



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**AUTONOMÍA, JUEGO BUENO Y ESTRATEGIAS**  
**Análisis de una propuesta de intervención en alumnado**  
**de quinto curso de Educación Primaria**

TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

AUTOR/A:  
JAVIER GONZÁLEZ PÉREZ

TUTOR/A:  
NICOLÁS BORES CALLE

Palencia, 17 de junio de 2025

## RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se realiza un análisis exhaustivo sobre cómo el juego motor reglado propuesto por el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, y especialmente el Juego Bueno y las Estrategias, influyen positivamente en el desarrollo personal del alumnado, particularmente en el desarrollo de la autonomía.

Durante este TFG se muestra la importancia de utilizar este tipo de metodología y contenido para conseguir alumnado más autónomo y crítico. Para ello, se realiza una propuesta de intervención centrada en la construcción de estrategias a partir de un juego bueno creado con anterioridad con los niños de quinto de Educación Primaria en el C.E.I.P. Clara Campoamor de Villalobón y partiendo de la regla primaria “Pillar y no ser Pillado”.

Además, lo que se pretende con este trabajo es concienciar sobre la importancia que tiene el uso de esta metodología para conseguir niños y niñas más autónomos y críticos de sus actos.

En este sentido, el trabajo está respaldado por una fundamentación teórica basada en diferentes referencias bibliográficas en la que se tratan temas como la evolución del concepto de juego a lo largo de la historia, el juego en la educación, el juego motor reglado desde el punto de vista del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, cómo se debe desarrollar curricularmente el juego siguiendo las ideas propuestas García Monge, el concepto de autonomía, y la manera en que el juego afecta en el desarrollo de la autonomía.

Seguida a esta fundamentación teórica se le presenta al lector la metodología empleada para desarrollar este TFG, así como el análisis de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta de intervención planteada en anexos. Se concluye el trabajo con unas conclusiones extraídas tras la realización del mismo.

## **ABSTRACT**

In this Final Degree Project, an exhaustive análisis is carried out on how the regulated motor game proposed by Alfonso García Monge, and especially the Good Game and the Strategies, have a positive influence on the personal development of students, particularly on the development of autonomy.

During this TFG, the importance of using this type of methodology and content to achieve more autonomous and critical students is shown. To this end, an intervention proposal is made focused on the construction of strategies based on a good game previously created with children in the fifth year of Primary Education in the C.E.I.P. Clara Campoamor in Villalobon and based on the primary rule “Catch and not be caught”.

In addition, the aim of this work is to raise awareness of the importance of using this methodology to achieve children more autonomous and critical of their actions.

In this sense, the work is supported by a theoretical foundation based on different bibliographic references in which topics such as the evolution of the concept of game throughout history, play in education, regulated motor play from the point of view of the Pedagogical Treatment of the Body, how play should be developed curricular following the ideas proposed by García Monge, the concept of autonomy, and the way in which play affects the development of autonomy.

Following this theoretical foundation, the reader is presented with the methodology used to develop this TFG, as well as the analysis of the results obtained after the implementation of the intervention proposal set out in annexes. The work concludes with some conclusions drawn after its completion.

## **PALABRAS CLAVE**

Autonomía; Desarrollo personal; Educación Física; Estrategias; Juego; Juego Bueno; Juego Motor; Juego Motor Reglado; Regla Primaria; Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	- 5 -
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b> .....	- 7 -
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	- 9 -
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	- 10 -
4.1. El concepto de juego a lo largo de la historia .....	- 10 -
4.2. El juego en la Educación.....	- 11 -
4.3. El juego motor reglado según el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal .....	- 13 -
4.4. Contenidos del Juego .....	- 17 -
4.5. Juego bueno .....	- 18 -
4.6. Estrategias .....	- 20 -
4.7. Autonomía.....	- 23 -
4.8. Autonomía y juego.....	- 25 -
<b>5. METODOLOGÍA</b> .....	- 27 -
<b>6. RESULTADOS</b> .....	- 29 -
6.1. ¿El desarrollo del juego bueno y las estrategias es un contexto propicio para la autonomía? .....	- 29 -
6.2. Conocimiento: un bien necesario para la autonomía .....	- 32 -
6.3. Autonomía individual .....	- 36 -
6.4. Autonomía colectiva .....	- 38 -
<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	- 41 -
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	- 44 -
<b>ANEXOS</b> .....	- 1 -
Anexo I Contexto en el que se han implementado las Unidades Didácticas .....	- 1 -

Anexo II Planificación y narración de la unidad: “Creamos un juego bueno y equilibrado entre todos y para todos” .....- 1 -

Anexo III Planificación y narración de la unidad: “Enriquecemos el juego gracias a la estrategia” .....- 1 -

# 1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante) plasma y estudia la necesidad e importancia de utilizar el juego motor reglado y más específicamente el juego bueno y las estrategias como medio para fomentar y desarrollar la autonomía del alumnado. Para poder demostrarlo y analizarlo, he realizado una propuesta de intervención práctica en una clase de quinto de Educación Primaria, en el C.E.I.P. Clara Campoamor de Villalobón, bajo la supervisión de Pablo Pérez Martín.

Como se puede apreciar en el índice, este trabajo se va elaborando gracias a diferentes apartados. Primero, se realiza una justificación sobre la elección del tema donde se ubica al lector sobre los intereses e ideas que me llevaron a escoger esta temática para realizar mi TFG. Posteriormente se establecen unos objetivos que se pretenden alcanzar gracias al desarrollo de este trabajo.

Seguido de ello, se realiza una fundamentación teórica fruto de la lectura y el análisis de diferentes fuentes bibliográficas que me permiten adquirir conocimientos más específicos sobre el tema en que he trabajado: juego motor reglado, juego bueno, estrategias y autonomía, y centrar así mi posterior propuesta de intervención. Para realizar esta fundamentación teórica también se han tenido en cuenta las diferentes aportaciones y comentarios que han ido realizando sobre mi intervención los profesores del centro y asociados, así como algunos profesores del Campus de Educación de Palencia.

Una vez desarrollada la fundamentación teórica, se dispone la metodología y la propuesta de intervención llevada a cabo. Dicha intervención utiliza estrategias metodológicas asociadas al Tratamiento Pedagógico de lo Corporal propuesto por Marcelino Vaca y el juego motor reglado propuesto por el propio Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.

Tras poner en práctica las diferentes sesiones planteadas, se ha relatado lo acontecido en cada una de ellas con el objetivo de tener un mayor apoyo para su posterior análisis y extracción de resultados.

Para finalizar este TFG se muestran una serie de conclusiones y posibles nuevas rutas de investigación que he extraído tras el análisis global de lo dispuesto en el presente

trabajo, que ha sido elaborado con minuciosidad, esfuerzo y con un gran carácter reflexivo con la finalidad de que me sirva a mí como medio de aprendizaje y como instrumento para plasmar los diferentes conocimientos adquiridos a lo largo de mis cuatro años en la universidad.

Seguidas a estas conclusiones se muestran las referencias bibliográficas que han sido el sustento principal del presente trabajo, así como diferentes anexos que clarifican y ayudan al lector a comprender lo que va leyendo y discurriendo en este TFG.

También me gustaría destacar que con la elaboración de este trabajo he podido tomar conciencia de la relevancia que tiene utilizar este tipo de contenido y metodología en la Educación Física de los centros educativos, pues ofrece también una variedad de contenidos y aprendizajes relacionados con el cuerpo, la socialización, la autonomía y el pensamiento crítico que son cruciales para la formación del alumnado. A su vez, este TFG me ha permitido verme como futuro docente en contextos reales, desarrollar un espíritu analítico y reflexivo que me permita identificar y conocer las acciones de los alumnos desde otra perspectiva y valorar los aprendizajes adquiridos en mi etapa universitaria, más particularmente aquellos relacionados con la mención en Educación Física.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Los motivos que me llevaron a escoger el juego bueno, las estrategias y la autonomía como temática central de mi TFG han sido diversos, pero todos ellos comenzaron a aparecer en el tercer curso del grado en Educación Física.

En ese tercer curso, en la asignatura de Juegos y Deportes, conocimos ya más exhaustivamente los diferentes temas curriculares que centraban el juego el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, donde se encontraban el juego bueno, las estrategias, las habilidades y la cultura lúdica. En este punto ya comencé a valorar la idea de que mi TFG estuviera centrado en alguno de ellos.

De los cuatro, el núcleo temático que más captó mi atención fue el juego bueno, pues me fascinó la idea de que el alumnado, siguiendo los intereses del docente, pudiera construir su propio juego gracias al pacto de las normas y al diálogo entre compañeros. En esta línea, me parecieron muy importantes y enriquecedores para el alumnado todos los elementos extracurriculares e interdisciplinares que pueden darse en esos diálogos entre compañeros, donde se puede fomentar la empatía, el respeto hacia los demás y el trabajo en equipo, por lo que esto fue otro aspecto que tuve en cuenta para decantarme por esta temática.

Añadido a esto, consideraba que implantar una unidad didáctica sobre el juego bueno requería de gran control por parte del maestro, tanto a nivel de contenidos, para saber realmente los intereses que tienes y por dónde quieres encauzar al grupo, como a nivel de gestión de grupo, puesto que generas conflictos que tienes que saber solucionar en comunión con tu alumnado, teniendo en cuenta a todos ellos. El saber si yo estaba preparado para poner en práctica algo así suponía un reto para mí y por ello, elegí también este tema como núcleo de mi trabajo.

Una vez tenida la idea clara sobre el núcleo central de mi trabajo, reflexioné sobre la importancia que la actual Ley de Educación, LOMLOE, le da al carácter competencial del aprendizaje del alumnado, de manera que se busca formar niños competenciales, capaces de extraer los aprendizajes del colegio y ponerlos en práctica en su vida diaria. En este sentido, quería comprobar la manera en que el juego bueno podía contribuir a ese aprendizaje competencial, y analizándolo reflexioné que, al ser un juego en el que el

alumnado debe pactar sus normas llegando a pactos, podríamos estar trabajando la autonomía gracias a este tipo de contenido, lo que me llevó a introducir la autonomía en este TFG e intentar averiguar cómo se fomenta y trabaja gracias a este contenido y metodología.

Por último, las estrategias aparecieron en mi trabajo porque consideré que enriquecía aún más mi labor como docente el hecho de poner en práctica dos núcleos temáticos. Además, educativamente hablando, para el alumnado estaba muy bien relacionado el hecho de que primero construyeran su propio juego y después trabajaran las estrategias en él. No obstante, las estrategias en sí ya generan una gran cantidad de oportunidades para trabajar la autonomía, porque, aunque luego deban exponerse en común, un primer paso debe ser la confección individual de una estrategia, para ya después, ser capaz de organizar a un grupo en busca de poner en práctica dicha estrategia, todo ello de manera autónoma por parte del alumno, siendo el docente quien observe la intervención de éste.

Añadidas a estas razones, el hecho de poder cursar mi Prácticum II en el C.E.I.P. Clara Campoamor de Villalobón también repercutió muy positivamente en mi elección del tema, debido a que era consciente de que en ese centro el profesorado de Educación Física tiene buena reputación en el ámbito del juego bueno y el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, y consideraba que podría ayudarme y enriquecer mucho mi intervención gracias a la experiencia que tienen como maestros especialistas de Educación Física y en el campo del juego bueno y las estrategias.

En resumen, escogí esta temática a modo de reto personal, para ver si era capaz como maestro especialista de planificar, poner en práctica y analizar una unidad didáctica basada en esta temática, por el carácter competencial al que se le está dando tanta importancia en el ámbito de la educación en los últimos años, por las posibilidades didácticas y de aprendizaje que ofrece para el alumnado una temática así, y por la gran oportunidad que se me abrió para trabajar dicha temática con uno de los profesores que me la impartieron en la universidad y del que gracias a él podía enriquecer aún más este TFG.

### **3. OBJETIVOS**

Los objetivos propuestos para este trabajo de fin de grado son los siguientes:

Conocer la riqueza educativa del juego motor reglado, particularmente del juego bueno y las estrategias.

Conocer la importancia del desarrollo de la autonomía en la Educación Física.

Ser capaz de planificar, poner en práctica y analizar una unidad didáctica basada en el juego bueno y las estrategias en Educación Física para alumnado de Educación Primaria.

Comprobar y demostrar que trabajando el juego bueno y las estrategias se fomenta la autonomía del alumnado.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la presente fundamentación teórica se van a tratar los diferentes conceptos, conocimientos y elementos necesarios para llevar a cabo este TFG. Inicialmente se realizará una breve revisión histórica del concepto de juego, para después revisar cómo ha sido tratado el juego en la Educación. Seguido a esto, se analizará el juego motor reglado según el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, se describirán los diferentes contenidos que se proponen según esta corriente en torno al juego, enfatizando dos de ellos: *el juego bueno y las estrategias*. Finalmente se realizará una revisión sobre el concepto de autonomía y la relación que hay entre autonomía, juego bueno y estrategias.

### 4.1. El concepto de juego a lo largo de la historia

El concepto de juego ha ido cambiando y evolucionando a medida que la historia avanzaba, modificando así la concepción que las personas tenían sobre él y los diferentes usos que se le atribuían.

Según García Blanco (1995), una de las primeras definiciones más completas respecto al juego está proporcionada por Huizinga en su obra *Homo Ludens* (1972), de manera que Huizinga (1972), citado por García Blanco (1995), define el juego como “acción o actividad 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.”

No obstante, las definiciones más modernas entienden el juego como “acción de libre elección que se desarrolla dentro de unos límites de espacio y tiempo, según reglas de obligado cumplimiento y aceptadas voluntariamente.” (Torres, 2000, citado en Baena y Ruiz (2016)).

Aunque estas pueden ser definiciones muy actuales, tal y como indica García Monge (2005a), hay indicios de que el juego ya estaba presente en las antiguas culturas griegas y romanas, aunque con enfoques distintos. La cultura griega nos planteaba el juego desde el punto de vista competitivo y del desarrollo físico, mientras que la cultura romana estimuló el juego como forma de evasión psicológica.

En nuestros días la definición de juego ha evolucionado tanto que ha dado lugar a utilizar el juego con diferentes fines, todos ellos válidos. No obstante, si comprobamos cuál es el concepto de juego según el diccionario de la Real Academia Española, una de las definiciones que nos aparece es la siguiente: “Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde.” Como puede apreciarse, no habla para nada del sentido educativo del juego. Sin embargo, siguiendo las directrices de Baena y Ruiz (2016), algunos autores proponen que el juego tiene un gran potencial para transmitir valores motrices, sociales, actitudinales e intelectuales, de manera que nos abren la oportunidad para trabajar el juego desde el punto de vista educativo.

Particularmente la definición de juego que se va a utilizar a lo largo del presente TFG está relacionada con el juego motor, al que Navarro (2002) define como “organización lúdica que se caracteriza por el empleo significativo de la motricidad.” (p. 55)

#### **4.2. El juego en la Educación**

Como hemos visto anteriormente, la evolución que ha tenido el concepto de juego ha influido en la finalidad que las personas le han otorgado al propio juego. En los últimos años, especialmente desde el siglo XX, el juego ha sido aceptado educacionalmente por la mayoría de las corrientes pedagógicas existentes puesto que ofrece la implicación directa y activa de los niños, lo que fomenta un aprendizaje más efectivo (Baena y Ruiz (2016)).

A lo largo de este siglo, destacan ambos autores corrientes como la “teoría infantil” de Freud (1971) centrada en que el juego ayuda a superar los traumas infantiles, la “teoría Piagetiana del juego” de Piaget (1959), quien describe el juego como algo que favorece y se relaciona con el desarrollo evolutivo del niño.

Otros autores, como Gutiérrez (1997) ratifican la importancia educativa del juego puesto que asegura que el juego es esencial para que el niño supere los diferentes retos que se le puedan presentar en su día a día. También asegura Gutiérrez (1997) que el juego es crucial para que el niño se descubra a sí mismo, a su entorno y sea capaz de desarrollar

su personalidad. Añadido a esto, Gutiérrez (1997) afirma contundentemente que “el juego prepara para la vida futura personal, grupal y socialmente.” (p. 16)

Por otro lado, Garaigordobil (1990) citado por García Monge (2005a), y siguiendo las ideas románticas del juego, propone que si la Educación Física centrara su didáctica en el juego posibilitaría las siguientes “bondades” en el alumnado:

- Un desarrollo general de sus facultades.
- Un fortalecimiento de la voluntad y aumento de la responsabilidad.
- Un desarrollo de la imaginación e impulso de la capacidad creadora.
- Una mejora del espíritu de superación.
- Una apertura social.
- Una compensación del equilibrio entre la actividad mental y actividad física.
- Una interpretación de la autoridad y las reglas.

