una correcta intervención personal.

6.3 MARTA

Marta es una niña muy tranquila, no suele prestar atención a lo que ocurre en la clase ya que lo que suele hacer es dejarse llevar por lo que hacen sus compañeros y digamos que esta “en su nube” para evitar represalias en caso de hacer algo mal. Su interés hacia la materia de EF es bajo y no suele tener una gran participación en los juegos que se realizan más allá de la que es necesaria u obligatoria, y en caso de poder descansar siempre va a ser ella la que se preste voluntaria.

Durante la observación que he llevado a cabo en mi periodo de prácticas, he podido darme cuenta de que es una niña que evita todo tipo de conflictos, es pacífica, tranquila y siempre va a llamar al profesor en caso de tener algún problema para no llevarse ella la bronca por dar voces o tener pelea.

La tranquilidad que la caracteriza se ve reflejada también en el pasotismo que desprende en los juegos y esto lo podemos ver en: ANEXO 4 (pág.6)

“Mientras Marta estaba apartada recogiendo los testigos y sin hacer caso como que la cosa no fuera con ella. Cuando yo la llamo para decirle que tiene que jugar como los demás compañeros del equipo su respuesta es: *“Que sí que sí que ya juego”*”

Las respuestas que suele dar a este tipo de conversaciones son siempre similares, asumiendo que tiene que hacerlo peor inhibiéndose de todo tipo de represalias, broncas del profesor por no hacer las cosas o trifulcas con sus compañeros por no desempeñar su papel de forma correcta en un juego de equipo.

En este tipo de comportamientos se refleja a la perfección uno de los ítems que García Monge (2005) refleja en su tesis y el del compromiso. Lo podemos ver con el poco compromiso y motivación que Marta tiene hacia este juego, pero esto no solo le pasa en esta sesión, sino que hay otro tipo de juegos que tampoco hacen que sea participe aunque se trate de juegos cooperativos.

Lo podemos ver en el juego de “Datchball” en el ANEXO 5 (pág.9)

“Mientras en el otro equipo vemos cómo Marta lleva un rato sentada en el suelo porque al no estar atenta a los 3 balones que hay en juego, nada más acercarse para lanzar la han eliminado”.

Debido a sus despistes pasa mucho tiempo eliminada en los juegos porque no está atenta. La intervención personal de Marta en los juegos es poco acertada. No podemos decir que es mala porque ella no hace nada para empeorar el juego, pero tampoco podemos considerarla buena ya que no aporta mejoras en el funcionamiento para que el juego discurra de mejor forma.

Podemos ver que lo que hace es sin ningún tipo de maldad ya que mismamente cuando ella está jugando a la rayuela se le olvida lo que tiene que hacer, pero no lo hace para perjudicar a nadie sino que su carácter la hace ser de este modo. Como decía anteriormente esto es falta de compromiso.

“En otro grupo, en este caso en la rayuela veíamos como había cierta tensión ya que Marta volvía a hacer de las suyas y a estar en la nubes mientras jugaba, esto hacía que se le olvidara recoger el saco que tiraba, se le pasaba el turno porque estaba despistada...” ANEXO 6 (pág.11)

Pero si hay algo que Marta no tolera, y lo he podido presenciar con mis propias observaciones en varias ocasiones, es que la hagan de menos por el simple hecho de ser mujer. Aunque ella misma sea la que decide no participar o participar de forma diferente en los juegos, cuando alguien la enfada por estos temas saca lo mejor para poder ganar y no darle la razón a la otra persona.

“Mateo cuando ha dicho *“van a ganar ellos porque son mejores, mira que de chicos hay en ese equipo”*

Julia – *“Pues no tiene porqué listo, porque los chicos no sois siempre los mejores”*

Marta – *“Eso listo, que te crees el mejor por ser portero de futbol.”*” ANEXO 5(pág.8)

Aquí podemos ver cómo se refleja el comportamiento reivindicativo de Paula y su intervención personal sale a flote para mejorar el juego por su parte en todo lo que sea posible.

A este tipo de comportamientos o situaciones García Monge (2005) los llama desequilibrios por cuestión de género. En palabras de A. Neto et al. (1999, 24, recogiendo estudios de Maccoby, 1988; Thorne, 1993; y de Turner, Gervai y Hinde, 1993) citado por García Monge (2005) en su tesis, “Los niños y niñas prefieren jugar con compañeros del mismo género, ya que comparten los mismos intereses, tienen una compatibilidad

comportamental en situaciones de juego, dinámicas cognitivas de identidad de género y a los modelos de influencia mutua.” (pág. 275, parte 2, capítulos 1-2 el alumnado en el juego)

Está muy bien que Marta reivindique sus valores, pero aquí también juegan un papel muy importante los docentes y por ellos somos nosotros los que en ocasiones de estas tenemos que intervenir y hacer una modificación de equipos o una aclaración de conceptos si eso fuese necesario. Que los niños y niñas jueguen mezclados también hace que se enriquezca el juego y que veamos comportamientos nuevos en los alumnos, esto es a causa de que los sacamos de su zona de confort y vemos cómo actúan en otros contextos y situaciones dentro del aula.

Gracias a los estudios de García Monge (2005) conocemos una escala de comportamientos que se pueden dar en el juego, y aunque los define como comportamientos problemáticos, yo creo que aunque el de Marta no es problemático sí se encuentra dentro de una de estas categorías en la que se dice que el individuo está “fuera del juego.” Por tanto, no pone interés por lo que sucede en él o su interés es mínimo.

Por último, en la sesión que pude presencial del juego “Roba ladrillos” reafirmé todo lo que había observado anteriormente de Marta. Me ha quedado claro que es una niña a la que no le gusta la actividad física y, por tanto, no pone interés a la hora de realizarla. Esto hace que su intervención personal no varíe el juego ya que ella no hace nada malo por el juego ni lo estropea, pero sí afecta a sus compañeros porque por culpa de sus decisiones el juego puede llevar un curso u otro aun sin necesidad de saltarse las normas.