Todas estas evidencias nos muestran cómo el juego tiene múltiples beneficios para la educación, de manera que contribuye muy positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, estimulando su pensamiento, afianzando los contenidos y desarrollando en él una serie de valores y actitudes que son fundamentales para su desempeño en la vida adulta.

De esta misma forma, Navarro (2011) indica que particularmente los profesores de Educación Física utilizan el juego con una finalidad curricular, pero que también buscan transformar el juego para obtener aprendizajes resultantes de dicha transformación, tanto inmediatos como posteriores al proceso de enseñanza.

Además, en los últimos años, existen corrientes metodológicas de enseñanza en Educación Física que utilizan el juego y que se centran en un modelo comprensivo de éste. Entre estas corrientes destaca el Teaching Games for Understanding, propuesto por Bunker y Thorpe en 1972, y que pretende implementar la enseñanza deportiva a través de juegos en los que se trabajen y se modifiquen los aspectos tácticos del deporte para que el alumno, a través de la comprensión, sea capaz de desarrollar las habilidades propias de un deporte particular (Sánchez et al., 2014).

No obstante, hay autores como García Monge (2005a y 2011) o Baena y Ruiz (2016) que afirman que el juego también debe trabajarse como contenido propio en la Educación Física y no solo como instrumento, de manera que los maestros especialistas de Educación Física no solo deben utilizar el “a través del juego” si no también deben enseñar a jugar mejor. Buena justificación de esto último se puede encontrar en la conclusión final de Baena y Ruiz (2016):

Como conclusión final, hay que destacar el papel que el juego adquiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su consideración como contenido necesario en la educación, más específicamente en la clase de Educación Física. La importancia que al juego se le ha otorgado desde la perspectiva de diferentes filósofos, pedagogos y especialistas de la Educación Física, eleva esta acción motriz al grado de contenido esencial para integrar y posibilitar la adquisición de otros aprendizajes y conocimientos, sin importar el área de la escolaridad en la que se desarrolle. (p.84)

#### **4.3. El juego motor reglado según el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal**

De todas las corrientes acaecidas en torno al concepto de juego, la que resulta más apropiada para el desarrollo de este trabajo es la idea que aporta el seminario para docentes llamado Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC en adelante), en torno a la definición de juego motor reglado.

El TPC estaba encabezado por las ideas de Marcelino Vaca, Mercedes Sagüillo y Alfonso García Monge, y propone un concepto de escuela que sitúa el cuerpo y el movimiento como centro de la enseñanza, desarrollando así el potencial educativo del cuerpo (Vaca, 2007). De esta forma, en palabras del mismo autor hablando sobre cómo debe ser la lección según el TPC, se puede explicar lo que sería la Educación y más específicamente la Educación Física según el TPC:

Tanto las cuñas como las lecciones tratan de hacer hincapié en los *aprendizajes motrices*. Pero la motricidad implica al ser humano en su conjunto y dentro de las lecciones se procura también la construcción de *aprendizajes generales*, aquellos que tienen que ver con actitudes, valores y normas de comportamiento, y

*aprendizajes transversales*, aquellos que tratan de construirse desde diferentes áreas curriculares, como conversar, leer, escribir, calcular, etc. (p. 100)

De esta forma, según el TPC, el juego motor reglado podría definirse, citando a García Monge (2001), como “un agente de enculturación que va normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales así como el aprendizaje de actitudes y valores de cada contexto.” (p. 55)

Siguiendo las indicaciones del TPC, el juego motor reglado podría definirse también como un juego en constante cambio, que busca generar aprendizajes en el alumno a través del análisis y la reflexión y que se centra en los intereses propios del alumno y del maestro (García Monge, 2005b).

De esta manera, García Monge y Rodríguez (2007) indican que se deben tener en cuenta tres dimensiones a la hora de analizar y comprender lo que ocurre en un juego motor reglado: dimensión estructural, dimensión cultural y dimensión personal. En palabras de los mismos autores, “cada una de las dimensiones que componen el juego (estructural, personal, cultural) tiene su influencia sobre la lógica del juego y condiciona las acciones de los participantes.” (p. 98)

La *dimensión estructural* engloba a todas las reglas y elementos que rigen y conforman el juego. Según Méndez (1999) los elementos que conforman la estructura del juego son el material, las metas, el espacio, los jugadores, el tiempo, la puntuación y aquello relacionado con la invasión/progresión en el juego.

Dentro de esta dimensión estructural, y siguiendo la tesis de García Monge (2005a), la intencionalidad mínima del juego y sobre la que se deben de sustentar las demás normas es lo que se denomina “Regla Primaria”. Algunas de las reglas primarias existentes son:

- Capturar, evitar ser capturado.
- Dar con un objeto, evitar ser dado con un objeto.
- Hacerse con un espacio.
- Hacerse con objetos y deshacerse de objetos.

Como se verá posteriormente, durante el plan de intervención empleado para la realización del presente TFG, la regla primaria sobre la que el alumnado ha construido el juego bueno es la de capturar, evitar ser capturado.

De la misma forma, Parlebas (2001) hablando específicamente de los juegos deportivos, hace referencia a la dimensión estructural del juego, a la que denomina lógica interna, de esta manera:

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

Así mismo, el mismo autor propone tres parámetros dentro de esta estructura interna para clasificar las acciones motrices de los juegos y a partir de las cuáles, según García Monge y Rodríguez (2007), se pueden desarrollar posibles estructuras de juego:

- Interacción con el medio o entorno físico (representado con una I).
- Interacción con el compañero (representado con una C).
- Interacción con el adversario (representado con una A).

Teniendo en cuenta la presencia o ausencia de incertidumbre sobre cualquiera de estos elementos (Parlebas representa la ausencia de incertidumbre con un guion debajo del elemento), obtenemos 8 combinaciones o categorías posibles. Por ejemplo: CAI hace referencia a aquellos juegos donde la incertidumbre viene del medio y del adversario propios como la vela individual o el Cross.

A raíz de lo propuesto por Parlebas, Hernández (1994) pone el foco en el espacio y en la intervención de los jugadores para proponer tres nuevas estructuras del juego:

- De espacio separado y participación alternativa como el pádel.
- De espacio común y participación simultánea como el baloncesto.
- De espacio común y participación alternativa como el frontón.

Estas estructuras nos permiten desglosar los roles de los jugadores, comprender los elementos que interfieren en el juego y analizar las normas para poder modificarlas,

de manera que los niños, siguiendo los intereses del maestro, sean capaces de crear y regular sus propios juegos, adaptándolos así a sus intereses y necesidades, para lograr la participación de todo el alumnado.

La *dimensión cultural* considera al juego como un instrumento de transmisión de cultura, pues como indica García Monge y Rodríguez (2007), “a través de él se van normalizando unos usos, prácticas y vivencias corporales, aprendiendo actitudes y valores propios de cada contexto.” (p. 90) Esto también se pone en palabras de Parlebas (1988, p. 114) quien afirma que “al jugar, el niño hace el aprendizaje de su universo social y testimonia, sin saberlo, la cultura a la que pertenece.”

Estas afirmaciones sugieren que el juego está cargado de símbolos, actos o valores característicos del lugar en el que se dan, de manera que son un fiel reflejo de la sociedad en la que se ponen en práctica. De esta manera, el niño, a través del juego, puede conocerse mejor así mismo, tanto corporal como intelectualmente y conocer también en mayor medida la realidad que le rodea. Además, gracias al paso del juego de generación en generación, todos esos valores e ideas culturales asociadas al juego no se pierden, transmitiendo así la cultura a lo largo de los años.

La *dimensión personal* incluye a todas las personas que participan en el juego con sus diferentes personalidades y formas de ser. De manera que siguiendo a García Monge (2005a) se puede decir que hay tantos juegos como jugadores participan en él.

De la misma manera, otros pensadores célebres como Buytendijk (1936) citado en García Monge y Rodríguez (2007, p. 95) asegura que “juego es todo lo que el niño hace cuando él o ella dice que está jugando.”

Esta idea también se puede ver reflejada en la idea del “yo del juego” propuesto por Rüssel (1970) y que está citada en García Monge (2005a), que nos dice:

Existe perceptiblemente el sentimiento de “ser otro” que, de acuerdo con la escasa tendencia a la objetivación del niño es vivido como un estado del yo modificado, que llamamos yo del juego.

Gracias a esto se puede decir que la forma en que un niño juega está influenciada por los intereses y motivaciones del propio jugador. Dichos intereses, motivaciones,

intenciones, ... deben ser conocidos por el docente para saber la manera en que cada jugador puede reaccionar ante un determinado juego, de forma que así se puede realizar un seguimiento más individualizado y personal de cada niño, incluyendo así en el juego a cada uno de sus jugadores.

#### **4.4. Contenidos del Juego**

García Monge, en su tesis (2005a), afirma que en Educación Física se debe trabajar el juego como contenido, no solo como instrumento, y que, gracias a enseñar el juego como contenido, el alumnado será capaz de desarrollar competencias originales relacionadas con la toma de decisiones, las emociones, el interés por mejorar, las relaciones o la organización.

Con ese objetivo, el propio autor propone cuatro temas para centrar curricularmente el juego en la Educación Primaria: “Juego Bueno”, “Estrategias”, “Habilidades en el juego” y “Cultura lúdica”.

Juego bueno → Hace referencia a un juego equilibrado relacionalmente que se desarrolla de forma segura, en el que participa todo el alumnado, todos pueden progresar, y se adapta a las necesidades e intereses de los alumnos y del profesor. Además, los alumnos contribuyen en la creación del juego mediante el pacto de sus normas.

Estrategias → Los juegos ofrecen la oportunidad de elaborar planes y tomar decisiones tanto individuales como en grupo. Con este tema, se pretende que el alumno sea capaz de dejar a un lado la impulsividad y la individualidad en sus acciones para crear y realizar acciones premeditadas, organizadas y colectivas.

Habilidades en el juego → Se busca trabajar las diferentes habilidades presentes en los juegos gracias a que el alumno tome conciencia de su nivel de desarrollo, sus posibilidades y limitaciones y, mediante la intervención directa, el autoconocimiento y la superación, progrese y sea capaz de combatir miedos o bloqueos. Para ello, el profesor debe conocer suficientemente a su alumnado para poder ofrecerles técnicas útiles y adecuadas que faciliten su progreso.

Cultura lúdica → Este tema se centra en la comprensión de otras culturas y contextos, de manera que el alumno tome conciencia de que la forma en que se juega, las normas, las conductas, ..., dependen del contexto en el que el juego se desarrolla.

A continuación, desarrollaré en mayor medida aquellos que están directamente relacionados con este TFG: “Juego bueno” y “Estrategias”.

#### **4.5. Juego bueno**

García Monge (2005a) define el juego bueno de la siguiente manera:

Con *juego bueno* nos referimos a aquel que se adapta a las características de un grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente, en el que se da un equilibrio en las relaciones, todos tienen oportunidad de participar y progresar, se desarrolla sin conflictos ni riesgos de lesiones, en los espacios adecuados, y en el que los jugadores participan en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará. (p.292)

Según García Monge (2011), el juego bueno surge por el año 1991 en el ámbito de los seminarios del TPC, cuando intentaban hacer comprender a los niños la importancia del pacto de las normas, de manera que trabajaban la transformación de los juegos otorgando recursos al alumnado. De manera que gracias a esos procesos de investigación – acción iban desarrollando la idea de juego bueno como “aquel que se adapta a las necesidades del alumnado e intereses del profesorado.” (p. 36)

En este sentido, García Monge sugiere que, en muchas ocasiones, cuando un juego genera problemas (la mayoría de ellos no solo fruto de las lógicas estructurales del juego, también de las diferentes lógicas personales que los jugadores le dan al juego), el maestro lo que decide es hacer caso omiso de dichos problemas y cambiar las normas para solucionarlo o directamente cambiar de juego. Es aquí dice el autor, con los conflictos, donde se debe cambiar el foco y aplicar en los juegos una lógica educativa en la que el alumnado aprenda.

De esta manera, el maestro debe aprovechar los conflictos para destacarles y hacer que el alumnado tome conciencia de ellos, de manera que, a través del cambio, el alumno sea partícipe y responsable de la mejora en el juego, ofreciendo oportunidades para todos

los compañeros y haciendo mejor el juego, es decir, jugando mejor. Con esto, en palabras de García Monge (2011) lo que conseguimos es “introducir al alumnado en lo que para nosotros es una lógica educativa, marcada por principios como son la escuela para todos, el respeto, o la participación del colectivo en las decisiones que afectan al grupo, siendo conscientes del porqué de las mismas.” (p. 41)

Esta construcción del juego bueno, para García Monge (2011) debe abordar los cuatro siguientes núcleos temáticos:

- Seguridad → hacer entender al alumnado de que deben jugar de forma segura, sin lesiones ni daño, propiciando su responsabilidad para que el juego se desarrolle con control, de manera saludable y segura para todos. Aquí se introducirían aspectos como el cuidado de la ropa personal, los movimientos que realizan o el acondicionamiento del espacio de juego.
- Relaciones → el alumnado debe concienciarse de que el juego debe ser equilibrado y de que todos deben tener la oportunidad de participar respetando las diferencias existentes y ayudándose para resolverlas. Abarca aspectos como la escucha, la aceptación de los demás, la integración e inclusión de todos y la colaboración.
- Intervención personal y responsabilidad → este núcleo hace referencia a lo que puede hacer cada jugador de manera individual para que el juego sea mejor, es decir, saber perder y ganar, una buena actitud, la tolerancia o el control de las emociones.
- Normativa → los alumnos deben ser protagonistas en el pacto de las normas del juego y conocer así, la lógica propia de dichas normas, de manera que sepa la relevancia de ellas, los elementos que las generan y cómo afectan los cambios sobre ellas en el desarrollo del juego. El respeto y pacto de las normas, la comprensión de la norma como pacto o la modificación de las normas para que se adapten mejor a las necesidades del grupo son aspectos que tratar en este núcleo.

Para el correcto desarrollo de los temas anteriormente mencionados, la estructura de lección que el profesor debe manejar tiene una serie de características concretas, todas ellas propuestas por García Monge (2011, pp. 43 a 51).

En primer lugar, se debe de compartir el proyecto con el alumnado, de manera que el tema de lección quede centrado e identificado desde el principio. Se debe proponer un juego inicial básico centrado en una regla primaria para que éste dé problemas y a partir de ahí desarrollar educativamente el juego. En mi caso, la regla primaria que utilicé fue la de capturar, evitar ser capturado, y partí de uno de los juegos más básicos con esa regla primaria, el “pilla pilla”.

A lo largo de la lección debe haber momentos de acción – reflexión, en los que se presenten, analicen y solucionen los problemas que van apareciendo en el juego. Estos problemas deben ser concretos y centrados por el docente, de manera que, a través de preguntas directas, se haga pensar al alumnado sobre posibles soluciones que después, siguiendo los intereses del profesor, serán puestas en práctica. Para proponer dichas soluciones, se deben de identificar y tener claros los diferentes elementos que el profesor desea que los niños trabajen, de manera que les faciliten las claves sobre lo que están trabajando.

Además, se debe descomponer las acciones del juego en situaciones de menor complejidad para que, en pequeños grupos, los alumnos trabajen de manera autónoma. Finalmente se debe de compartir y evaluar los resultados con toda la clase, de manera que todos puedan ser observadores, participantes y evaluadores. De esta manera, materiales como la pizarra, el cuaderno del alumno y del profesor, o las fichas son cruciales para el correcto desarrollo de la lección de juego bueno.

Esta estructura de lección junto a los núcleos temáticos descritos anteriormente conformaría la unidad de juego bueno propuesta por las ideas del TPC y especialmente de García Monge (2005a, 2011).

#### **4.6. Estrategias**

Según García Monge (2005a), los ejes básicos sobre los que se debe vertebrar las estrategias son los siguientes:

- Pasar de la acción impulsiva a la acción planificada.
- Pasar de la acción individualista a la acción compartida.
- Elaborar, aplicar y comprobar planes de acción con opciones.

- Conocer y utilizar diferentes elementos tácticos con los que planificar la acción.

Para respaldar estos bloques de acción, García Monge (2005a) añade lo siguiente: “Al pasar por estos procesos ayudaremos al alumnado a establecer una relación más estrecha entre la dinámica de acción y la dinámica de pensamiento.” (p. 832)

De manera que se puede decir que el objetivo del tema de estrategias se centra en que el alumno deje de lado su carácter individualista e impulsivo, para dar lugar a una actitud colaborativa en la que sea capaz de elaborar premeditadamente acciones conjuntas para que mediante la organización propia y de sus compañeros pueda implementarlas, reconociendo así que su forma de actuar viene dada por sus pensamientos y no por sus impulsos.

En palabras de Vaca (2001), cuando en EF se habla de estrategias en los juegos motores reglados, se hace referencia a “la idea de que el alumnado actúe en la complejidad de la acción, luchando contra el azar y el hacer por hacer, tratando de encontrar el mejor resultado.” (p. 82)

Con estas palabras, se puede destacar la importancia de que el alumno maneje y utilice su conocimiento con el fin de saber desencadenar acciones pensadas y planificadas, evitando así la impulsividad en sus actos y buscando en sus actos la mejor solución posible, siendo así mucho más conscientes de lo que hacen y logrando así un aprendizaje más vivencial y significativo.

Por otra parte, tanto en las palabras de Vaca como de García Monge se puede apreciar la necesidad de que, para realizar estrategias, el niño debe tener claros los diferentes elementos tácticos que puede utilizar para elaborarlas.

De esta manera, el niño, para confeccionar sus estrategias, debe fijarse en la lógica interna del juego, es decir, en su estructura, teniendo en cuenta sus normas y los elementos que influyen en ellas, aspecto que relaciona el tema de las estrategias con el de juego bueno visto anteriormente. Dicho de otra manera, para que el niño sea capaz de comprender cómo afectan los diferentes elementos tácticos en sus estrategias y poder utilizarlos, antes debe de conocer y comprender cómo afecta la estructura interna del

juego al desarrollo de éste, lo que hace que sea necesario que conozca las normas del juego, los elementos que influyen en las normas y cómo dichas normas afectan al funcionamiento del juego.

De ambas definiciones de estrategia también se puede sacar en claro que la autonomía del alumnado es algo que se consigue gracias a este tipo de contenido, puesto que se busca que el alumno sea capaz de elaborar su propio conocimiento, controlar sus impulsos, organizarse y trabajar junto a sus compañeros, de manera que el profesor solo actúa como guía en la autonomía del niño.

Para implantar este tipo de unidad en la escuela, García Monge (2005a) sugiere que la labor docente debe estar enfocada a hacer preguntas centradas sobre lo que ocurre para guiar la actuación y el pensamiento del alumno, valorar positivamente las reflexiones que interesan y ayudar a reflexionar al alumnado menos participativo, reforzar las acciones nuevas o aquellas que estén bien hechas, proponer retos de acción y reflexión para cada persona o reconocer y felicitar actuaciones durante el juego, animando al alumnado a evitar el estatismo.

Aunque anteriormente ya he citado una relación propia entre el juego bueno y la estrategia, hay otros aspectos que relacionan ambas temáticas. Tanto en el juego bueno como en las estrategias se necesita de la responsabilidad del niño, ya que deben hacer el juego mejor o realizar aquello que la estrategia propuesta le sugiere. Por otro lado, el aspecto relacional también está presente en ambas temáticas, pues todos los alumnos deben participar con las mismas oportunidades y ocupando los diferentes roles, favoreciendo así la integración del alumnado.

La última relación que quiero destacar es destacada también por García Monge (2005a) como recurso que ayuda a desarrollar el tema de estrategias: “Mantener el mismo juego como un punto común profundizando en el mismo para ir descubriendo las posibilidades de acción y combinaciones dentro de él.” De manera que, si primero el alumnado crea un juego bueno y luego trabaja las estrategias sobre él, se propicia el aprendizaje gracias al interés y la motivación que puede suscitar en los niños el trabajar y mejorar con un juego que ellos mismos crearon previamente.

#### **4.7. Autonomía**

Según la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000), hay tres necesidades esenciales en las personas que favorecen y estimulan su desarrollo social y su bienestar personal: el ser competente, el relacionarse, y la autonomía. Esta última necesidad es la que a continuación analizaremos.

Un primer punto de vista asocia el concepto de autonomía al ser independiente, el tener el propio control de tu vida o estar de acuerdo con uno mismo (autonomía personal). El segundo, entiende la autonomía partiendo de esas pretensiones individuales anteriores, pero también añade el hecho de que la autonomía está muy influenciada por el contexto y las relaciones en que el sujeto desarrolla dicha autonomía (autonomía relacional). (Bernal et al., 2020, p. 30).

Teniendo en cuenta la finalidad de este TFG, centraré esta fundamentación en la corriente que entiende la autonomía como un proceso en el que intervienen tanto factores personales del alumno, como el contexto en el que el propio alumno desarrolla su autonomía.

Siguiendo esta idea, Ryan y Deci (2000) afirman lo siguiente: “la autonomía se refiere a no ser independiente, apartado, o egoísta sino más bien al sentimiento de voluntariedad que puede acompañar a cualquier acto, sea dependiente o independiente, colectivista o individualista.” (p. 9)

En este sentido, la autonomía podría entenderse como la capacidad que tenemos las personas para decidir por nosotros mismos los actos que realizamos, independientemente de si el contexto de esos actos sea individual o colectivo.

Álvarez (2015) asegura que la autonomía del sujeto está influenciada por condiciones internas y externas al propio sujeto. Estas condiciones son la racionalidad, entendida como la capacidad de reflexión y análisis, la independencia y las opciones relevantes (esta última propuesta por Joseph Raz (1986), citado en Álvarez (2015)).

Es en la independencia y en las opciones relevantes donde Álvarez nos asegura que interfiere la idea relacional de la autonomía. En la independencia porque el sujeto debe ser capaz de utilizar la racionalidad, pero tomando distancia de las opiniones de sus

relaciones, y en las opciones relevantes puesto que es el contexto y el entorno del individuo el que debe presentarle situaciones relevantes en las que el sujeto pueda plasmar su autonomía. De manera que, citando a la propia autora:

Al introducir las opciones como elemento de la autonomía, se señala que se trata de una capacidad cuyo ejercicio está en función del tipo de estímulos, incentivos, situaciones, relaciones o entorno con que se enfrenta el agente. (pp. 18 - 19)

Siguiendo esta idea, la autora asegura que esos estímulos o incentivos están muy estrechamente ligados y proporcionados por el ámbito familiar y de relaciones que el niño tiene durante la infancia, de manera que ambos marcan en gran manera la autonomía del niño.

Bernal et al. (2020) apoyan también la idea anteriormente descrita puesto que en el análisis de su estudio afirman que elementos como la relación con los padres, el estilo parental o las relaciones sociales influyen notablemente en el desarrollo de la autonomía del niño. A mayores, añaden la importancia que tiene el contexto educativo del niño, ya que consideran que un contexto que promueva el desarrollo de competencias, la educación personalizada o el uso de estrategias como los ejercicios reflexivos y de juicio moral propicia también la autonomía del individuo.

En torno a la autonomía, también la Dra. Myrtha Chokler (2010) asegura que el niño autónomo “construye con los medios de que dispone aquí y ahora su programa de acción, basado en su nivel de conocimiento actual.” (p. 3)

Con ello, podemos afirmar que esa toma de decisiones autónoma y propia sería imposible de realizar si no se dispone de ideas, valores, creencias, contenidos interiorizados sobre los que apoyar nuestras decisiones, por lo que podemos decir que el conocimiento también es un instrumento para la autonomía.

Chokler también afirma que la seguridad afectiva, la confianza en sí mismo y en el otro y la libertad de movimientos son condiciones necesarias para el desarrollo de la autonomía. También considera que otros aspectos como la ropa, el espacio, el tiempo y la continuidad de la actividad o la combinación de momentos de acción con momentos

en los que se comunique e interaccione con el adulto son beneficiosos para la consecución de la autonomía del niño.

#### **4.8. Autonomía y juego**

Si hablamos de la relación entre la autonomía y el juego es inevitable hablar del llamado Método Montessori, propuesto por María Montessori en las primeras décadas de los años 90.

Este método propone que el niño, de forma libre, desarrolle su aprendizaje gracias a la libertad de movimiento y pensamiento. Además, sugiere que ese aprendizaje debe darse de forma conjunta con otros, partiendo desde los intereses del niño y con el profesor actuando como guía del aprendizaje (Lillard, 2017, citado en Fundación Argentina María Montessori). De esta forma, el juego es comprendido como una herramienta de aprendizaje y autonomía, pues gracias a esa libertad de acción que suscitan los juegos el alumno aprende.

Lip Licham (2022) extrayendo las ideas de MINEDU (2017), afirma que, durante la infancia, el juego es un gran dinamizador de aprendizaje puesto que mejora la autonomía y seguridad de los niños al trabajar el autodescubrimiento, el control psicomotor, la consciencia y el desarrollo corporal.

Este autor considera la idea de juego didáctico como facilitador de autonomía, pues en sus palabras (p. 43):

El juego didáctico es un tipo de actividad lúdica, sistematizada y ejecutada para alcanzar tanto metas de aprendizaje como crecimiento psicomotor y/o cognitivo. [...] Existe una fuerte relación entre el juego y el desarrollo del nivel de autonomía en los niños; por ende, los logros de aprendizaje en lo referente a la autonomía deben ser encausados mediante juegos motores, de atención, razonamiento e imaginación.

Con esto el autor nos sugiere que debemos aprovechar los beneficios que el juego tiene en el desarrollo del niño, pues contribuye a su desarrollo motor y cognitivo. Esto genera que la autonomía también se vea desarrollada por el juego y que los docentes debamos utilizar el juego con ese fin, especialmente en la infancia.

Esta idea del juego y la autonomía también es defendida por Leon et al. (2021) quienes aseguran que el juego ofrece en los niños la oportunidad de gestionar sus emociones, desarrollar la iniciativa y ofrecer un aprendizaje significativo, contribuyendo todo ello al desarrollo de su autonomía. Además, también nos indican que ese aprendizaje autónomo suele ser más interiorizado y conservado por los alumnos, de manera que el aprendizaje es mucho más sólido y real.

Estos aspectos nos hacen ver que la relación entre el juego y la autonomía es más directa de lo que puede parecer, pues cuando el niño juega debe ser capaz de tomar decisiones, tener un buen control emocional, analizar sus acciones y evaluar las posibles consecuencias de estas. De esta manera, si consideramos el juego como elemento educativo, se pueden conseguir aprendizajes mucho más interiorizados y vivenciales para el alumno además de desarrollar en él otras capacidades como la autonomía.

## 5. METODOLOGÍA

La metodología empleada para realizar este trabajo de fin de grado está basada en un proceso de observación – intervención a través del que he podido recopilar la información necesaria sobre el trabajo del juego como contenido curricular y las consecuencias que ello tiene sobre la autonomía del alumno.

Para llevarlo a cabo, durante mi Prácticum II en el C.E.I.P. Clara Campoamor de Villalobón planifiqué, desarrollé e implementé dos unidades didácticas en el quinto curso de Educación Primaria. La primera de ellas sobre el juego bueno con regla primaria “capturar y no ser capturado”, la segunda sobre las estrategias en el juego bueno construido previamente. El título de las respectivas unidades fue “Creamos un juego bueno y equilibrado entre todos y para todos” y “Enriquecemos el juego gracias a la estrategia”. Cada una de estas unidades está conformada por cuatro sesiones.

Consideré realizar en ese orden las unidades puesto que así lograba focalizar el pensamiento del alumnado en un mismo tipo de contenido, lo que es beneficioso para ellos para centralizar su atención sobre el tema que van a trabajar. Además, el hecho de trabajar las estrategias en un juego que ellos previamente habían construido le otorgaba a la unidad un componente motivacional mayor para los niños.

Durante la puesta en marcha de ambas unidades didácticas, mediante la observación directa, fui recogiendo datos en el cuaderno del profesor sobre la autonomía en la construcción del juego y el desarrollo de las estrategias.

Para lograr un mayor análisis y capacidad reflexiva en los Anexos II y III he plasmado la planificación de cada una de las sesiones que componían cada unidad, así como una narración precisa de lo ocurrido en cada una de ellas. Esto me permitirá una mayor capacidad analítica que se verá reflejada en el correspondiente apartado de este trabajo. A mayores, para facilitar la comprensión del contexto en el que se han implementado estas unidades, así como su desarrollo, en el Anexo I se haya el desarrollo del contexto real de la intervención.

Cabe destacar que los nombres utilizados en el presente documento son nombres ficticios que se han utilizado para proteger la privacidad de los alumnos reales con los que se ha puesto en práctica la intervención.

Con todo esto puedo decir que el presente TFG es fruto de un proyecto de observación y análisis de una propuesta de intervención sobre dos unidades didácticas en el curso de quinto de primaria, con alumnado de 10 y 11 años, en el que pretendo relacionar el trabajo del juego como elemento curricular y la autonomía del alumnado.

## 6. RESULTADOS

Tras llevar a cabo las dos unidades didácticas, realicé un análisis sobre cómo trabajando curricularmente el juego como propone García Monge (2005a) y particularmente el juego bueno y la estrategia, se trabaja también la autonomía del alumno. Es decir, cómo jugando mejor y realizando buenas estrategias, esa autonomía se ve mejorada.

A continuación, se recogen los resultados obtenidos de dicho análisis, de manera que se han agrupado en los siguientes grandes grupos:

- ¿El desarrollo del juego bueno y las estrategias es un contexto propicio para la autonomía?
- Conocimiento: un bien necesario para la autonomía.
- Autonomía individual.
- Autonomía colectiva.

### **6.1. ¿El desarrollo del juego bueno y las estrategias es un contexto propicio para la autonomía?**

Para comprobar si el niño es más autónomo jugando mejor y elaborando estrategias, lo primero que quiero comprobar es si el proceso de construir un juego bueno y elaborar estrategias es adecuado para que los niños sean más autónomos.

Tal y como sugiere Álvarez (2015) uno de los elementos fundamentales para que el niño pueda ser autónomo viene del contexto en el que se desarrolla esa autonomía, que debe ofrecer al niño oportunidades reales y valiosas para que demuestre dicha capacidad y la desarrolle.

En este sentido, tal y como puede verse en las estructuras de lección propuestas en los Anexos II y III, todas las lecciones incluyen momentos de reflexión individual y colectiva, lo que hace que el alumno tenga que pensar individualmente, decidir lo que quiere decir y después ponerlo en común. Esto ocasiona que deba afrontar de manera autónoma un proceso de selección de información en el que debe filtrar aquello que para él considera importante de lo que no lo es.

Además, estas reflexiones, también invitan al alumno a ser capaz de pensar por sí mismo, discernir sus ideas de las de los demás, valorar y apreciar otras alternativas propuestas por sus compañeros, pero extrayendo sus propias conclusiones.

Otro claro ejemplo de que este ambiente es propicio para que sean niños más autónomos puede deducirse de esta cita del Anexo II: *“Eso es lo que tenemos que trabajar y conseguir, para conseguir un juego bueno tenemos que hacerlo entre todos, y todos debemos de estar de acuerdo con sus normas.”* (Anexo II, pág. 3, primer párrafo)

Los niños deben tomar decisiones propias y lo más importante, ser capaces de justificar las decisiones elegidas y sus propuestas para así conseguir convencer a sus compañeros de que lo que dicen es beneficioso para todos, lo que hace que deban procesar primeramente la información de manera personal e individual para luego poder explicarse ante el resto de los compañeros.

En ambas unidades didácticas se proponen momentos de acción – reflexión que son muy enriquecedores para la autonomía del propio alumno ya que se reflexiona sobre la acción de manera inmediata. Esto hace que el niño evalúe y analice sus acciones, aprenda de aquellas que no le han resultado satisfactorias, reflexione sobre posibles cambios para mejorar su acción y tome conciencia e interiorice en mayor medida dichos cambios.

En los momentos de acción, además, se permite la libertad de movimientos, especialmente en la primera unidad didáctica, durante la construcción del juego bueno. Esta libertad de movimientos ofrece oportunidades al alumnado para participar en el juego de manera totalmente autónoma en función de su beneficio personal o colectivo.

Estos periodos de acción – reflexión también ayudan a que el alumnado sea capaz de controlar sus impulsos, mejorando su autorregulación. Este hecho también se ve reflejado en las ideas de García Monge (2005a), quien nos asegura que con el trabajo de las estrategias se pretende lograr que el niño pase de las acciones impulsivas a aquellas más organizadas y premeditadas.

Este hecho anterior se ve claramente reflejado en el Anexo III:

En estas partidas ya se podían ver planteamientos estratégicos claramente diferenciados, no había espacio para las acciones individuales. Cada alumno tenía un rol claramente diferenciado y propuesto por su entrenador. (Anexo III, pág. 13, primer párrafo)

Según el planteamiento de intervención observado en los Anexos II y III y que fue propuesto por García Monge (2005a y 2011), y el TPC, el profesor solo actúa de guía para el alumnado, pues simplemente presenta al alumnado los elementos necesarios para que ellos mismos aprendan a elaborar estrategias y a construir su juego, y por ende a jugar mejor.