Bajo mi opinión, como futura docente, creo que es necesario que este tipo de comportamientos en el aula sea observado y se intervenga para que el alumno o alumna a la que le suceda esto sea capaz de encontrar una motivación en las clases con ayuda del profesor. Esto se consigue cambiando las dinámicas de la clase y probando cosas nuevas para ver si se adapta a ella o le llaman más la atención para intervenir y aumentar su participación.

6.4 MATEO

Mateo es un niño que siempre busca tener los papeles principales del juego y si no es así o no es elegido entre los 4 o 5 primeros su mirada se nubla y comienza a llorar. Nunca discute con nadie ya que su solución a cualquier cosa que le pasa es llorar y esperar a que el maestro pregunte por lo que ha pasado. No lo hace con el fin de llamar la atención de los alumnos, sino con el fin de que solucionen un problema que tiene que ver con él pero sin que él se tenga que ver afectado por discutir con sus compañeros. Es muy competitivo y siempre quiere ganar o estar entre los mejores en cada juego, lo que hace que su personalidad sea muy frágil en cuanto pierde en algún juego.

Mateo suele ser una de esas personas que ocupan un lugar alto en la jerarquía de la clase, ya que es un alumno querido entre sus compañeros, tiene muy buenas habilidades motrices y, por tanto, sus aportaciones a los juegos siempre suelen ser muy positivas. Dicho alumno ocupa los papeles principales en los juegos y sus compañeros siempre lo tienen claro porque es muy bien valorado.

García Monge nos dice que una de las respuestas del juego es la búsqueda de la aceptación a la hora de jugar, pero yo considero que no solo hay alumnos que juegan buscando la aceptación si no que hay otros que lo que intentan es mantenerla para de esta forma mantener también su status dentro de la clase y no venirse abajo cuando no son aceptados o tenidos en cuenta de la misma manera.

Como podemos ver en la narración del ANEXO 4 (pág.6) es un niño que se frustra rápidamente y cuando no puede controlar sus emociones su vía de escape es el llanto.

“En primer momento estaba contento pero ha comenzado a llorar cuando veía que los demás equipos le estaban quitando a sus amigos y decía “voy a jugar con gente que es mala porque han elegido ya a mis amigos.””

En esta viñeta observamos cómo por el simple detalle de no ir en el equipo de su amigo ha comenzado a llorar y a despreciar a los demás compañeros que estaban en su equipo. El resto de los compañeros no le ha dicho nada porque saben que siempre actúa del mismo modo y ya están acostumbrados, pero bajo mi punto de vista creo que ningún compañero de la clase debería de acostumbrarse a que le desprecien o a que le digan que es peor que los demás, por muy buena que sea en ese juego la persona que te lo dice.

Se ve claramente la búsqueda de la llamada de atención del docente, y no solo por querer tener los papeles principales como decíamos anteriormente, sino también porque Mateo es consciente de que si el profesor de EF le ve llorando se va a acercar a él para ver qué le pasa y con un poco de suerte va a intentar ponerle en el equipo con algún amigo.

Otro de los comportamientos que pude observar en Mateo durante el periodo de prácticas es la poca predisposición que tiene para hablar de cara con los compañeros y aceptar sus errores, esto se ve reflejado sobre todo cuando tiene pequeñas discusiones con Julia, una de sus compañeras. Mateo no suele contestar a sus comentarios ya que como decimos es un niño pacífico y que no busca tener peleas pero lo que hace es murmurar comentarios cuando se da la vuelta o se aleja de la persona con la que estaba hablando. Esto se ve reflejado en el ANEXO 4 (pág.6)

“Mateo que sabía que eso era mentira se alejaba poco a poco de Julia dirigiéndose a otro compañero y diciéndole *“eso es mentira no me dejaría”*” vemos como no da la cara y prefiere susurrar lo que piensa en vez de afrontar los problemas.

No solo le pasa eso, sino que es un niño que está acostumbrado al éxito. Por tanto, cuando no lo consigue entra en una profunda frustración y comienza a tener pensamientos muy negativos que le hacen no avanzar en la sesiones porque solo se centra en decir no puedo y no valgo para esto. Mateo es un niño que le vendría muy bien aprender a gestionar las emociones, tanto las positivas como las negativas, para que este modo pudiera aportar muchas más cosas a sus compañeros y no simplemente por aportar, sino por tener mayor estabilidad emocional ante las victorias y los fracasos. Hay veces que es necesario entenderlo como un aprendizaje y no como un fracaso, pero esto por el momento no entra dentro de los pensamientos de este alumno.

ANEXO 6 (pág.11)

“Zahira –“*¿Mateo qué te pasa?*”

Mateo – “*Pues que soy el único que no acierta ninguna y llevo 0 puntos, este juego no me gusta*”

Zahira – “*Pero no pasa nada por no acertar en la boca de la rana, lo que tienes que hacer es intentar tener una buena técnica de lanzamiento*”

Mateo – “*Sí, pero para que quiero yo saber tirar perfecto si no consigo puntos y voy a perder...*”

Como podemos ver en esta narración el alumno no acepta la derrota, aunque no llama la atención al profesor porque él se encuentra jugando tranquilamente, se le nota frustrado y en alguna ocasión enfadado. Con este tipo de comportamientos es muy importante trabajar la tolerancia al error y que ellos lo vean como un aprendizaje más dentro de su proceso ya que no siempre nos puede salir todo a la perfección.