Este hecho suscita en el alumno la necesidad de tener que construir su propio aprendizaje de manera que ellos mismos son los que gracias al conocimiento pactan las normas, analizan los problemas existentes y buscan soluciones, adaptando el juego para que todos participen. De esta manera se consigue que sean mucho más críticos con las decisiones que ellos mismos toman y necesiten de su propia interpretación personal para construir el aprendizaje, de forma que es el propio alumno quien toma control de sus avances y de su proceso de aprendizaje.

En el Anexo II narro lo siguiente:

*“Animaros a decir lo que pensáis, no pasa nada por confundiros, de verdad, cualquier apreciación la valoro bien. Eso sí, no vale decir la primera tontería que se venga a la cabeza, tenéis que fundamentarlo.”* Les dije animándolos a intervenir. (Anexo II, pág. 3, segundo párrafo)

El hecho de que todos deban participar en la construcción del juego y la elaboración de las estrategias hace que todos ellos deban de hablar, proponer ideas y reflexionar.

Si a todo esto añades que el profesor anima al alumno a participar, haciéndole ver que el clima es adecuado y que la tolerancia al error es fundamental, se crea un ambiente en el que todo el alumnado propone ideas e intenta participar, es decir, un ambiente de respeto que facilita la intervención, y la confianza en uno mismo, facilitando así la autonomía del alumnado.

Otro aspecto que contribuye a que el niño tenga un ambiente más adecuado para el desarrollo de su autonomía residen en las tres Reglas de Oro propuestas por el profesor:

Dentro del apartado de seguridad explicamos que hay tres Reglas de Oro, que son cruciales para el desarrollo seguro del juego y que todos ellos deben de cumplir siempre y estas son: No hacer daño a los demás, No dejar que me hagan daño y No hacerme daño. (Anexo II, pág. 1, segundo párrafo)

Estas Reglas de Oro hacen que el niño se vea en igualdad de condiciones con los demás, pues debe ser respetado y valorado por todos. Le ayudan a saber qué conductas son negativas para los demás, así como aquellas que le permiten cuidar de sí mismo, reflexionando sobre su bienestar personal y la autorregulación. Esto fomenta que el niño interiorice esos recursos para su vida, favoreciendo así su autonomía y desarrollo personal.

Como nos indicaba Chokler (2010), este ambiente de seguridad afectiva y de confianza es crucial para que el niño desarrolle y refleje su autonomía, pues no se ve condicionado por conductas que puedan aparecer si se confunde o se equivoca.

Todas estas ideas hacen que trabajar curricularmente el juego bueno y las estrategias generen ambientes propicios para la autonomía del alumno.

## **6.2. Conocimiento: un bien necesario para la autonomía**

Como Chokler (2010), el niño desarrolla su autonomía en base a los conocimientos que tiene, de manera que podemos entender que el conocimiento que el alumno tiene es uno de los pilares básicos para que sea autónomo.

Un claro ejemplo de que el conocimiento facilita la extracción de conclusiones propia es el siguiente del Anexo II:

*“Sin zapatillas de cambio ¿podéis hacer E.F.?”* a lo que todos respondieron que no, y yo les contesté *“Muy bien, entonces ¿qué creéis que pasará si no traéis la ficha?”* A lo que respondieron al unísono *“Que tampoco podremos hacer E.F.”*. *“Correcto.”* contesté. (Anexo II, pág. 3 y 4, último y primer párrafo)

Aquí se puede apreciar cómo el profesor utiliza una realidad de la que el alumno es consciente y que tiene interiorizada para que sea capaz de relacionar conceptos y de manera autónoma, sea capaz de comprender el mensaje que el profesor envía.

Esto hace más importante la necesidad de los profesores por interesarse y descubrir los conocimientos previos que le alumno dispone, porque gracias a ello, pueden ser utilizados para que el propio alumno construya nuevos conocimientos de manera personal e individualizada, siendo el docente quien le ofrezca métodos para establecer conexiones entre lo que ya sabe y lo que tiene que aprender. Otro ejemplo en el que un alumno relacionó conocimientos que ya tenía para comprender otros nuevos lo encontramos en el Anexo III:

*“Estos elementos ¿serán siempre parecidos no Javi? Aunque dependerán del tipo de juego”* Sugirió Nerea. Respondí: *“Ah no sé, dímelo tú.”* *“Pues sí, porque nosotras en baloncesto también nuestro entrenador nos dice que tenemos que movernos y aprovechar el espacio para que evitar que la posición del rival nos quite la pelota”* añadió. (Anexo III, pág. 13, quinto párrafo)

Esta relación de conocimientos solo es posible si el niño ya dispone de aquellos contenidos necesarios para su realización, y gracias a que los interioriza, los procesa y extrae conclusiones, puede él solo relacionar los conocimientos propios de una actividad extraescolar como el baloncesto con el contexto educativo de su aula.

En el Anexo II nos encontramos que sucedió lo siguiente:

Sorprendentemente para mí uno de los niños que tienen más dificultades levantó la mano, yo le concedí el turno y dijo: *“En el que no tiene canastas, porque en el de las canastas no estaríamos jugando de forma segura y no estaríamos haciendo el juego bueno.”* (Anexo II, en la pág. 6, segundo párrafo)

Aquí podemos observar cómo el alumno, gracias a su conocimiento, es capaz de analizar el contexto espacial en el que va a realizar una actividad y decidir, de manera justificada y bien explicada, por qué no se puede utilizar una zona para el juego y otra sí. Esto sería imposible si anteriormente no hubiera procesado y comprendido las causas reales de que un juego no sea seguro: Es decir, si no tuviera conocimiento de ello, de

manera que gracias a ese conocimiento es capaz de entender que para poder jugar mejor el espacio debe no tener posibles peligros y le permite identificar cuál de los dos espacios es mejor para lograr esa seguridad.

Sí es verdad que ese conocimiento es propiciado por el docente, pero no de una manera directa, sino que el docente ha ofrecido las preguntas o las anotaciones necesarias para que después el alumno sea capaz de analizar la información dada y elabore sus propias conclusiones y conocimiento para, posteriormente ponerlo en práctica de manera autónoma.

Ese análisis y procesamiento de los conocimientos que el niño tiene, le permiten construir significados para que después pueda aplicarlos en la realidad. No obstante, debe ser el propio niño el que de un sentido a los conocimientos que se le ofrecen de manera que les de su propio punto de vista, lo que le facilita la interiorización de esos contenidos y su posterior aplicación. Muestra de ello está en el Anexo II:

En ese momento otro niño dijo: *“Claro, pero entonces los policías pueden hacer perrito guardián para que no lo salven.”* A lo que les respondí que pensarán en la regla primaria, autónomamente me contestaron: *“Eso no se puede hacer, tiene que ir a pillar, porque si no van a pillar están yendo en contra de la regla primaria.”* (Anexo II, pág. 11, primer párrafo)

Ese procesamiento de sus conocimientos, en este caso saber jugar bien y no ir en contra de la regla primaria del juego, le permite al niño justificar por qué una acción no está permitida dentro del juego.

En el Anexo III observamos lo que ocurrió cuando los niños salieron al campo:

Cuando salí estaba cada uno de ellos realizando los diferentes ejercicios propios de un calentamiento, algunos realizaban carrera continua, otros estiramientos, ejercicios específicos, ... no había nadie parado ni haciendo otra cosa que no fuera calentar. Mientras, dispuse el campo para nuestro juego. (Anexo III, pág. 2, sexto párrafo)

Si ellos no tuvieran los conocimientos necesarios para calentar, es decir, si no hubieran aprendido a cómo calentar, salir al patio y encontrarte a un grupo de niños

calentando sería algo impensable, pues la mayoría estaría corriendo o jugando. Pero es ese conocimiento previo sobre algo que deben hacer lo que les da la oportunidad que, de manera autónoma, sin nadie que les diga los ejercicios que deben de hacer en el momento, lo que hace que sean capaces de realizarlo por sí mismos.

Otro claro ejemplo de que el conocimiento que ellos tienen sobre el juego y cómo jugar bien les permite autorregularse se puede encontrar en el Anexo III:

En medio de la partida uno de los niños pilló a otro, quien se hizo el tonto e hizo como que no le había pillado. Rápidamente, el pillador saltó: “*Pedro, te he pillado*”, a lo que Pedro respondió con un rotundo no. Sandra, otra jugadora le dijo “*Se lo voy a decir a Javi.*” Y María respondió: “*No hace falta, eso es intervención personal, así que Pedro, si te han pillado vete a la cárcel.*” Ante esto y refunfuñando Pedro se fue a la cárcel. (Anexo III, pág. 3, segundo párrafo)

De esta manera el profesor no tiene que intervenir en el juego ya que ellos mismos son capaces de solventar este tipo de problemas debido a que tienen los conocimientos necesarios para jugar bien, y son capaces de regular el juego sin la intervención de un adulto.

Los casos anteriores son ejemplos de cómo el niño, al conocer cómo jugar mejor, es capaz de regular por sí solo la práctica sin necesidad de un mayor. Cuando trabajé estrategias, el hecho de conocer los elementos que influían en las estrategias les permitió comprender cómo influía cada elemento en la estrategia y así poder organizarse de manera autónoma y consciente. Algunos ejemplos de esto nos lo encontramos en los siguientes fragmentos de la narración:

Cuando jugaron, en el juego, ya se veían algunas pautas de lo trabajado en clase. El caco de la cárcel se movía intentando facilitar a sus compañeros el llegar hasta a él. Los espacios se aprovechaban mejor, los policías hacían amagos para que los cacos no se acercaran a la cárcel o los cacos intentaban realizar 2 contra 1, aspecto que todavía no se había hablado en clase. (Anexo III, pág. 7, primer párrafo)

En estas partidas ya se podían ver planteamientos estratégicos claramente diferenciados, no había espacio para las acciones individuales. Cada alumno tenía

un rol claramente diferenciado y propuesto por su entrenador. (Anexo III, pág. 13, primer párrafo)

Por todos estos elementos considero que el conocimiento es un bien necesario para el desarrollo de la autonomía del alumno, puesto que le permite tomar decisiones premeditadas, basadas en aspectos que ya conoce y no en la impulsividad, lo que le ofrece mayor capacidad de pensamiento crítico y de racionalidad.

### **6.3. Autonomía individual**

Para este apartado utilizo el concepto de autonomía individual como aquella propia de una única persona, es decir, personal. La autonomía que hace que un niño actúe de una forma determinada.

Durante el desarrollo de ambas unidades didácticas han sido varios los ejemplos en los que se comprobar cómo el alumnado era autónomo. Estos hechos hacen referencia a análisis personales del alumno o situaciones en las que el propio alumno intervenía en función de sus propios pensamientos, sin estar influidos por las ideas de los demás.

Un primer reflejo de esto lo podemos encontrar en la siguiente narración:

Me llamó la atención que revisando sus hojas y lo que habían puesto el día anterior, uno de los niños puso no pegar, no dejar que me peguen y no pegarme. (Anexo II, pág. 5 y 6, último y primer párrafo)

Con esto podemos comprobar que el propio alumno le da un valor personal a los conocimientos que el profesor le ofrece. Muy probablemente ese sentido que el alumno da sobre estos contenidos está basado en el contexto familiar o relacional en el que el niño se desenvuelve, no obstante, es el propio niño quien, partiendo de las opiniones y vivencias por los que se siente influido, otorga el significado propio a los aprendizajes que recibe.

En el Anexo II se puede apreciar lo siguiente:

Sin yo decirles nada, algunos alumnos anotaron en su hoja las modificaciones del juego. (Anexo II, pág. 8, cuarto párrafo)

Con esto, podemos decir que aquellos alumnos que de manera individual lo consideraron oportuno, decidieron anotar las modificaciones en la ficha. El profesor simplemente les había comentado cuando se entregó la ficha que esa debía ser su cuaderno de la unidad, de manera que ellos, por decisión propia, consideraron necesario que esos cambios debían de aparecer, y que así podía facilitarles la posterior comprensión del juego.

De manera similar ocurre en el Anexo III:

En cada partida, los entrenadores realizaban anotaciones y hablaban entre ellos sobre aquellos aspectos que tenían que hacer y los fallos que habían descubierto. Querían dar más indicaciones durante el desarrollo de la partida, pero les comenté que las estrategias deben estar claras al principio, no hacían falta más indicaciones. (Anexo III, pág. 11, cuarto párrafo)

Ellos solos deciden que tomar indicaciones puede resultar positivo para después anotar las carencias previstas en su estrategia, lo que conlleva un análisis detallado e individual de lo que ocurre, sin necesidad de que el profesor intervenga.

Otro aspecto que podemos considerar de la narración anterior está en el hecho de que, al ver que su estrategia falla y conocer los elementos que pueden hacer que mejore, tengan la iniciativa de corregirlo, de forma que intentaban dar aclaraciones a sus compañeros. Esa iniciativa es propia y personal, pues no tenían indicaciones de hacerlo, pero como conocen los contenidos necesarios para mejorar la estrategia, y están motivados por intentar ganar, el impulso por hacer dichas aclaraciones emerge.

Como se aprecia en las sesiones 3 y 4 del Anexo III, el hecho de otorgarle a un niño el rol de entrenador, también le ofrece la posibilidad de ser autónomo, pues debe encargarse de organizar a sus compañeros y tomar decisiones para que su estrategia sea adecuada y se lleve a cabo. Al tener que gestionar a un grupo de compañeros, el niño desarrolla habilidades de gestión y organización de grupo que le serán útiles para su futuro, adquiriendo así herramientas que le hacen ser más autónomo y no depender de que un adulto le ayude en la organización del grupo.

Además, la libertad de movimientos que ofrece el juego facilita también la autonomía del alumnado, pues debe decidir qué acción realizar en según qué momento del juego. Esta libertad de movimiento, aunque en las estrategias deba estar influida por su rol dentro de la estrategia, también le ofrece al niño la oportunidad de actuar según sus propios intereses, siendo capaz de explicar a su vez el porqué de sus acciones, tal y como puede comprobarse en estas viñetas del Anexo III:

*“Yo he intentado irme donde no había nadie para que no me pillaran e intentar salvar sin que me vieran.”* (Anexo III, pág. 3, tercer párrafo)

Ante esto Nerea dijo: *“Yo cuando me he estado en la cárcel, lo que intentaba era moverme para aprovechar los sitios donde no había policía y que me pudieran salvar.”* (Anexo III, pág. 3, sexto párrafo)

Lucas, quien había sido uno de los que teóricamente no había cumplido la estrategia, se defendió: *“A mí me habían pedido atacar por el medio para salvar en la cárcel, pero al ver que había mucha gente en el medio decidí ir por el lado que no había nadie y casi salvo a uno.”* (Anexo III, pág. 10, último párrafo)

Otro claro ejemplo de autonomía individual se puede apreciar en estas líneas:

Mientras yo explicaba, observé cómo Raúl, sin que yo le dijera nada, le explicó el funcionamiento de la clase y de la ficha a Andrea, una niña que el día anterior había faltado. (Anexo III, pág. 11, párrafo tres)

Este ejemplo enlaza también con la idea de que el conocimiento es necesario para la autonomía, pues Raúl, si no supiera el funcionamiento de la ficha, no sería capaz de explicársela a Andrea. Sin embargo, como él es consciente de los conocimientos que posee y se ve capacitado para ello, decide ayudar a su compañera.

#### **6.4. Autonomía colectiva**

En este apartado quiero recoger aquellos ejemplos relacionados con la autonomía colectiva de la clase, de manera que gracias a mis dos unidades didácticas mejoraron su autonomía como grupo.

Una de las intenciones que me planteé al comenzar las unidades y teniendo claro la temática del presente trabajo se puede plasmar en esta narración del Anexo II:

Otro alumno sugirió que se unieran al pillador tras dos vidas, les hice ver que nadie iba a estar contando las vidas, y menos los maestros, que tenían que regularse ellos mismos. (Anexo II, pág. 4, segundo párrafo)

De esta manera, mis pretensiones eran que la clase consiguiera regularse así misma sin necesidad de la presencia de un profesor o un maestro, lo que se traduciría en una mejoría en el comportamiento del grupo, menor egoísmo individual y mayor respeto hacia los demás.

Un ejemplo de esto se puede apreciar observando los Anexos II y III con una visión global. En las primeras sesiones destaco que, en ocasiones, el profesor tiene que parar la explicación para que se callen y podamos continuar la clase. A medida que avanzamos en las sesiones, esas indicaciones mías pidiendo silencio desaparecen, son ellos los que se lo piden a sus compañeros, lo que refleja una clara mejora en ese aspecto, de manera que se comportan mejor como clase, su autonomía mejora.