Otra de las señas de identidad arraigadas a este comportamiento es la que podemos ver a continuación, en la que Mateo le dice a Daniel que no pueden gastar tantas vidas con él. ANEXO 5 (pág.9 inicio)

Mateo – “*Daniel otra vez eliminado...no te acerques tanto que solo gastamos las vidas contigo y los demás también las necesitan*”

Este tipo de situaciones hacen que Mateo sienta que está perdiendo el tiempo cada vez que salva a Daniel, porque Daniel está fallando otra vez con el mismo error y vuelve perder. Mateo lo que suele hacer en estos casos es acercarse a la persona que va a salvar y corregirle amablemente el error pero cuando ya son muchas veces seguidas corrigiendo lo mismo, su ímpetu por el juego y su afán competitivo sale y se apodera de su forma de expresarse, lo que hace que comience a hablar rápido porque está nervioso y si ve que en su equipo ya se está quedando él solo puede llegar a caérsele alguna lagrima de la presión que siente cuando ve que puede ganar.

No obstante, aun teniendo en cuenta que este alumno debería comenzar a controlar sus emociones puesto que al ser tan competitivo le puede jugar malas pasadas, sobre todo sabiendo su incapacidad para pedir perdón de forma voluntaria aún sabiendo que ha hecho algo mal, también quiero destacar que esa competitividad le hace ser un buen compañero de equipo debido a que él quiere lo mejor para su equipo, porque siempre busca ganar, de manera que lo da todo para que su equipo sea ganador.

Algunas muestras de su compromiso por su equipo son las siguientes: él es el que se arriesga a coger vidas, explica a sus compañeros técnicas para lanzar, les avisa para que se alejen cuando les van a dar o incluso da consejos de cómo se pueden hacer las cosas para que mejoren, pero sin el objetivo de que las hagan como él manda.

Otro ejemplo de esto se puede apreciar en el juego “roba ladrillos”, sabe hasta qué punto tiene que arriesgarse y coger más ladrillos y cuando no puede hacer nada para que no le pillen. Por tanto, con los conocimientos que Mateo tiene sobre los juegos, tiene la gran libertad de jugar como quiera dentro de los límites ya que al controlar a la perfección las reglas y la situación puede saber lo que debe hacer en cada momento.

Como he dicho anteriormente esos conocimientos los comparte, de manera que no resulta ser un jugador egoísta. Por tanto, podemos decir que la intervención personal de Mateo es buena y adecuada, porque hace todo lo posible para mejorar el juego y que este funcione adecuadamente. Además de eso, pretende que sus compañeros también consigan mejorar el juego.

Aun teniendo en cuenta lo anterior y algo que he intentado hacer durante mi periodo de prácticas, es procurar que el niño desarrolle un mayor control de la frustración ante el error o la pérdida en el juego, que en su caso se ve reflejado en llanto y enfado. Para trabajar esto, intenté hacer ver al niño que lo importante no es perder si no aprender. Un ejemplo de esto es cuando él se quejaba del juego de la rana y yo le decía que si no lanzaba muchas fichas para practicar hasta que metiera alguna iba a perder siempre porque no estaba practicando y así no podía aprender a lanzar mejor.

6.5 DANIEL

Daniel es un niño con problemas severos de autismo los cuales han sido detectados hace unos meses oficialmente por un equipo especializado de pedagogos, médicos y orientadores. Aunque con anterioridad a esto, ya se notaba por parte de los docentes que le costaba comprender los juegos, que su forma de jugar era alocada y sin control o incluso se dejaba guiar por sus compañeros por no tener el control de la situación. Sin embargo es un niño que obedece las normas al 100% siempre que las tiene claras y es muy leal en los juegos.

Este tipo de comportamientos que tienen los niños con autismo hace que su integración en clase a veces no sea la más correcta, porque aunque en el caso de Daniel los niños de su clase le aprecian mucho, cuando hay que jugar a algún juego competitivo

no es de los primeros en ser elegido. Esto se debe a que sus capacidades no son las mismas a causa de la pequeña limitación que le crea su enfermedad.

Aunque en el caso de Daniel los niños de su clase le aprecian mucho y por lo general le tienen en cuenta, las limitaciones asociadas a su enfermedad afectan a su integración en clase, ya que en varias ocasiones no le han elegido de forma voluntaria para los juegos. A pesar de ello, Daniel se esfuerza cada día por poder entender los juegos y llegar a jugar como algunos de sus compañeros a los que ve como referentes por lo bien que juegan.

La condición de Daniel hace que su juego sea totalmente diferente al que se explica y al que ven los demás jugadores. Esto es así por que los niños con autismo tienen problemas a la hora de comprender e interpretar ideas o pensamientos abstractos. Suelen marcar un patrón de juego en su cabeza del que no se pueden salir y cuando llega algo nuevo para ellos se encuentran totalmente perdidos, como podemos ver en el ANEXO 6 (pág.10 párrafo 3)

““DANIEL- ¿Zahira así está bien colocado?” Cuando me acerqué me di cuenta de que las botellas estaban todas de pie pero ninguna en su sitio y no era capaz de crear esa visión espacial para hacer el triángulo”

En esta parte de la narración vemos además cómo busca la atención del docente para verificar que lo que hace está bien. Este tipo de alumnado necesita tener constantemente cerca a una persona a la que tomen como referente y confidente, en la que ellos puedan confiar. En caso de alboroto o aturdimiento por la situación que les rodea en el juego, buscan siempre el contacto físico con esa persona que es confiable para ellos y como decíamos antes buscan su aprobación o ayuda. Lo podemos ver en el ANEXO 6 (pág.10 párrafo 4)

“A la hora de realizar su lanzamiento Daniel me llamó para que lo viera como lanzaba y en cada lanzamiento me preguntaba si la posición estaba bien, si se lanzaba así, como se tenía que colocar...”

Como decía al principio de este apartado, los niños como Daniel, por miedo al error o a lo que puedan pensar sus compañeros, intentan pasar desapercibidos en el juego

para no entrar en conflicto con sus compañeros debido a que no saben controlar sus nervios ante estas situaciones.

Podemos ver en la clase referida al ANEXO 4 (pág.7, párrafo 3) lo sucedido con este tipo de situaciones.

“Daniel nunca suele entrar en estas críticas y al ser un niño con espectro autista estas críticas le afectan pero no sabe en algunos casos como enfrentarse a algunos compañeros.”

Otra de las situaciones en las que más pude notar su condición es la hora de tomar decisiones importantes en un juego como puede ser el “roba ladrillos”. En este juego tú mismo y sin ayuda de nadie, tienes que tomar la decisión de acercarte al medio para robar un ladrillo o a la base de los compañeros. Este tipo de decisiones son muy difíciles para Daniel ya que al no controlar por completo el juego y su normativa, se siente perdido e indeciso.

En este sentido, en los juegos de estrategia en los que hay que tomar decisiones rápidas su capacidad de acción se ve limitada debido a sus capacidades cognitivas. De esta manera este tipo de alumnado prefieren juegos más estructurados que siguen un mismo patrón durante todo el juego, sin tener que tomar una nueva decisión dependiendo del transcurso del juego.

Como se ha dicho antes Daniel no apoya los cambios estructurales del juego que afectan tanto a la normativa como al espacio, debido a que esto supone un cambio de pensamiento que él no es capaz de asimilar. Como por ejemplo es el caso que se comenta en el anexo 5 donde se habla de hacer un campo más pequeño para que el juego sea más dinámico pero eso para Daniel supondría jugar menos porque le eliminarían antes, entonces el tiene clara su respuesta.

ANEXO 5 (pág.8, final) **“Daniel: *“Pues a mí me gustaba más el campo grande porque no me pillaban”*”**

Cuando un niño sufre esta enfermedad los patrones de su cabeza cambian completamente y eso hace que sea mucho más difícil para él entender el juego y poder llevarlo a cabo de forma natural ya que su mente no le permite tener pensamientos imaginarios de la misma forma que los tiene un niño sin autismo. Esto hace que el profesor tenga que dejar muy claros los juegos y sus reglas para que Daniel sea capaz de

comprenderlos. También será labor del docente procurar que estos juegos no sufran modificaciones para que el jugador los entienda en sucesivas sesiones.

Por ello, hay que dejar bien claras siempre las normas, favorecer la continuidad del juego cada día y despejar las dudas que puedan surgir en cada momento, facilitando que Daniel sea capaz de identificar el rol que tiene que desempeñar en cada juego. También es labor del docente fomentar un clima en clase adecuado, respetuoso y tolerante ante los posibles comportamientos de este tipo de alumnado, y ofrecer al alumno estrategias que le ayuden a controlar sus comportamientos en el aula.

Gracias a este análisis me he dado cuenta también de que la intervención personal de estos niños en los diferentes juegos es completamente distinta a la de los demás, no obstante y aunque parezca que pasan desapercibidos, ellos siempre intentan aportar algo al juego.

7. CONCLUSIONES

Al inicio de este TFG, antes de comenzar los análisis, redacté unos objetivos que quería cumplir con todo mi trabajo e investigación. Ahora, con intención de ir cerrándolo, me doy cuenta de que no solo he podido cumplir esos objetivos sino que también he podido conocer estudios o autores nuevos que me han llevado a pensar en posibles líneas de investigación para un futuro.

Aunque el campo de la Educación Física es muy amplio, como se ha podido apreciar en este TFG, me he centrado en analizar los juegos desde el punto de vista de la dimensión personal propuesta por García Monge. Para ello, como se aprecia en los diferentes apartados me he respaldado de diferentes estudios sobre ello. Esto me ha permitido desarrollar en mí una mayor capacidad de observación y comprensión sobre las diferentes formas que tienen los niños de jugar a un mismo juego.

Para poder realizar estas cosas aproveché mi periodo de prácticas en el C.E.I.P. Clara Campoamor de Villalobón para observar las sesiones de Educación Física en grupo del tercer curso de Educación Primaria, formado por diecisiete niños y niñas, todos ellos con diferentes personalidades y estilos de comportamiento. Para focalizar mi atención, decidí centrarme en observar y analizar el especialmente el comportamiento de cinco niños, de manera que cada uno de ellos representara una manera de jugar y afrontar los juegos: enfado, frustración, autoritario, pasota y un niño con espectro autista.

Tras este trabajo puedo afirmar que el enfoque analítico propuesto por la dimensión personal favorece la identificación de roles personales, comportamientos que pueden pasar desapercibidos en un aula ordinaria e incluso conflictos externos al propio aula. Esto es debido a que, como se ha descrito durante el trabajo, los niños cuando juegan son fieles representaciones de su forma de ser y de sus pensamientos, lo que aporta al maestro información muy útil para el desarrollo de sus clases y la gestión del grupo.

Siguiendo con el párrafo anterior, una de las conclusiones más importante que he extraído gracias a este trabajo, es que la observación individualizada de los alumnos en las clases de EF es algo esencial para el docente. Con esta observación, podemos tener una atención más individualizada de los niños y niñas ya que nos permite conocerlos mejor y saber sus puntos fuertes o débiles.

A mayores de esto, este TFG también me ha permitido valorizar la estrecha relación que hay entre la estructura interna de los juegos y la intervención personal del niño, puesto que cualquier cambio en dicha estructura afecta directamente a la intervención personal que el niño desarrolla cuando juega.

Como se puede apreciar en los análisis, la intervención personal de los niños a estas edades está en proceso de construcción, porque al tratarse de niños de ocho y nueve años, en algunas ocasiones, el ego o la influencia de sus compañeros les ciega y actúan bajo sus impulsos, de manera que suceden múltiples trampas que rompen con las reglas del juego. Es por ello por lo que, en estas edades, el trabajo que debe hacer el profesor por favorecer una adecuada intervención personal dentro del juego es crucial para que los propios niños tomen conciencia de ello y cambien su forma de actuar.