Ellos mismos se organizaron, formaron el campo, hicieron los equipos y jugaron varias partidas y ya se escuchaba a algún niño dar indicaciones sobre mantener posiciones o hacer alguna que otra acción en el juego. (Anexo II, pág. 13, sexto párrafo)

En este ejemplo se aprecia cómo el maestro no interfiere para nada en el juego. Ellos mismos son capaces de organizar y gestionar el juego gracias a lo aprendido en las diferentes sesiones, de manera que el profesor solo interviene en el caso de que ocurran problemas graves. Más ejemplos en los que los alumnos son capaces de organizarse sin la figura del profesor están en las siguientes narraciones:

Tras ello y sin yo decirles nada, cuatro de ellos levantaron la mano para ser los policías y el resto asintieron diciendo que entonces los demás eran cacos. (Anexo III, pág. 3, primer párrafo)

Algunos de los cacos comenzaron a hablar: *“Raúl, tú que eres rápido tienes que ir a distraer a los polis para que otro vaya a salvar.”* Marco añadió: *“Tenemos*

*que dividirnos en las dos casas para que estén pendientes de dos sitios.”* (Anexo III, pág. 3, quinto párrafo)

Les comenté que cuando terminaran todos de cumplimentar la ficha salía yo y preparaba el campo, a lo que dijeron que no hacía falta, que ellos cogían los materiales necesarios de la sala de material y lo preparaban ellos para que así yo me quedara respondiendo dudas. (Anexo III, pág. 6, cuarto párrafo)

Personalmente, considero que para la consecución de esta autonomía colectiva fueron clave dos ideas. La primera de ellas, en el juego bueno, como debían llegar a pactos juntos para establecer las normas del juego, vieron que era necesario que se respetaran los turnos de palabra, escucharan a los demás compañeros y de manera organizada ofrecieran diferentes puntos de vista.

La segunda, está más directamente relacionada con las estrategias pues para poner en práctica una estrategia con éxito, como ellos dijeron en el Anexo III:

Raúl indicó: *“Si cada uno va a su bola, la estrategia nunca va a salir bien, no vas a conseguir el éxito.”* Entonces le respondí que qué necesitábamos para que saliera bien, a lo que todos respondieron: *“Colaboración”*. (Anexo III, pág. 6, tercer párrafo)

De esta forma saben que necesitan la colaboración de todos, de manera que, si ellos mismos no son suficientemente autónomos para organizarse respetándose entre ellos y aceptando sus diferencias, la estrategia nunca va a funcionar.

## 7. CONCLUSIONES

Se ha comprobado cómo a lo largo de la historia ha habido múltiples concepciones sobre la idea de juego, y que ese juego ha sido utilizado por las personas con distintas finalidades.

La propuesta educativa asociada a Alfonso García Monge y al Tratamiento Pedagógico de lo Corporal nos hace poner en valor la capacidad que tiene el cuerpo para mejorar y favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, de manera que debemos transformar la educación hacia una educación mucho más corporal y vivencial, en la que el cuerpo del niño adquiera un papel crucial y principal para el desarrollo de los demás aprendizajes.

Dentro de esa escuela corporal, el juego debe tener cabida, puesto que en él intervienen multitud de factores que como docentes no podemos olvidar. En el juego se incluyen y desarrollan aspectos motores, cognitivos, emocionales y relacionales que son cruciales para el desarrollo íntegro del niño y que deberá utilizar en su vida adulta.

No obstante, y aunque hay muchas formas de trabajar con el juego, el juego en sí debe ser trabajado como un contenido curricular propio, tal y como nos asegura García Monge en su Tesis (2005a). Gracias a eso, conseguiremos que los niños aprendan a jugar mejor, desarrollen habilidades específicas del juego siendo conscientes de su nivel y de su progreso, serán capaces de organizarse y plantear estrategias que enriquezcan el juego y su aprendizaje, y, además, podrán tomar conciencia de cómo el juego cambia en función de los rasgos culturales y los valores del contexto en el que se desarrolla.

Además, todos los hechos demostrados y analizados anteriormente en este trabajo nos demuestran que hay una estrecha relación entre el desarrollo de la autonomía del alumnado y el trabajo del juego y las estrategias como contenido curricular, más especialmente si trabajamos el juego siguiendo las indicaciones del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.

Siendo conscientes de cómo jugar mejor y de los mecanismos para elaborar estrategias los niños adquieren un mayor pensamiento crítico, destrezas relacionadas con

la gestión de grupo, el respeto a los demás, la justificación de ideas y la toma de decisiones que son elementales para conseguir niños autónomos y competentes.

En resumen, la metodología del "Juego Bueno" y las "Estrategias" de Alfonso García Monge, tal como se implementa en estas unidades didácticas, crea un entorno donde el alumnado es constantemente animado a tomar decisiones, resolver problemas, autorregularse y colaborar con sus compañeros, todas ellas situaciones fundamentales para el desarrollo de la autonomía y su formación como individuo.

Gracias a este Trabajo de Fin de Grado me he visto como futuro maestro especialista, he sido capaz de planificar, desarrollar, poner en práctica y analizar dos unidades didácticas sobre el Juego Bueno y las Estrategias, con una metodología que hasta hace dos años era completamente desconocida para mí pero que en cuanto supe de su existencia llamó mi atención debido a las múltiples oportunidades educativas que ofrece tanto para el profesor como especialmente para el alumnado como es la metodología propuesta por el TPC, particularmente por Marcelino Vaca y García Monge.

Al trabajar con esta metodología y sobre el juego, he podido descubrir y demostrar cómo también se desarrollan otra serie de habilidades y capacidades fundamentales para el desarrollo de los niños como es la autonomía. Una autonomía que es trabajada no solo desde el punto de vista individual, sino también del relacional, gracias a un contexto que ofrece oportunidades reales para que el alumno desarrolle y adquiera habilidades que le hagan ser una persona mucho más autónoma en el juego, pero también en su día a día.

Además, en vistas de demostrar lo anterior, he podido llevar a cabo mi primer proyecto de observación y análisis que me ha hecho reflexionar y valorar la importancia de trabajar contenidos transversales en el área de Educación Física, especialmente la necesidad de trabajar autonomía. También he podido conocer diferentes autores y métodos de trabajo, lo que me hace conocer más estrategias metodológicas y me abre nuevas vías de investigación.

A su vez me ha permitido darme cuenta de la importancia que tiene la Educación Física no solo a nivel curricular, si no especialmente en el desarrollo de los niños, puesto que se puede afirmar que es el área curricular en el que se ponen en común la mayoría de

las habilidades, estrategias y factores que el niño deberá desarrollar para poder tener una adecuada integración en la vida adulta.

No me gustaría concluir este Trabajo de Fin de Grado sin agradecer a todos mis compañeros que han estado conmigo a lo largo de los cuatro años de universidad. También me gustaría agradecerles a los diferentes profesores que hemos tenido a lo largo de las distintas asignaturas, ya que cada uno de ellos, en mayor o menor medida, me han aportado para poder realizar el presente trabajo.

Especialmente me gustaría agradecerles a mis tutores de prácticas, por dejarme trabajar libremente con los niños y ayudarme a ser mejor maestro tutor y especialista. Y también a mi tutor de TFG, gracias por tu paciencia, tus chascarrillos y tus aportaciones, está claro que sin tu dedicación este trabajo no hubiera salido a la luz.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, S. (2015). *La autonomía personal y la autonomía relacional. Análisis Filosófico*, 35(1), 13–26.

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.

Bernal Romero, T., Melendro, M., Charry, C., & Goig Martínez, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(2), 29–44

Chokler, M. H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano: coherencia entre teoría y práctica. *Aula de Infantil*, (53), 9-13.

Fundación Argentina María Montessori. (s. f.). *Principios Montessori*. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://www.fundacionmontessori.org/sobre-montessori/principios/>

García Blanco, S. (1995). Sobre el concepto de juego. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 125–132.

García Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (1), 55–70.

García Monge, A. (2005a). *Desarrollo curricular del juego en educación física escolar: estudio de casos en el 2º ciclo de Educación Primaria*. Tesis doctoral (inédita), Universidad de Valladolid.

García Monge, A. (2005b). La lección de juego motor reglado. En Bores Calle, N. J. (Coord.). (2005). *La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: Materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Editorial INDE.

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

García Monge, A., & Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas: Implicaciones para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 26(2), 83–110.

Gutiérrez Fresneda, R. (1997). *El juego de grupo como elemento educativo*. Editorial CCS.

Hernández, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

León Roldán, Z. E., Méndez Vergaray, J., Campos Valdivia, S. T., & Napaico Arteaga, M. E. (2021). Las actividades lúdicas en la adquisición de la autonomía de niños de preescolar. *Revista CIEG*, (50), 104–115.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.  
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lip Licham, C. A. (2022). Desarrollando autonomía en los niños a través del juego didáctico: Developing autonomy in children through educational game. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 9(1), 30–46.

Méndez Giménez, A. (1999). *Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión*. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, (16). Buenos Aires.

Navarro Adelantado, V. (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE, Barcelona.

Navarro Adelantado, V. (2011). Aplicación pedagógica del diseño de juegos motores de reglas en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n°13 (1), pp. 15-34.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sánchez Gómez, R., Devís Devís, J., & Navarro Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197–213.

Vaca Escribano, M. J. (2001). El ámbito corporal en la educación primaria: Una propuesta curricular el curso 2001-2002. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (1), 71–84.

Vaca Escribano, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la educación física y el deporte*, (4–5), 91–110.

## **ANEXOS**

### **Anexo I Contexto en el que se han implementado las Unidades Didácticas**

Aunque como especialista en Educación Física imparto clase a los cuatro grupos a los que mi tutor, Pablo Pérez Martín, imparte clase: dos cuartos y dos quintos, y he trabajado paralelamente más especialmente con los dos quintos, la clase sobre la que quiero plasmar y he plasmado mi propuesta de intervención es la de quinto B.

Esta clase está formada por dieciséis alumnos, cuatro niñas y doce niños, todos ellos con edades comprendidas entre los diez y los once años. Esta diferencia entre sexos dentro de la clase debo tenerla en cuenta a la hora de realizar agrupamientos, aunque sí que es verdad que las niñas, aunque prefieren estar juntas, tampoco las importa excesivamente formar grupos con el resto de los compañeros.

Dentro de los dieciséis alumnos hay dos incluidos en el Programa de Atención a la Diversidad, ambos son del sexo masculino y presentan dificultades relacionadas con el déficit de atención y problemas de lectoescritura. Fuera de este programa oficial hay otros dos niños con los que se ha empezado a trabajar, uno de ellos por posible trastorno de conducta ya que busca continuamente llamar la atención, y el otro por posible déficit de atención a petición de su centro hospitalario.

Debido a esta diversidad existente en el aula, mis intervenciones deberán de conllevar estrategias destinadas a solucionar y atender las necesidades de estos cuatro niños. Entre las soluciones propuestas para atender dichas necesidades se encuentran ubicarles en entornos próximos al docente y a la pizarra durante las explicaciones orales, destinarles más tiempo para resolver y completar las actividades planteadas en las fichas que el docente aporta, más tiempo para la realización de exámenes y la entrega del examen en fragmentos de pregunta a pregunta para que focalicen su atención en la pregunta que tienen entre las manos sin pensar las demás.

Como grupo, la clase podría considerarse bastante autónoma, debido a que la mayoría de ellos son capaces de trabajar individualmente de manera altamente satisfactoria, pero esto también ha hecho que presenten comportamientos individualistas y egoístas, pues se centran mucho en sí mismos sin respetar al de al lado. Esto puede

apreciarse con el poco respeto que hay en los turnos de palabra, donde intentan taparse unos a otros o se interrumpen constantemente, además, ocasionalmente resulta difícil captar su atención para que escuchen las explicaciones del maestro. Estos hechos hacen que sea necesario destinar tiempo a trabajar las habilidades de grupo, el respeto del turno de palabra y el trabajo cooperativo.

En relación con lo anterior y paralelamente, se puede observar que, a la hora de hacer grupos, hay siempre dos o tres alumnos con los que los compañeros se resisten más a trabajar, lo que hace que deba hacer hincapié en la cooperación y el trabajo en equipo para cambiar la dinámica que tienen y mejorar ese comportamiento.

## **Anexo II Planificación y narración de la unidad: “Creamos un juego bueno y equilibrado entre todos y para todos”**

### **Sesión uno**

#### Intervención planteada

#### *Momento de encuentro*

Recogida del alumnado en clase. Se cambian en los vestuarios y semicírculo en el hall del gimnasio. Se les indica que hoy comenzamos una unidad nueva, se les pregunta por lo que han hecho en la unidad anterior (orientación) y se les enseña el título de la nueva unidad que está en la pizarra “Creamos un Juego Bueno y equilibrado entre todos y para todos” y se realizan las siguientes preguntas: ¿qué os sugiere este título? ¿Qué es eso del juego bueno?

#### *Construcción de aprendizajes*

Explicación teórica de lo que es un “juego bueno”. Explicación de lo que es una regla primaria y se ponen ejemplos de ella. Tras la explicación del juego bueno y la regla primaria, explicamos los bloques relacionados con el juego bueno: seguridad, normativa, relaciones e intervención personal. Dentro del apartado de seguridad explicamos que hay tres Reglas de Oro, que son cruciales para el desarrollo seguro del juego y que todos ellos deben de cumplir siempre y estas son: No hacer daño a los demás, No dejar que me hagan daño y No hacerme daño.

Una vez esta explicación, remarcar varias cosas: que la regla primaria nunca se puede romper ni ir contra ella, que las normas del juego como se ha visto en la definición de juego bueno se deben pactar entre todos y que esas normas deben quedar claras para todos, puesto que si no quedan claras el juego no funciona porque se pueden dar malentendidos e interpretaciones equívocas de las normas.

Después de esto, se les reparte la ficha de la unidad titulada “Creamos nuestro propio juego”. Explicación del funcionamiento de la ficha y que rellenen lo que puedan de ella hasta este momento. Se les comunica que sin ficha no van a hacer E.F. por lo que todos los días es obligación suya traerlas. Tras esto les indico la regla primaria a partir de

la que vamos a construir nuestro juego: “pillar y no ser pillado”. Pregunto cuál es el juego más básico que conocen con esa regla primaria y jugamos, la respuesta debe ser parecida a lo que conocemos como “pillapilla”.

Tras jugar un rato (10 minutos aproximadamente) reunión breve en el centro del gimnasio para cambiar el juego, para ello las siguientes preguntas: ¿cómo os habéis sentido? ¿Está realmente equilibrado el juego? ¿Tiene fin? Pretendiendo así que digan que no tiene fin y para ello salga un juego tipo al de la cadena, donde los pillados se unan al pillador. Volvemos a jugar.

### *Momento de despedida*

Tras volver a jugar (10 min), reunión final en el hall. Valoramos los cambios existentes dentro del juego y reflexionamos sobre si estos cambios han mejorado el juego o no. Anotación en su ficha de aquellos aspectos que puedan anotar (normas nuevas, problemas de seguridad que salgan, ...). Después de esto a cambiarse y a clase.

### Narración de lo ocurrido

Después de cambiarse y entrar en el gimnasio, recordamos lo visto en la última unidad a lo que un niño dijo “*Orientación*”. Les comenté que para qué servía la orientación y me dijeron “*Para saber dónde estás y hacia dónde tienes que ir*”. Tras esto comenté que íbamos a empezar una nueva unidad, y que el nombre de la unidad estaba escrito en la pizarra. Tras preguntar qué les sugería el título, algunos indicaron “*Pues que vamos a crear un juego para todos y entre todos*”. “*Muy bien, sabes leer.*” Le respondí. “*Pero ¿qué es eso de para todos?*” añadí, a lo que una niña respondió “*Un juego en el que todos podamos participar.*” Tras asentir, les pregunté que qué sabían del juego bueno, a lo que las respuestas fueron un poco confusas, pues la mayoría de sus respuestas venían a decir “un juego que está bien”.

Tras la explicación de lo que realmente era un juego bueno expliqué los subapartados que lo forman. Dentro de normativa, cuando les pregunté que qué pensaban que iría en ese apartado dijeron “*Las normas del juego*”. “*Efectivamente, pero estas normas tienen algo especial, y es que las vamos a pactar entre todos.*” Las caras de algunos de ellos eran un poema, y un niño se atrevió a decir “*No nos vamos a poner de*

*acuerdo en la vida.” “Eso es lo que tenemos que trabajar y conseguir, para conseguir un juego bueno tenemos que hacerlo entre todos, y todos debemos de estar de acuerdo con sus normas.”* Les comenté.