Los diferentes comportamientos de los niños y todo lo que ocurre en los juegos no va a ser siempre bueno o correcto, no obstante, el maestro debe valorar lo que nos está aportando ese suceso, de manera que debe aprovechar esa forma de jugar del niño para construir nuevos aprendizajes de manera reflexiva y vivencial. Estos diferentes comportamientos presentes en el juego son el fiel reflejo del llamado “Yo del juego” que nombrábamos gracias a García Monge, y que representa la forma en que los niños piensan, sienten y actúan. Gracias a esto puedo respaldar la siguiente frase de García Monge y de la que ya he hablado con anterioridad: “hay tantos juegos como jugadores hay”.

Los conocimientos adquiridos durante la elaboración de este trabajo, así como la planificación, puesta en práctica y análisis de una unidad didáctica (diferentes sesiones de diferentes unidades para este TFG) han favorecido la mejora de mi observación como futura docente, lo que me ha aportado diferentes herramientas necesarias para poder ver y comprender a todos los alumnos de forma personal. De esta forma, puedo apreciar mejor lo que pasa en el juego ya sea bueno o malo, y utilizarlo para construir nuevos aprendizajes para el alumnado, partiendo así de sus necesidades y de sus intereses.

Estoy segura de que con el paso de los años, la experiencia en los diferentes colegios y mi continua formación, lograré observar los diferentes comportamientos de los alumnos de una forma más precisa y con mayor capacidad analítica, lo que me permitirá utilizar esos conocimientos para formar alumnos con capacidades y cualidades necesarias para enfrentarse en la vida tanto a retos cooperativos como individuales.

Por último y para dar por finalizado este trabajo, no podía dejar de agradecer todo lo que la carrera me ha puesto en mi camino, gracias a la mención de EF me siento más preparada que nunca para enfrentarme a una clase y se que salgo de la universidad con unos referentes muy claros y muchas ganas de seguir formándome.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu Cabrera, E. (2009). El juego infantil mediterráneo. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (25), 13–28.
- Baena Extremera, A., Ruiz Montero, P.J. (2016) *El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación*. EmásF: revista digital de Educación Física, (38), 73-86.
- Bores, N. (2011). *Apuntes de la asignatura Juegos y Deporte*. Universidad de Valladolid. Palencia.
- Bores, N. J. (Coord.) *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. INDE 2005 Barcelona.
- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- García Blanco, S. (2007). *Sobre el concepto de juego*. Universidad de Salamanca.
- García Monge, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de Primaria. [Tesis doctoral inédita]*. Universidad de Valladolid, Palencia.
- Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.
- Hernández Moreno, J. (2021). *Fundamentos del deporte: análisis de las estructuras del juego deportivo: (ed.)*. Editorial INDE.
- Junta de Castilla y León. (2022). *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y se regula la educación primaria en Castilla y León*. Boletín oficial de Castilla y León, (190, 1-7653.)
- Parlebás, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Toala Pilay, M. A., García Martínez, A. J., Zambrano Cedeño, S. N., Escobar Lozano, D. M., & Delgado Moreira, J. A. (2019). *Psicología de la educación física y el deporte escolar*. 3Ciencias.

ANEXOS

ANEXO 1

Sesión diseñada por Gerardo Garnacho para 3º de primaria.

1.1 Sesión número 1

CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA			Nº 5 - FEBRERO	
S.A: 6 EL KUBB: EL AJEDREZ VIKINGO			Material: KUBBS	
TAREAS			Tiempo: 60'	
1º	ME: BALONES FUERA	15'	SABERES BÁSICOS C. Resolución de problemas en situaciones motrices. D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. E. Manifestaciones de la cultura motriz. CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 4.1	
2º	PARTIDAS NORMALES EN 2 CAMPOS	40'		
3º				
4º				
5º				
6º	MD: REFLEXIONES	5'		
Momento de encuentro				
1º Saludo, cambio de atuendo, recordatorio de la clase anterior sobre el circuito de puntería y explicación de la presente. CALENTAMIENTO: "Balones fuera".				
Momento de construcción del aprendizaje				
2º Se divide a la clase en 4 equipos y juegan partidas normales un equipo contra otra en 2 campos. El objetivo es ver la mejora en los lanzamientos después del circuito de puntería de las clases anteriores y comparar la mejora con la primera clase.			3º Cuando acaben las primeras partidas, se cambian los enfrentamientos de los equipos.	

4º	5º
Momento de despedida	
6º Reflexiones finales sobre cómo han mejorado la técnica de lanzamiento y la puntería respecto a la primera clase. Se cambian las zapatillas, se lavan las manos y vuelven al aula en silencio.	
Observaciones/consideraciones: Se ve una clara mejoría en los lanzamientos respecto a la primera clase.	