Tras indicarles que otro apartado era seguridad, les pregunté, *“¿Por qué creéis que un apartado es el de seguridad?”*, a lo que rápidamente respondió una alumna *“Porque el juego tiene que ser seguro.”* *“Efectivamente, y eso es algo muy importante y que entra en la definición de juego bueno, el juego ha de ser seguro para todos.”* Les expliqué las tres Reglas de Oro y su importancia dentro del juego. Después de esto les indiqué que el siguiente subtema era la intervención personal, a lo que muchos no sabían a lo que se refería, simplemente un niño sugirió que estaba relacionado en cómo se jugaba. *“Animaros a decir lo que pensáis, no pasa nada por confundiros, de verdad, cualquier apreciación la valoro bien. Eso sí, no vale decir la primera tontería que se venga a la cabeza, tenéis que fundamentarlo.”* Les dije animándolos a intervenir.

Les comenté que la intervención personal es aquello que ellos pueden hacer como jugadores para hacer que el juego sea mejor, también les advertí de que para mí era uno de los aspectos más importantes del juego bueno, y que lo iba muy a tener muy en cuenta para la evaluación.

Por último, expliqué el tema de las relaciones, ninguno de ellos sabía bien lo que era, de manera que les expliqué que las relaciones que tienen entre ellos afectan al juego, y que todos los aspectos relacionados con dichas relaciones se trataban en este apartado. Añadido les indiqué que todo juego tiene una regla primaria, que es la intencionalidad mínima que tiene el juego, y que no se puede ir contra la regla primaria. Preguntando ejemplos de reglas primarias salieron algunos como “dar y no ser dado” o “pillar y no ser pillado”, les pedí que se callaran y respetaran el turno de palabra puesto que todos me contestaban a la vez. También les añadí otros como el del fútbol, cuya regla primaria es “hacerse con un espacio a través de un objeto” o la bandera, que primero es un juego de “pillar y no ser pillado para luego ser uno de hacerse con un espacio a través de un objeto.”

Les comenté que la regla primaria con la que ellos iban a crear el juego era “pillar y no ser pillado” y les entregué la ficha. Explicué el funcionamiento de la ficha y les hice reflexionar sobre la importancia de traerla de la siguiente manera: *“Sin zapatillas de cambio ¿podéis hacer E.F.?”* a lo que todos respondieron que no, y yo les contesté *“Muy*

*bien, entonces ¿qué creéis que pasará si no traéis la ficha?”* A lo que respondieron al unísono *“Que tampoco podremos hacer E.F.”*. *“Correcto.”* contesté. Tras ello recordamos cuál era nuestra regla primaria y les dije: *“Sabido que pillar y no ser pillado es la regla primaria y que es la intencionalidad mínima de nuestro juego, ¿a qué pensáis que vamos a jugar?”* Rápidamente sugirieron un juego llamado “Virus”, en el que uno pilla y cuando te pillan te unes al pillador, pero yo les hice ver que eso ya es un juego avanzado, que yo quería algo más básico. Un niño indicó: *“Pues entonces el pillapilla.”*. Explicamos el juego, repartí un peto al pillador y jugamos.

Después de estar diez minutos jugando, les reuní rápidamente en torno a la pizarra, y les pregunté cómo se sentían y que si el juego tenía fin. Con los rostros agotados y jadeantes, me dijeron que estaban muy cansados, y que el juego, como era lógico, no tenía final. Les pregunté sobre cuál podía ser la solución para hacer que el juego tuviera final y un niño sugirió que los pillados se sentaran. Ante esto, les hice reflexionar sobre la definición de juego bueno, que era un juego equilibrado donde participaban todos, y que, si se sentaban los pillados, rompíamos la idea de juego bueno. Otro alumno sugirió que se unieran al pillador tras dos vidas, les hice ver que nadie iba a estar contando las vidas, y menos los maestros, que tenían que regularse ellos mismos. La solución a la que final llegaron fue que al que le pillan, vuelve a pillar.

Como iba justo de tiempo decidí no volver a jugar y les mandé que escribieran en su ficha las actualizaciones del juego que teníamos hasta ahora. Tras ello se cambiaron y marcharon para clase.

## **Sesión dos**

### Intervención planteada

#### *Momento de encuentro*

Recogida al alumnado en clase. Tras llegar al gimnasio y cambiarse, repasamos lo hecho en la última sesión, haciendo especial hincapié en los subtemas del juego bueno y en la regla primaria.

#### *Construcción de aprendizajes*

Explicación del sistema de evaluación de la unidad didáctica para que tengan en cuenta cómo deben de actuar y lo que se les va a pedir para obtener éxito en esta unidad.

Jugamos 10 minutos al juego como lo planteamos en la última clase, los pillados se ponen a pillar junto al pillador. Tras jugar, reunión breve, como quiero que vean que mirar en muchas direcciones no es posible y puede haber choques, afectando así a la seguridad del juego, les remarco las siguientes preguntas: ¿os habéis sentido seguros? ¿por cuántos sitios os encontrabais a los pilladores? ¿cómo podemos localizarles mejor?

Tras estas preguntas volvemos a jugar 10 minutos a lo que debería ser un juego del estilo a “La cadena”. Volvemos a reunirnos para transformar el juego y mejorarlo, en este caso reflexionaremos sobre si es seguro que los pilladores vayan todos agarrados. También para pretender que se diferencien en dos bandos les preguntaré: ¿no es raro que primero intentes que no te pillen y luego te pillen? ¿Cómo podemos hacer para que no parezca raro esto? Con esto se pretende que haya una especie de pillapilla entre equipos de manera que los pillados acudan a una cárcel donde hay que salvarles.

#### *Momento de despedida*

Reflexionamos sobre los cambios realizados durante la sesión de hoy y vemos en qué medida los alumnos creen que mejoran el juego y por qué. Se cambian en los vestuarios y a clase.

#### Narración de lo ocurrido

Tras cambiarse y sentarse en los bancos del hall comenzamos el repaso de la sesión anterior. Les pregunté por el título de la unidad y nadie me lo dijo bien, simplemente realizaron algunos comentarios de construir un juego bueno. Tras esto les pregunté por lo que era el juego bueno, a lo que un niño contestó: “*Un juego equilibrado que creamos entre todos y para todos.*” Ante esto les pregunté si esa definición estaba completa, una alumna indicó que no, que faltaba introducir que también el juego debía de ser seguro, que para eso estaban las Reglas de Oro. Les pregunté que por qué lo creaban ellos y les costó un tiempo en decirme que era porque pactaban las normas.

Pasamos a repasar los subtemas del juego bueno, la seguridad se lo sabían, y fueron capaces de decirme las Reglas de Oro a la perfección. Me llamó la atención que

revisando sus hojas y lo que habían puesto el día anterior, uno de los niños puso no pegar, no dejar que me peguen y no pegarme. Ante esto les indiqué que hay muchas formas de no hacer seguro el juego, y que no solo pegando se hace daño, también hay otros tipos de daño, como el daño psicológico y el daño emocional, de ahí la importancia que pongan no hacer daño, en vez de no pegar. Tras esto pregunté por el tema de la intervención personal, y grata fue mi sorpresa cuando escuché decir a una niña: *“Es aquello que podemos hacer cada uno para que el juego sea mejor.”* Y les pregunté algunos ejemplos, entre las respuestas salieron ayudar al compañero que se cae, no hacer trampas y si me pillan estoy pillado. Con el subtema de las relaciones tuvimos más problemas, pues las respuestas seguían siendo las mismas que la sesión anterior: *“Javi, son las relaciones que hay entre nosotros.”* A lo que yo dije: *“Pero esas relaciones, ¿para qué? Si son solo las relaciones a nosotros no nos afectan ¿no?”* Y ya respondieron: *“¡Es verdad! Es la manera en que esas relaciones afectan a la forma de jugar.”* Tras esto les puse varios ejemplos para clarificárselo, entre ellos si siempre iban a ir a pillar a los más lentos por el hecho de ser más lentos o que, si alguien me cae mejor o peor pues no voy a pillarle para favorecerle o incluso para no tocarle. Por último, les pregunté por el subtema que nos quedaba por repasar, todos gritaron al unísono: *“NORMATIVA.”* Lo había dejado para el final puesto que así rememorábamos las reglas con las que íbamos a jugar a continuación. Tras repasar la normativa actual les dije, *“Oye chicos, se me ha olvidado a mí, ¿cuál era nuestra regla primaria?”* Un niño respondió: *“Pillar y no ser pillado.”* *“Ah, vale.”* contesté, *“¿Y qué es una regla primaria?”* añadí. Se callaron, una niña alzó la mano: *“Es la norma principal del juego.”* Yo le contesté que no, que si fuera norma sería norma primaria y esto es regla primaria. Otro niño me dijo que es lo que hay que hacer en el juego y que siempre se debe cumplir, afirmando lo que dijo el niño les comenté que está mejor dicho decir intencionalidad mínima del juego.

Tras esto salimos al patio aprovechando que hacía bueno. Como dentro del patio hay dos campos de baloncesto, para asegurarme que habían comprendido que uno de los temas del juego bueno era la seguridad les comenté: *“Vamos a jugar en uno de los dos campos de baloncesto, ¿en cuál pensáis que vamos a jugar y por qué?”* Sorprendentemente para mí uno de los niños que tienen más dificultades levantó la mano, yo le concedí el turno y dijo: *“En el que no tiene canastas, porque en el de las canastas no estaríamos jugando de forma segura y no estaríamos haciendo el juego bueno.”* *“Muy*

*bien, tienes un positivo.*” Y se pusieron a jugar a al pillapilla en el que los pillados se volvían pilladores.

Tras jugar alrededor de 10 minutos les reuní, para transformar el juego hacia una idea inicial de “Polis y Cacos” les hice las siguientes preguntas: “*¿Os habéis sentido seguros jugando?*” A lo que los niños que podemos considerar más rápidos y “listillos” de la clase contestaron con un rotundo sí. Sin embargo, una de las niñas sugirió que no, que casi se choca con otro compañero. “*¿Y eso por qué ha pasado?*” Comenté, “*Porque hay muchos pilladores por todos los lados.*” “*Correcto, ¿por cuántos sitios os encontrabais a los pilladores?*” A lo que contestaros que, por muchos y que eran impredecibles, ante esta situación les comenté que qué podíamos hacer para localizarles mejor. Algunos de los niños mencionados antes dijeron entre risas: “*Pues les ponemos un peto.*” Seriamente los miré y les dije que así no solucionaban nada. Ante esto, otro niño dijo que se pueden unir al pillado, resultando así el juego de “La cadena” que yo esperaba. Pactamos entre todos que así fuera porque les parecía buena idea y volvimos a jugar.

Tras jugar otros 10 minutos les volví a reunir. Esta vez al reunirles un niño dijo: “*Es que yo he pillado a Ander y Ander no se ha unido a la cadena.*” Ander se defendió: “*Mentira, no me has tocado.*” Ante esto les dije que yo no iba a entrar en juegos de decir si les pillan o no, que eso ya sabían que formaba parte de la intervención personal. Después de esto, les pregunté, buscando su autonomía, qué habían ellos podido observar jugando. Una niña contestó que el juego no era seguro, que a ella en la cadena la llevaban volando. Ante esta situación les pregunté que cómo se podría solucionar. Muchos niños sugerían hacer las cadenas más pequeñas, a lo que yo les respondía que la situación era la misma y que volvíamos además hacia atrás porque muchos pilladores por ahí dispersos. Como veía que no se les ocurría nada les pregunté: “*¿No os parece raro que primero intentas escapar de una persona que te quiere pillar para luego darle la mano y compartir equipo?*” Negaron con la cabeza. Les puse otro ejemplo: “*Nos imaginamos que el pillador es un apicultor, y yo soy una abeja, ¿no os parecería raro que la abeja se uniera al apicultor cuando éste la atrapa?*” Esta vez asintieron. “*¿Y entonces qué podemos hacer para solucionar esto?*” “*Dos equipos.*” Sugirió un niño. “*Vale, pero si hacemos dos equipos que unos sean pillados y otros pilladores... ¿qué pasa con los que son pillados?*” Les respondí. “*Pues pueden ir a una zona para los pillados. Como una cárcel.*” Contestó

Marco. Se me iluminaron los ojos. Lo había conseguido, estábamos ante las bases del “Polis y Cacos”.

Para agilizar el tiempo, les dije donde tenía que ir la cárcel. La coloqué en un lado en el centro del campo, de manera que nuestro campo quedaba así:



Antes de comenzar a jugar les pregunté si la ubicación de la cárcel podía hacer que el juego cambiara. Respondieron que no, y les puse en situación diciéndoles que si pusiéramos la cárcel en el centro qué pasaría. Un niño sugirió que al estar en pleno medio sería más fácil salvar, por lo que necesitaríamos más pilladores. Efectivamente asentí. Siguiendo con la transformación del juego les pregunté: “¿Cuántos pilladores consideráis necesarios para que el juego sea equilibrado?” A lo que respondieron: “Seis pilladores.” “Creo que van a ser muchos.” Les advertí sabiendo que así era. “Pero vamos a comprobarlo, que es algo que habéis decidido entre todos.” Y se pusieron a jugar. Rápidamente terminaron la partida, pues los policías lograron pillar a todos los cacos. Tras esto volvimos a reunirnos y les volvía a preguntar que cuántos pilladores creían necesarios, dijeron que cuatro. Como estos eran los pilladores que yo también consideraba como adecuados para nuestro juego les dejé probarlo. Comprobamos que así el juego estaba equilibrado, pues tenía buena duración y nadie había ganado.

Tras probar esta última vez y ver el tiempo, iba mejor que la sesión anterior pero también justo. Sin yo decirles nada, algunos alumnos anotaron en su hoja las modificaciones del juego. Además, les dije que tenían que recoger para el día siguiente, en una hoja, aspectos a mejorar de nuestro juego. Se cambiaron y se fueron para clase.

## Sesión tres

### Intervención planteada

#### *Momento de encuentro*

Recogida del alumnado en su aula. Tras llegar al gimnasio, sin cambiarse, salen directamente al patio y se colocan de pie en torno a la pizarra blanca, donde tendré escrito ya hasta el punto donde nos encontramos en la construcción del juego. Recogida de las ideas para mejorar nuestro juego (Algunas de ellas aparecerán en Anexo IV). Repaso de los subtemas del juego bueno.

#### *Construcción de aprendizajes*

Jugamos 5 minutos con las normas actuales para recordar el juego. Tras jugar y en vistas a que los cacos tengan una casa donde descansar y que no les puedan pillar les haré la siguiente pregunta a los cacos: ¿estáis cansados? ¿tenéis alguna opción de escaparos de ser pillados y poder descansar? ¿qué podemos hacer para ello? Además, y para que los cacos tengan un motivo para que salgan de casa y no se queden todo el rato, preguntaré a la clase lo que podemos hacer para eso, que busquen un motivo para dar a los cacos para salir de la cárcel.

Tras conseguir que lleguen a que un caco debe empezar en la cárcel para que los cacos tengan que salir de la casa a salvarlo y se dé dinamismo al juego, les preguntaré a cerca de la ubicación de la casa. Como quiero llegar a que haya dos casas, una a cada lado, porque me enriquece las estrategias de cara a la próxima unidad, les preguntaré cómo podemos modificar el juego para que no haya una única direccionalidad a pillar. De esta forma el campo final quedaría así:



Siendo el rectángulo más grande la cárcel y los dos rectángulos pequeños de los lados las casas de los cacos. De esta manera ya tendría construido el juego bueno al que quiero llegar, de manera que la próxima sesión, que sería la última de la unidad, estaría destinada a la evaluación del alumnado y del maestro.

### *Momento de despedida*

Análisis global de nuestro juego, comprobamos cómo ha cambiado desde lo más básico que era la regla primaria hasta el juego de “Polis y Cacos” que hemos construido. Rellena el alumnado las fichas y las recojo para corregirlas.