ANEXO 2

1.2 Sesión número 2 de 3º de primaria DATCHBALL

CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA			Nº3 - MARZO							
S.A: 7 DATCHBALL			Material: balones de goma-espuma, bancos suecos, sogá.							
TAREAS			Tiempo: 60'							
1º	ME: BALÓN CAZADOR	15'	<p style="text-align: center;"><u>SABERES BÁSICOS</u></p> <p>C. Resolución de problemas en situaciones motrices.</p> <p>D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.</p> <p>E. Manifestaciones de la cultura motriz.</p>							
2º	PARTIDOS (2 CAMPOS)	40'								
3º										
4º										
5º										
6º	MD: REFLEXIONES	5'								
CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 4.1										
Momento de encuentro										
<p>1º Saludo, cambio de atuendo, recordatorio de la clase anterior sobre el circuito de puntería y explicación de la presente.</p> <p>CALENTAMIENTO: "Balón cazador".</p>										
Momento de construcción del aprendizaje										
<p>2º Partidos en 2 campos más pequeños para que vean cómo cambia el juego en un espacio más pequeño y que requiere más concentración.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <table style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">○ ○ ○</td> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">○ ○ ○</td> <td style="padding: 2px 5px;">○ ○ ○</td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">○ ○ ○</td> <td style="border-right: 1px dashed black; padding: 2px 5px;">○ ○ ○</td> <td style="padding: 2px 5px;">○ ○ ○</td> </tr> </table> </div>			○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○	<p>3º</p> <p>Reflexiones entre toda la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es más participativo. - Hay que estar más atentos. - Partidas más rápidas. - Es más fácil salvarse cuando te han dado. 	
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○								
○ ○ ○	○ ○ ○	○ ○ ○								
4º			5º							

Momento de despedida	
6º Reflexiones finales, cambio de zapatillas, se lavan las manos y vuelven al aula en silencio.	
Observaciones/consideraciones: El juego funciona mucho mejor y hay más participación. Hay muchas trampas. Poner un árbitro en cada campo en la siguiente clase.	

ANEXO 3

1.3 Sesión número 3, diseñada por Zahira Pozo para 3º de Educación Primaria.

SESIÓN 5 Circuito de Evaluación	
MATERIALES	
	<ul style="list-style-type: none">- Todos los materiales utilizados en las sesiones anteriores.- Útiles de escritura.- Fotocopias de examen.
MOMENTO DE ENCUENTRO	
	<ul style="list-style-type: none">- Se recoge a los alumnos del aula de referencia y se les traslada al gimnasio, se cambian las zapatillas y a continuación se sientan en semicírculo delante de la pizarra.- Se les Explica en qué va a consistir la última sesión de la UD y se les dice que es la evaluación.
MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES	
	<p>Se les reparte una ficha con 10 preguntas de VERDADERO / FALSO o Tipo Test que tendrán que responder con preguntas sobre lo explicado en la UD.</p> <p>Realización por grupos de un circuito constituido por los diferentes tipos de juegos, en los que en cada posta van a tener que demostrar que conocen las normas de los juegos a los que se enfrentan y su modo de juego.</p> <p>Los profesores evaluamos mediante una rúbrica su ejecución y cuando hemos evaluado a los pequeños grupos van rotando para continuar con otro grupo hasta completar toda la clase.</p>
MOMENTO DE DESPEDIDA O VUELTTA A LA CALMA	
	<p>Cada alumno recoge el material de la estación en la que se sitúa si es posible (Si son juegos como el de la rana no se tocan), una vez recogido el material se dirigen al vestuario para cambiarse las zapatillas, lavarse las manos y dirigirse al aula con el profesor para la siguiente clase.</p>

ANEXO 4

Narración de lo ocurrido en la clase número 3 de 3º de EP UD de Kubb.

Durante la clase de hoy lo que se ha hecho ha sido dividir la clase en 4 equipos, de modo que cada alumno tuviese mayor participación en las partidas de Kubb.

A la hora de hacer los equipos se han dicho 4 números al azar de la lista de clase y uno de los elegidos ha sido Mateo. En primer momento estaba contento pero ha comenzado a llorar cuando veía que los demás equipos le estaban quitando a sus amigos y decía *“voy a jugar con gente que es mala porque han elegido ya a mis amigos”* A lo que Gerardo como tutor le ha contestado que no podía decir eso porque aquí nadie era malo y teníamos que jugar todos con todos. Mateo se ha ido disgustado pero se ha dado cuenta de que no podía decir eso porque todos tenían que jugar.

Una vez ha comenzado la partida en cada campo me he puesto a observar y me he dado cuenta de que en cada tirada Marta, una de las niñas de la clase a la que decidí observar nunca se involucraba en el juego y no lanzaba ni testigos ni Kubbs. Yo me acerqué a preguntar y el resto de los compañeros del equipo me contestaron *“Es que no quiere tirar porque dice que no se le da bien”* A dicho argumento yo les contesté que lo que estábamos haciendo era practicar y que por eso teníamos que tirar todos, para que el día del examen nos saliera bien. Mientras Marta estaba apartada recogiendo los testigos y sin hacer caso como que la cosa no fuera con ella. Cuando yo la llamo para decirle que tiene que jugar como los demás compañeros del equipo su respuesta es: *“Que sí que sí que ya juego”*

Por otro lado, en el equipo contrario tenemos a Mateo y a Julia juntos, lo que hace que su forma de ser esté muy presente durante toda la clase. Julia quiere organizar las tiradas continuamente y se enfada cuando ella no lanza un testigo en esa tirada porque no hay para todos y no le toca. Cuando a ella le toca quiere lanzar sus dos correspondientes o tres, pero cuando a ella no le toca lanzar la escucho decir *“Podríamos lanzar uno menos cada uno y así lanzamos todos, porque yo me quedo sin lanzar”* A lo que Mateo le contesta un poco nervioso a las represalias de Julia *“Es que tú siempre quieres tirar y ahora no te toca a ti”* Y Julia le contesta *“Pues habérmelo dicho tu a mi cuando me tocaba tirar, igual te dejaba uno”* pero Mateo que sabía que eso era mentira se alejaba poco a poco de Julia dirigiéndose a otro compañero y diciéndole *“eso es mentira no me dejaría”*.

En el otro campo tenemos otros dos equipos entre los que se encuentran Sara y Daniel.

Como decíamos en otras ocasiones, Sara es una niña a la que le gusta mucho mandar y que todo se haga a su manera, si no lo haces como ella te dice lo estás haciendo mal.

Aunque Sara y Daniel están en equipos enfrentados, veo como en la recogida de Kubbs Sara se dirige a Daniel de forma agresiva diciéndole *“venga Daniel más rápido hijo que sino no vamos a jugar nunca”* Daniel nunca suele entrar en estas críticas y al ser un niño con espectro autista estas críticas le afectan pero no sabe en algunos casos como enfrentarse a algunos compañeros. Sara es una niña a la que le gusta mucho mandar y dar órdenes para que hagan todo a su manera por tanto cuando los compañeros colocan los kubbs ella siempre tiene que añadir la última palabra. *“No se ponen así, que hay que colocar el color morado para arriba”* esta fue la aportación de esta intervención para decir ella la última palabra, a lo que yo añadí *“Lucía si tan bien conoces los juegos y tanto controlas a tus compañeros puedes ayudarme a dar la clase para que yo vea como explicas”*

Daniel que es un niño bastante tímido y reservado se acercó a mi y me dijo que si podía enseñarle a colocarlos bien porque no quería que se volvieran a reír de él sus compañeros o que le dijeran que lo hacía mal.

Diez minutos antes de finalizar la clase Gerardo el tutor decide reunir a los alumnos en un semicírculo y preguntarles que es lo que ellos han visto cuando han jugado.

Muchos niños a la vez le contestan ¡Trampas! Y de entre todos ellos una niña levanta la mano acusando a otra de que ha hecho muchas trampas y no ha sido legal durante el juego. La acusada era Sara y esta lo que hace es decir *“Mentira yo no he hecho trampas”* pero hay más niños que la acusan y como sabe que si ha ocurrido decide cruzarse de brazos y enfadarse mientras asume su culpabilidad.

Yo viendo esto desde fuera me doy cuenta de que Sara asume la culpabilidad de una forma poco honrada y no pide perdón en ningún momento, solo cruza los brazos y deja de hablar.

ANEXO 5

Narración de la tercera clase de la UD de Datchball.

En la clase de hoy lo que ha hecho es dividir la clase en dos equipos para hacer un juego de calentamiento llamado “pelota sentada”. Durante la realización de los equipos para dicho juego ya se veía como los niños se iban cambiando de posición para ponerse al lado de sus amigos porque pensaban que esos iban a ser los equipos definitivos. Lo que ellos no sabían es que los equipos se iban a realizar al azar utilizando unas tarjetas que tienen un dos tipos de dibujos y dependiendo de si te toca uno u otro te vas a un equipo u otro. Durante el juego de calentamiento desde fuera ya se podía ver que había muchas trampas y que en alguna ocasión los alumnos cuando les daban con la pelota no se sentaban en el suelo o que antes de sentarse miraban a su alrededor para que si nadie los había visto no se sentaban y continuaban el juego.

Estas trampas también se ven reflejadas como hemos visto antes incluso en la formación de los diferentes equipos.

Una vez comenzada la clase y que los niños y niñas vieron que los equipos se iban a realizar mediante el procedimiento de las tarjetas, su pensamiento de cambiarse de lugar cambió radicalmente ya que sabían que por muchos cambios que hicieran no iban a poder ponerse con quien ellos quisieran.

Una vez hechos los equipos les dimos las instrucciones para que montaran el campo como habíamos hecho los días anteriores pero esta vez íbamos a delimitar el espacio y el campo sería más pequeño. Esto a los niños no les gustó porque decían que les iban a dar con el balón más rápido pero nos pusimos a analizar lo que había pasado uno de los días anteriores con el campo grande.

Julia dijo *“Pues que no conseguíamos dar a nadie porque estaban muy lejos y no llegábamos”*

Daniel: *“Pues a mí me gustaba más el campo grande porque no me pillaban”*

Carla *“Si claro pero siempre os quedabais los mismos por ponerlos pegados a la pared”*

Finalmente, la conclusión fue que había que reducir el campo porque entre más grande es el campo menos podían participar y a menos gente del equipo contrario eliminaban.

Puesta en marcha la clase para empezar a jugar y con los equipos ya formados lo primero que he escuchado ha venido de Mateo cuando ha dicho *“van a ganar ellos porque son mejores, mira que de chicos hay en ese equipo”*

Julia – *“Pues no tiene porqué listo, porque los chicos no sois siempre los mejores”*

Marta – *“Eso listo, que te crees el mejor por ser portero de futbol”*

Una vez la partida ya había comenzado se podía ver como Daniel se libraba de que le eliminaran en muchas ocasiones son la forma de esquivar el balón pero eso ponía muy nerviosos a sus compañeros porque a la hora de lanzar no se daba cuenta de que había más balones al otro lado y los lanzamientos no son su fuerte por tanto siempre le acababan eliminando cerca de la línea del medio cuando se acercaba a lanzar.

Mateo – *“Daniel otra vez eliminado...no te acerques tanto que solo gastamos las vidas contigo y los demás también las necesitan”*

Mientras en el otro equipo vemos como Marta lleva un rato sentada en el suelo porque al no estar atenta a los 3 balones que hay en juego, nada más acercarse para lanzar la han eliminado. En este equipo también encontramos a Sara, la que organizadora, como he decidido llamarla ya que lo que ha hecho antes de comenzar la partida ha sido decidir el papel que debía tener cada miembro de su equipo. Se ha encargado personalmente de decirle a Carla, una niña de su equipo, *“Tu no vayas a por el balón al principio, porque tienen que ir los más rápidos y a ti te van a pillar”*, a otro compañero le ha dicho, *“Tú Diego, tienes que coger vidas porque se te da muy bien coger el balón en el aire”*, *“Y yo voy a coger los balones para lanzar”*

Al finalizar la partida había ganado el equipo que menos chicos tenía por tanto Mateo tuvo que pedir perdón a sus compañeras y compañeros de equipo.