### Narración de lo ocurrido

Tras recoger al alumnado jugamos 5 minutos para rememorar el juego. Un niño sugirió que qué pasaba si cuando te estaban persiguiendo te salías del campo. Volví a decirles que ahí entraba la intervención personal de cada persona y que no hacía falta poner una norma única y exclusivamente para ello. Tras esto les pregunté a los cacos qué opción tenían ellos para descansar y huir de los policías, a lo que respondieron claramente que ninguna. Les pregunté que qué podíamos hacer para que se pudieran regular y descansar, a lo que una niña contestó: *“Podríamos poner una casa para que así se pueda descansar y no nos pillen.”* *“Me parece buena idea. Vamos a probarlo.”* Contesté yo. Les dejé poner la casa donde les pareció, de manera que nuestro campo quedó así:



Tras colocar la casa pregunté que ahora mismo por qué los cacos iban a salir de casa si no tienen motivo para ello y les pillan. Entre las ideas que propusieron la más común era la de establecer un tiempo o un número limitado de personas en la casa. La primera opción la descarté porque tienen que ser autónomos para regular el juego sin que nadie les controle el tiempo, y la segunda la descarté porque les comenté que me parecía

injusto y egoísta echar a un compañero de la casa que también está descansando porque yo quiera descansar. Tras un breve periodo en el que estuvieron pensando les dije: “*Si yo estoy cometiendo un atraco con Pablo y Nyro, y capturan a uno de nosotros, ¿me interesa a mí que capturen a Nyro y yo esté en casa para que él les cuente a los policías todo?*” A lo que todos respondieron que no, “*¿Entonces qué tendrían que hacer los demás cacos?*”, a lo que contestaron todos al unísono: “*Salvarlo.*” Gracias a esto uno de los niños más inteligentes de clase dedujo: “*Entonces lo que podemos hacer es situar a un caco en la cárcel para que sus compañeros vayan a salvarlo.*” A lo que respondí con moviendo mi cabeza de arriba abajo en señal de aprobación. En ese momento otro niño dijo: “*Claro, pero entonces los policías pueden hacer perrito guardián para que no lo salven.*” A lo que les respondí que pensaran en la regla primaria, autónomamente me contestaron: “*Eso no se puede hacer, tiene que ir a pillar, porque si no van a pillar están yendo en contra de la regla primaria.*” “*Efectivamente.*” Asentí.

Probamos con la ubicación de la casa que ellos mismos decidieron y con las modificaciones que surgieron posteriores. Jugamos varias partidas y en prácticamente todas ganaban los policías. “*¿Por qué creéis que ganan siempre los polis?*” pregunté. Sus respuestas estaban más relacionadas con la idea de que estaba desequilibrado el juego que con la idea de la unidireccionalidad que hace que los polis encierren a los cacos. Ante este bloqueo del alumnado busqué otra ejemplificación: “*¿Dónde tendrías mejor controlado a un perrillo, en una finca muy grande o en una muy pequeña?*” A lo que los alumnos contestaron: “*Pues en una finca muy pequeña.*” “*Vale muy bien, cierto. Pero ¿por qué?*” “*Porque en una finca muy grande puede moverse para donde quiera.*” “*Genial, entonces qué pasa aquí con los cacos, hacia dónde se tienen que mover siempre. O más bien, ¿por dónde les van a venir los cacos a la policía casi siempre?*” “*Ahhh, en dirección a la cárcel, en una única dirección.*” “*Correcto, ¿y cómo podemos solucionarlo?*” “*Yo añadiría otra casa en el otro lado.*” “*Vamos a ello, y probamos a ver qué pasa.*”

Ahora las partidas estaban muy equilibradas, jugamos unos 15 minutos, hasta que se acercó la hora de la reflexión final. En cada partida los cacos a veces lograban ganar, y otras veces ganaban los polis. Tras esto les reuní. “*¿Podemos decir que el juego está equilibrado?*” A lo que todos asintieron. “*¿Y por qué podemos decir eso?*” “*Porque unas veces ganan los polis y otras los cacos, los dos equipos tienen opciones de ganar.*” “*Así*

*es, muy bien.” “¿Pensáis que ya tenemos un juego bueno entonces? Necesito una respuesta buena y completa.” “Sí porque tenemos un juego equilibrado, donde participamos todos y además todos tenemos opciones de ganar.” “Y además es seguro.”* Añadió otro compañero. *“Efectivamente tenemos ya un juego seguro, equilibrado, en el que participáis todos y tenéis ambos bandos opciones de ganar. Ya hemos construido nuestro juego bueno.”*

Para finalizar les pregunté si eran conscientes de la cantidad de cambios que habíamos hecho y de que, si sabían que un cambio en la estructura del juego ya sea en el terreno o en las normas, afectaba directamente al desarrollo del juego. Pusimos varios ejemplos de lo que podría pasar si cambiábamos la cárcel o las casas de tamaño o de sitio, si cambiábamos el número de cacos. Y a todas las preguntas respondieron adecuadamente. Estas preguntas las intenté hacer un poco más a nivel personal, diciendo el nombre del alumno que debía responder para comprobar yo el nivel de aprendizaje de cada uno, lo que me hizo averiguar que la clase tenía un buen nivel de consecución de los objetivos previstos.

Tras esta reflexión y preguntas entramos a dentro y los niños se fueron a su clase.

### **Sesión cuatro**

Esta sesión se corresponde con la sesión de evaluación de la unidad didáctica. Se realizará una pequeña prueba escrita para el alumnado y una rúbrica que sirve para evaluar la labor docente.

#### Intervención planteada

##### *Momento de encuentro*

Recogida de los niños en clase. Entrada al gimnasio y se les explica que la sesión de hoy está destinada a su evaluación y a la del maestro.

##### *Construcción de aprendizajes*

Tras repartirles los exámenes (disponible en Anexo V), se les lee el examen y se les resuelve las posibles dudas. Se les deja veinticinco minutos para su realización.

Cuando terminan el examen, se les reparte la rúbrica de evaluación al docente (Anexo II) para evaluar la labor del maestro a lo largo de la unidad.

Cuando todos terminen las dos cosas jugarán al juego bueno construido por ellos mismos.

### *Momento de despedida*

Tras jugar al juego bueno se les pregunta por si creen que se puede sacar más aprendizajes del juego, “darle más chicha al juego” con el fin de que recapaciten que necesitan organizarse para ganar, elaborar estrategias, lo que me permitirá conectarlo con la siguiente unidad.

### Narración de lo ocurrido

Al llegar al gimnasio, les mandé que se sentaran en semicírculo. Les expliqué que como cuando toda unidad acaba ahora hay que realizar una pequeña evaluación escrita, y que no solo va a ser para evaluarles a ellos, también para evaluarme a mí como profesor, a lo que algunos de ellos respondieron con asombro y diciendo “*Ala, examen sorpresa y en Educación Física.*”

Tras explicarles cómo iba a ser el examen y repartírsele la clase funcionó con normalidad y en silencio, pues les remarqué que se trata de una prueba igual que las que hacen en otras áreas curriculares como matemáticas o lengua, así que quería el mismo comportamiento. De vez en cuando me acercaba para resolver pequeñas dudas.

Una vez que todos terminaron el examen y la rúbrica de evaluación del maestro les indiqué que ahora, en los últimos diez minutos, iban a jugar al juego que habían construido. Ellos mismos se organizaron, formaron el campo, hicieron los equipos y jugaron varias partidas y ya se escuchaba a algún niño dar indicaciones sobre mantener posiciones o hacer alguna que otra acción en el juego.

Para terminar, les reuní. “*¿No creéis que a este juego le falta algo de chicha?*” Me miraron asombrados, no sabían a lo que me refería. “*Sí, que si le podemos sacar algo más de él o solo jugar y ya está. ¿Qué pensáis que se necesita para poder ganar en el juego? Alguien ya comentó algo de esto antes.*” Levantó la mano un niño: “*¡Ah, podemos hacer*

*estrategias para ganar!” Sonriendo respondí: “Efectivamente, y de eso va a tratar la siguiente unidad que vamos a hacer. Enriqueceremos nuestro juego gracias a la estrategia (así va a ser el título de la unidad).” Parece que la idea les gustó porque escuche algunos “Olé.” Y “Toma.”*

Después de esto, fueron a cambiarse a los vestuarios y se fueron para clase.

## **Anexo III Planificación y narración de la unidad: “Enriquecemos el juego gracias a la estrategia”**

### **Sesión uno**

#### Intervención planteada

##### *Momento de encuentro*

Recogida del alumnado en clase. Se cambian en los vestuarios y semicírculo en el hall del gimnasio. Repaso de la unidad anterior de juego bueno y comentar que empezamos unidad nueva enseñándoles el título que estará puesto en la pizarra: “Enriquecemos el juego gracias a la estrategia.” Preguntarles qué creen que van a aprender en esta unidad y qué les sugiere el título.

##### *Construcción de aprendizajes*

Explicación de lo que es una estrategia. Tras ello, se les indica que hay elementos que se debe tener en cuenta cuando se elaboran estrategias. No se les dice cuáles son esos elementos, simplemente se les pregunta por si tienen idea de algún elemento que pueda influir.

Tras esto, salimos al patio a jugar al juego que habíamos construido en la unidad anterior. Inicialmente deben jugar sin pensar ninguna estrategia, no pueden hablar nada con sus compañeros.

Tras ello, volvemos a jugar, no obstante, esta vez los cacos pueden reunirse 2 minutos antes de jugar para planificar su juego. Los policías no deben hablar entre ellos. Tras jugar la partida, nos volvemos a reunir y se les hace las siguientes preguntas: ¿pensáis que el hecho de que los policías hayan podido hablar entre ellos antes de jugar les ha favorecido?

Jugamos de nuevo, ahora son los cacos los que tienen dos minutos para pensar su manera de jugar.

##### *Momento de despedida*

Tras jugar, reunión final en el hall del patio. Se les pregunta cuáles han sido los motivos por los que policías y cacos han jugado de esa manera y no de otra. Anotamos en la pizarra los resultados. Tras esto, he de comentar que son cuatro los principales elementos que hay que tener en cuenta para elaborar una estrategia: espacio, dirección, posición y coordinación.

### Narración de lo ocurrido

Al entrar en el gimnasio y cambiarse ellos solos ya se habían colocado en semicírculo en torno a la pizarra. “*Hemos terminado el otro día una unidad didáctica que iba sobre el juego bueno, y al final ¿qué hicimos con ese juego?*” A lo que uno de los niños respondió: “*Estuvimos haciendo una estrategia para dar más chicha al juego.*” Les pregunté que qué era eso de chicha, a lo que sugirieron aspectos como que fuera más entretenido, que durara más. Como se creó algo de barullo, enseguida un niño saltó “*Callaros que así no avanzamos y perdemos tiempo.*” Todos se callaron y levantaron la mano.

Les comenté que lo que hacíamos con eso era enriquecer el juego. Y que con ello el título de la unidad que íbamos a comenzar se llamaba “Enriquecemos el juego gracias a la estrategia”. Mientras giraba la pizarra donde estaba plasmado el título del tema.

Tras esto, les comenté que una estrategia era una manera de organizar la jugada que se iba a realizar con el fin de conseguir el éxito, que en nuestro caso era ganar. Y que en una estrategia cada jugador tiene un papel que hacer para que su equipo consiga el éxito.

También comenté que para realizar una estrategia debemos tener en cuenta una serie de elementos que influyen en ella. Les pregunté lo que era necesario para poder identificar esos elementos a lo que dijeron todos al unísono: “Jugar.” Tras esto les dije que mientras yo colocaba el campo ellos tenían que salir al patio y calentar.

Cuando salí estaba cada uno de ellos realizando los diferentes ejercicios propios de un calentamiento, algunos realizaban carrera continua, otros estiramientos, ejercicios específicos, ... no había nadie parado ni haciendo otra cosa que no fuera calentar. Mientras, dispuse el campo para nuestro juego.

Los reuní en el hall del patio. Les comenté que ahora íbamos a jugar al juego que habíamos creado pero que jugaran individualmente, haciendo lo que les dé la gana, pero sin romper la regla primaria del juego y sin hablar entre ellos. Tras ello y sin yo decirles nada, cuatro de ellos levantaron la mano para ser los policías y el resto asintieron diciendo que entonces los demás eran cacos.

En medio de la partida uno de los niños pilló a otro, quien se hizo el tonto e hizo como que no le había pillado. Rápidamente, el pillador saltó: *“Pedro, te he pillado”*, a lo que Pedro respondió con un rotundo no. Sandra, otra jugadora le dijo *“Se lo voy a decir a Javi.”* Y María respondió: *“No hace falta, eso es intervención personal, así que Pedro, si te han pillado vete a la cárcel.”* Ante esto y refunfuñando Pedro se fue a la cárcel.

Cuando terminaron la partida, sin que yo les dijera nada vinieron hacia mí. Les pregunté a ellos qué habían hecho individualmente para beneficiar a su equipo, de entre todas las respuestas quiero resaltar la de Lucía que dijo: *“Yo he intentado irme donde no había nadie para que no me pillaran e intentar salvar sin que me vieran.”* La única respuesta de la que se podía intuir la idea de que el espacio grande es bueno para la estrategia de los cacos.

Tras esto, a los policías les mandé volver al campo, y a los cacos les dije que podían organizar su jugada en dos minutos.

Algunos de los cacos comenzaron a hablar: *“Raúl, tú que eres rápido tienes que ir a distraer a los polis para que otro vaya a salvar.”* Marco añadió: *“Tenemos que dividirnos en las dos casas para que estén pendientes de dos sitios.”*

Después de que los cacos pensaran su estrategia jugaron. Al terminar la partida fueron a beber agua. Volvieron a pedir silencio para poder seguir con la clase. Uno de los niños que había sido caco aseguró que es difícil salvar al caco del centro de la cárcel si este no se mueve. Ante esto Nerea dijo: *“Yo cuando me he estado en la cárcel, lo que intentaba era moverme para aprovechar los sitios donde no había policía y que me pudieran salvar.”* *“Efectivamente, la actitud del caco que está en la cárcel también ayuda a que le salven, y ese caco también debe participar en la estrategia de su equipo.”* Respondí yo.

Tras esto les pregunté: “¿Pensáis que el hecho de que unos puedan organizarse y pensar la estrategia le beneficia en el juego?” Todos coincidieron en que sí. Entonces, les sugerí que los policías, pensando la estrategia que habían tenido los cacos, podían pensar una estrategia para la partida. Tras esto volvieron a jugar.

Después de terminar la partida, valoramos la importancia que tiene el hecho de poder elaborar una buena estrategia y que para poder llevarla a cabo hace falta una buena organización. Tras ello, consideramos que los elementos más importantes eran el espacio, la posición y la dirección. Respecto al espacio dijeron que para los policías era más fácil cuando el espacio para los cacos era más pequeño, o sólo estaban en un espacio, es decir, en una casa, por el contrario, los cacos dijeron que ellos necesitaban abrir espacios para poder salvar.

Gracias al apunte de una niña de que si estaban en una sola casa solo tenían una dirección para ir a la cárcel, dio pie a que la dirección era también importante, y que los cacos podían hacer fintas o cambios de dirección para que no los pillaran. Yo les comenté la idea de que si siempre podían realizar la misma estrategia, y ellos respondieron que no, que tanto los policías como los cacos se ponían cada vez en un sitio. Entonces, descubrieron que cambiaban la estrategia por la posición de los cacos, de manera que descubrieron que la posición era otro de los elementos que deben tener en cuenta para elaborar su estrategia.

El elemento de la colaboración fue algo que en principio les costó decir, puesto que solo se fijaban en los elementos propios del juego, no pensaban en los demás. Les propuse que reflexionaran en torno a la primera partida, donde no habían podido hablar y las siguientes. Ahí descubrieron que la estrategia la pusieron en común entre todos, de manera que cada uno de ellos tenía que realizar una acción para el equipo, y que, colaborando entre todos, la estrategia surgía efecto.

## **Sesión dos**

### Intervención planteada

### *Momento de encuentro*

Recogida del alumnado en clase. Reunión en el hall del gimnasio. Repaso de la clase anterior. Se les pregunta ¿qué son las estrategias? ¿Para qué sirven?

### *Construcción de aprendizajes*

Repaso de los elementos que intervienen a la hora de elaborar una estrategia, explicación teórica.

Repartir hoja “Elementos de la estrategia”. En ella, deben reflejar los elementos de la estrategia vistos y cómo influyen estos para elaborar la estrategia de uno u otro bando (polis o cacos). Según van terminando de completar la ficha, salen al patio a calentar mientras terminan los demás.

Tras calentar, jugamos. Ambos equipos deben pensar su propia estrategia, para ello tienen 5 minutos. No obstante, deben centrarse en uno de los elementos que influyen en ella y que ese elemento se vea plasmado cuando la pongan en práctica.

Después de jugar (10 min aprox.), reunión en el hall del patio. Preguntar lo siguiente: ¿qué elemento es el que habéis tenido más en cuenta para elaborar vuestra estrategia? ¿Por qué? ¿Cuándo se puede decir que una estrategia ha funcionado?

Tras esta reflexión, al equipo que haya perdido en la partida anterior se les deja 3 minutos para replantear su estrategia sabiendo la estrategia del contrario. Tras ello, vuelven a jugar unos 10 minutos que suele durar la partida.