En las reflexiones finales lo que salió fue de nuevo el tema de las trampas, y para tratar esto yo decidí hablarles de lo que es la intervención personal. Les expliqué, que cuando jugamos tenemos que ser honestos y honrados y si nos han eliminado sentarnos ya que tenemos que respetar al resto de los compañeros. Que la intervención personal sale de nosotros mismos y no tenemos que ser sinceros solo cuando hay alguien mirándonos si no que aunque el profesor no esté mirando también tengo que admitir mis jugadas y errores sin necesidad de vigilancia.

ANEXO 6

Narración de lo ocurrido en la tercera clase de Juegos tradicionales.

En esta tercera sesión hemos seguido la dinámica del resto de la clase de la UD, de modo que he introducido un juego nuevo y en este caso ha sido el juego de los bolos pero de una forma adaptada a los materiales de los cuales disponíamos en el colegio.

Mientras unos jugaban a los bolos, otros seguían practicando en la rayuela o en la rana ya que aunque no estaba previsto jugar también a la rana en esta clase, al final decidí introducirla.

Una cosa de la que me he dado cuenta mientras los niños jugaban a los bolos, es de la gran dificultad que tienen algunos de los para colocar las botellas en forma de pirámide o triángulo. “*DANIEL- ¿Zahira así está bien colocado?*” Cuando me acerqué me di cuenta de que las botellas estaban todas de pie pero ninguna en su sitio y no era capaz de crear esa visión espacial para hacer el triángulo, yo tenía que estar pendiente de la colocación para que no los pusiesen en forma de bosque o en línea.

A la hora de realizar su lanzamiento Daniel me llamó para que lo viera como lanzaba y en cada lanzamiento me preguntaba si la posición estaba bien, si se lanzaba así, como se tenía que colocar...

Otro momento en el que la clase se alteró fue cuando de repente escuché gritos procedentes del grupo que estaba jugando a las chapas. Julia había decidido tomar la justicia por su cuenta y darles una patada a todas las chapas de sus compañeros porque según ella me expuso “*No saben jugar y se están colando, cada vez tiene que tirar uno y como me toca a mí y no me dejan pues las tiro todas*”. Julia se dio la vuelta enfadada y dijo “*pues me siento aquí y no vuelvo a jugar*”. En ese momento yo le dije que claro que se tenía que sentar en el banco pero porque lo había hecho mal y tenía que pensar lo que había hecho porque había estropeado también el juego de sus compañeros. Julia muy valiente y sin quedarse con nada dentro sin decir, decidió añadir “*¡Sí claro y la culpa ahora es mía!*”

Por otro lado, en el juego de la rana se encontraban en el mismo grupo Mateo y Daniel. Mateo no podía dejar de tener los ojos acuosos porque no acertaba ninguna con las fichas en la rana y eso para él ya es perder y es un fracaso, ya que es un niño que está acostumbrado a ganar y a que todos los deportes se le den medianamente bien.

Zahira –“*¿Mateo qué te pasa?*”

Mateo – “*Pues que soy el único que no acierta ninguna y llevo 0 puntos, este juego no me gusta*”

Zahira – “*Pero no pasa nada por no acertar en la boca de la rana, lo que tienes que hacer es intentar tener una buena técnica de lanzamiento*”

Mateo – “*Sí, pero para que quiero yo saber tirar perfecto si no consigo puntos y voy a perder...*”

Por otro lado, teníamos a Sara en la fila esperando a tirar y recogía con mucha ansia las fichas de los compañeros aún sabiendo que no debía meterse delante mientras otro tiraba. Su estado era continuamente inquieto y energético, siempre organizando la fila y dando instrucciones.

Zahira – “*Sara ¿Qué hemos dicho de ponernos por delante de la persona que lanza?*”

Sara – “*Ya sé que no se puede pero es que le toca a Mario y lo está haciendo mal*”

Zahira – “*No lo está haciendo mal Sara, simplemente lo hace de una forma diferente*”

En ese momento intervienen compañeros de la fila y dicen, ves Sara es que no hay que hacerlo siempre como tu digas.

En otro grupo, en este caso en la rayuela veíamos como había cierta tensión ya que Marta volvía a hacer de las suyas y a estar en la nubes mientras jugaba, esto hacía que se le olvidara recoger el saco que tiraba, se le pasaba el turno porque estaba despistada... Esto a sus compañeros les causaba bastante tensión ya que siempre tienen que estar pendientes de ella. Además, Marta es una niña que aunque le echen la bronca porque está haciendo algo mal o porque no hace lo que se ha pedido debido a que no se ha enterado de la explicación, no le causa ningún problema recibir las represalias porque normalmente obvia todo lo que le dicen y sigue en su mundo.

Como es una niña a la que no le gustan mucho los deportes ni la EF lo que hace para evadirse de las responsabilidades y las posibles broncas finales es preguntar a ver si ya es la hora para irse al vestuario y cambiarse.

ANEXO 7

Narración de lo ocurrido en la 2ª sesión del juego Roba-Ladrillos

Esta sesión no tendrá un narrado completo ya que al ser el final de las prácticas solo pude visualizar una parte de la sesión porque luego nos fuimos al último seminario de prácticas. Por tanto, tomaré de referencia algunos de los comportamientos que vi a la hora de robar los ladrillos durante el tiempo que estuve presente.

El juego consiste en trasladar unos ladrillos de plástico colocado en medio del campo y custodiados por un guardián, a cada una de las bases que tiene cada equipo. Son 5 equipos, cada uno se coloca en una esquina del campo en total 4 y el 5º equipo es el que custodia los ladrillos para que no se los roben.

La partida dura 2 minutos y para que no te pillen tienes que estar dentro de una base. Cuando el tiempo se acaba el equipo que más ladrillos tiene gana esa partida pero lo que cuenta son los puntos totales cuando se acaben de jugar todas las rondas.