Reunión en el hall del patio. Al equipo que debió cambiar la estrategia se le pregunta: ¿qué es lo que habéis cambiado? ¿Qué elemento o elementos son los que ahora habéis tenido que tener en cuenta? Aquí espero que digan que el espacio y la posición del rival es crucial para poder elaborar una estrategia.

Volvemos a jugar. (7 minutos)

### *Momento de despedida*

Nos volvemos a reunir en el hall del patio, en torno a la pizarra. Analizamos cómo los diferentes elementos influyen en nuestra estrategia. Les pregunto: hay un elemento

que es clave para la estrategia y que sin él ninguna estrategia funciona, ¿cuál es? Aquí quiero que interpreten que, sin la coordinación de todos, es imposible conseguir que la estrategia funcione, lo que hace que cada miembro de un equipo tenga una responsabilidad en la estrategia.

### Narración de lo ocurrido

Comenzamos la clase con normalidad, en el hall del gimnasio. Allí, en torno a la pizarra, escribí el título del tema. Tras ello les pregunté por los elementos que vimos que eran importantes para elaborar la estrategia. Rápidamente un niño saltó: *“El espacio es fundamental, porque si eres caco tienes que intentar aprovechar el espacio grande.”* Y otro niño respondió: *“Y si eres policía, lo que quieres es cerrar espacios para que no salven y que puedas pillar al caco.”*

Seguido de esto, Julia dijo que la estrategia también viene determinada por la posición, que tu estrategia depende de la posición que el equipo contrario obtenga. A esto también le añadí que, para elaborar una estrategia, también la posición que adopta tu equipo es crucial para ello, puesto que no tendrás la misma estrategia si empiezas en una sola casa que si la empiezas en dos. Ante esto les pregunté por los dos elementos que faltaban, Raúl indicó: *“Si cada uno va a su bola, la estrategia nunca va a salir bien, no vas a conseguir el éxito.”* Entonces le respondí que qué necesitábamos para que saliera bien, a lo que todos respondieron: *“Colaboración”*. Tras esto les repetí que la dirección que tomamos también influye en la estrategia, puesto que, gracias a los cambios de sentido, a los amagos o a las fintas podemos pillar o librarnos de que nos pillen.

Tras esto les entregué la ficha “Elementos de la estrategia” y se la expliqué. Posterior a esto, la rellenaron. Según fueron terminando salieron al patio a calentar. Les comenté que cuando terminaran todos de cumplimentar la ficha salía yo y preparaba el campo, a lo que dijeron que no hacía falta, que ellos cogían los materiales necesarios de la sala de material y lo preparaban ellos para que así yo me quedara respondiendo dudas.

Cuando todos completaron las fichas y calentaron, ya con el campo formado por ellos, hicimos equipos para jugar, y les dejé tiempo para que ellos, en sus equipos, organizaran una estrategia con la que iban a jugar, pero que después tenían que decir cómo los elementos trabajados estaban reflejados en su estrategia.

Cuando jugaron, en el juego, ya se veían algunas pautas de lo trabajado en clase. El caco de la cárcel se movía intentando facilitar a sus compañeros el llegar hasta a él. Los espacios se aprovechaban mejor, los policías hacían amagos para que los cacos no se acercaran a la cárcel o los cacos intentaban realizar 2 contra 1, aspecto que todavía no se había hablado en clase.

Tras finalizar el juego y preguntarles por los elementos de sus estrategias, quiero destacar que todos hacían referencia al espacio, la posición de los demás y la dirección. Les hice reflexionar a los ganadores, los polis, están en inferioridad numérica, que cómo es posible que siendo menos ganen, y dijeron que porque todos habían cumplido el papel que se habían propuesto, y de ahí sacaron de nuevo la colaboración.

Les dije a los cacos que se replantearan si su estrategia había sido buena o no. Todos coincidieron en que no. *“Cómo va a ser buena, si no hemos ganado”* dijo Sandra. Asentí con la cabeza, *“¿Cuándo es buena una estrategia entonces?”* les respondí. Respondió Lucas *“Pues cuando sale bien, cuando se gana.”* Volvieron a reunirse los cacos, replantearon su estrategia y volvieron a jugar.

Esta partida fue más reñida. En un momento, los cacos vieron que no podían realizar su estrategia y uno de ellos gritó: *“Estrategia dos chicos, esta no nos sirve.”* Ellos mismos se habían dado cuenta de que, si una estrategia se atasca y no puede ser llevada a cabo, se puede tener otras alternativas.

Tras jugar, les hice reflexionar sobre cómo había cambiado la partida y, a pesar de que los policías habían ganado de nuevo, cómo había estado mucho más reñida e igualada. También destacué el hecho de que los cacos elaboraran dos estrategias ya que me pareció un avance muy importante y que habían realizado ellos solos. *“Pensamos que cuando lográramos una situación donde no podíamos salvar más teníamos que cambiar para despistar a los polis.”* Refutó María.

Añadido a esto, les indiqué que habían surgido aspectos tácticos positivos como los 2 contra 1, que propusieron que lo hacían para que el policía no supiera a quien pillar y mientras iba a por uno el otro aprovechar a salvar y también los polis comentaron que ellos se habían intentado hacer ayudas, acercándose a un compañero cuando muchos cacos iban a la zona que él cubría.

Reflexionamos sobre la riqueza estratégica que nos daban los elementos y que habíamos visto poner en práctica en el juego. Les comenté que la hoja que les había dado debían traerla para el próximo día. Alguno de ellos, lo apuntó en su hoja a modo de apunte, sin siquiera decírselo yo, y se fueron a clase.

### **Sesión tres**

#### Intervención planteada

##### *Momento de encuentro*

Recogida del alumnado en clase. Reunión en el hall del gimnasio. Repasamos los elementos de la estrategia y cómo intervienen en ella.

##### *Construcción de aprendizajes*

Entrega de la ficha “Elaboramos nuestra estrategia utilizando los elementos de la estrategia.” En cada una de las caras de la ficha tienen un campo de juego, un apartado destinado a la explicación de la estrategia, los roles existentes en la estrategia propuestas y elementos a mejorar de la estrategia tras haberla puesto en práctica.

Se les explica que deben cumplimentar una cara de la ficha pensando una estrategia para el equipo que les corresponda. Sólo deben rellenar hasta explicación de la estrategia, los roles todavía no. Se divide en dos a la clase, unos deben pensar y elaborar la estrategia de los cacos y otros la de los polis.

Rellenan su correspondiente hoja en unos 15 minutos. Según van terminando de elaborar su estrategia y explicarla con los elementos que han utilizado y plasmado, salen a calentar al patio. Cuando han calentado todos, se elige a un alumno para que sea el “entrenador” de los policías y ponga en práctica su estrategia. Lo mismo con los cacos.

Se les indica que el entrenador de los cacos elija a dos de los cuatro policías, los otros dos los elige el profesor.

Jugamos varias partidas (20 min), cada una de ellas cambiando de “entrenador” y de policías. A los “entrenadores” se les indica observar a su equipo y ver si la estrategia

funciona o no, para que posteriormente, en casa, propongan los elementos a mejorar de su estrategia en el apartado correspondiente de la ficha.

### *Momento de despedida*

Reflexionamos sobre el transcurso de la clase. Les pregunto a los que han sido “entrenadores”: ¿qué es lo que más ha fallado de las estrategias? Y a los que eran participantes: ¿qué debe hacer adecuadamente un “entrenador” para que se cumpla su estrategia?

Se les explica también que dentro de cada estrategia se pueden apreciar unos roles definidos, tanto en los policías como en los ladrones. Se les pregunta por cuáles son los roles más importantes de nuestro juego.

Para casa deben completar todo lo que les queda de la ficha: proponer la estrategia para el bando contrario al de hoy e incluir los roles existentes en sus estrategias. Además, aquellos que hayan sido “entrenadores” deben de incluir las propuestas de mejora en su apartado correspondiente.

### Narración de lo ocurrido

La clase empezó en el hall del gimnasio. Todos habían traído sus hojas. Repasamos los elementos de la estrategia, así como la manera que estos podían afectar en nuestra estrategia. El alumnado volvió a indicar la necesidad de utilizar el espacio en función de los intereses del equipo. También destacaron la importancia de lo que denominamos “ayudas”. Entre los policías para pivotar y ayudar al compañero si van muchos cacos hacia él, y de los cacos para intentar generar dos para uno, distracciones en los policías o cruzarte cuando van a por un caco para que el policía te persiga a ti y el compañero descanse.

Después de esto les presenté la última ficha de la unidad “Elaboramos nuestra estrategia utilizando los elementos de la estrategia.” Les comenté el funcionamiento de ésta y las partes que debían de cumplimentar. Separé a la clase en dos grupos, de manera que unos debían pensar y elaborar la estrategia de los polis y otros la de los cacos.

Tras rellenar la ficha, ellos mismos, sin yo decirles nada, me preguntaron si podían salir al patio y calentarse, les asentí. Cuando salí también habían montado el campo. Les reuní para explicarles que ahora, uno iba a ser el entrenador de los polis y otro de los cacos, y que debían de observar si su estrategia se ponía en práctica y qué aspectos podían mejorar. *“Si gano con mi estrategia, es que está bien y no hay que mejorar nada ¿no?”* sugirió Pedro. Asentí firmemente.

Me disponía a hacer los grupos para que jugaran, pero me frenaron. *“Los hacemos nosotros por favor.”* Les dejé que ellos hicieran los grupos con la condición de que no siempre eligieran a los mismos. *“Sí, que tenemos que participar todos por igual, como nos dijiste en el juego bueno.”* Comentó Marco.

Se dispusieron a jugar, según terminaban las partidas, cambiaban de entrenador de uno y otro equipo y jugaban. Decidí no pararles para dinamizar la clase y que la mayor parte del alumnado pudiera ser entrenador y jugador. En cada cambio, yo les decía a los entrenadores que se dieran cuenta sobre los aspectos que fallaban en su estrategia.

En cada partida, los entrenadores realizaban anotaciones y hablaban entre ellos sobre aquellos aspectos que tenían que hacer y los fallos que habían descubierto. Querían dar más indicaciones durante el desarrollo de la partida, pero les comenté que las estrategias deben estar claras al principio, no hacían falta más indicaciones.

Cuando jugaron 4 partidas distintas, con entrenadores distintos les reuní a todos. Les pregunté que cuál era lo más importante que los entrenadores consideraban para la estrategia. *“Mi estrategia no ha funcionado porque Martín no ha hecho lo que le mandé.”* *“A mí me ha pasado lo mismo, si no se hace lo que se pide es muy difícil ganar.”* Estas fueron algunas de las respuestas de los niños. Les hice ver, que sin la colaboración de todos es muy difícil de que una estrategia salga bien.

Lucas, quien había sido uno de los que teóricamente no había cumplido la estrategia, se defendió: *“A mí me habían pedido atacar por el medio para salvar en la cárcel, pero al ver que había mucha gente en el medio decidí ir por el lado que no había nadie y casi salvo a uno.”*

También les comenté que, en una estrategia, cada uno de ellos tiene una responsabilidad, un papel que cumplir, un rol. Al preguntarles por los principales roles que podían surgir de los policías destacamos dos: pilladores y carceleros. En los cacos los roles se diversificaron, no obstante, centramos el foco en los siguientes: salvadores, distractores, y ayudantes.

Después de esto, analizamos que las estrategias que mejor se habían llevado a cabo eran “*aquellas que las indicaciones eran fáciles y muy directas*” dicho por un niño. De manera que concluyeron que el entrenador debía de dar indicaciones precisas, claras y sencillas para que todos los jugadores las entendiesen y pudieran llevarlas a cabo.

Tras esto, les comenté que se podían ir a clase. Para mi sorpresa comentaron que no iba a recoger yo el campo solo, que me ayudaban, y fueron todos a recogerlo. Tras ello, fueron a clase.

#### **Sesión cuatro**

##### Intervención planteada

##### *Momento de encuentro*

Recogida del alumnado en clase. En el hall del gimnasio, repasamos los diferentes roles existentes en cada una de las dos estrategias.

##### *Construcción de aprendizajes*

Dinámica de la sesión anterior. Se designan “entrenadores” en cada ronda tanto para polis como para los cacos, para que pongan en práctica la estrategia planeada correspondiente. Priorizaré aquel alumnado que no haya puesto en práctica su estrategia el día anterior, para que toda la clase sea “entrenador” y jugador.

Jugamos 45 minutos siguiendo lo anterior. Tras cada fin de partida, reunión en el sitio para que los “entrenadores” analicen los fallos de la estrategia.

##### *Momento de despedida*

Reunión en el hall del gimnasio. Análisis final de la unidad en la que repasamos todos los conocimientos adquiridos: estrategia, elementos de la estrategia y roles de la estrategia en nuestro juego. Reflexionar sobre si el cambio de juego generaría otros elementos en la estrategia y qué consecuencias tendría esto. De aquí espero que reflexionen que los elementos serán parecidos, pero que lo que cambiaría son los roles.

### Narración de lo ocurrido

Comenzamos la clase en el hall del gimnasio como era habitual. Les expliqué que hoy era la última sesión de la unidad y que íbamos a seguir trabajando como trabajamos el día anterior. Tras explicarles esto, repasamos los roles que habíamos identificado en ambos bandos y ellos mismos se organizaron de manera que priorizaron que aquellos que no habían sido entrenadores el día anterior lo fueran hoy. “*Así participamos todos que yo ya lo fui ayer.*” Afirmó Lucía.

Mientras yo explicaba, observé como Raúl, sin que yo le dijera nada, le explicó el funcionamiento de la clase y de la ficha a Andrea, una niña que el día anterior había faltado. Tras esto, cuando vi a Andrea realizar la ficha sin explicación ninguna, me acerqué a Andrea y la pregunté si ya sabía lo que tenía que hacer, y me comentó que sí, que Raúl se lo había explicado bien, y que como ella quería también ser entrenadora se había puesto rápido a hacerla para poder serlo.

Salimos al patio y mientras yo colocaba el campo se pusieron a calentar. No hizo falta que les mandara calentar, se pusieron ellos solos a ello nada más salir, sabían que antes de jugar lo primero que hay que hacer es calentar.

Como la clase anterior había funcionado bien, decidí que entre partida y partida no iba a parar el juego, simplemente iba a acercarme a los entrenadores a ver lo que anotaban y los cambios que sugerían para su estrategia.

Jugamos de la misma manera que la clase anterior. Ellos solos se organizaban los equipos, si algún equipo consideraba yo que estaba descompensado cambiaba algún jugador, pero en pocas ocasiones hizo falta, ellos se conocían a la perfección.

En estas partidas ya se podían ver planteamientos estratégicos claramente diferenciados, no había espacio para las acciones individuales. Cada alumno tenía un rol claramente diferenciado y propuesto por su entrenador.

En una de estas partidas, los cacos estaban siendo barridos por los policías, y los pocos que quedaron decidieron juntarse en una casa para reorganizarse y, como el entrenador no podía hablar, pensar cómo podían actuar para intentar ganar con los miembros que quedaban.

Después de jugar, hablando con los entrenadores, los problemas asociados a fallos de la estrategia ya no correspondían con fallos de colaboración, si no con fallos de estrategia por aprovechar mal los espacios, o porque alguna estrategia estaba ya bien planteada.

Uno de los niños, Marco, destacó lo siguiente: *“Hay veces que, aunque tengas un papel dentro de la estrategia, es necesario romperlo para el bien de tu equipo. Yo cuando quedábamos pocos cacos tuve que intentar salvar y era distractor, no salvador.”* Respondí: *“Efectivamente Marco, hay circunstancias del juego que te hacen salirte de la estrategia, no obstante, hay que tener cuidado porque igual consideras que es necesario salir de la estrategia y no lo es.”*

Tras esto, reflexionamos sobre cómo, jugando de manera ordenada, planificada y estructurada podían ser capaces de enriquecer cualquier tipo de juego, pero que siempre tenían que tener en cuenta los elementos que conforman la estrategia. *“Estos elementos ¿serán siempre parecidos no Javi? Aunque dependerán del tipo de juego”* Sugirió Nerea. Respondí: *“Ah no sé, dímelo tú.”* *“Pues sí, porque nosotras en baloncesto también nuestro entrenador nos dice que tenemos que movernos y aprovechar el espacio para que evitar que la posición del rival nos quite la pelota”* añadió. Les comenté que efectivamente que, en todos los juegos, esos elementos deben estar presentes, pero que también había algo que influía y que habíamos visto en la construcción del juego bueno. Marco dijo: *“Las normas del juego, porque tienes que hacer la estrategia siguiendo las normas, y sin romper la regla primaria.”*

Con esta reflexión despedimos la unidad, se cambiaron los niños y se fueron a clase.