



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

DESARROLLO DE LA ORALIDAD A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA

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

AUTORA: Anisia María Victoria Fernández Rodríguez

TUTOR: José Vidal Torres Caballero

Palencia, julio de 2025



Resumen

La Educación Física, con su componente práctico y social, es un recurso pedagógico de gran potencial para el desarrollo de la oralidad y mejorar la competencia comunicativa en Educación Primaria. Las actividades físicas y el juego promueven la comunicación espontánea, el habla, la negociación, y ofrecen un contexto natural para la descripción, la narración, la argumentación y la expresión de ideas y emociones. En el segundo ciclo de Educación Primaria, los niños ya han adquirido un nivel lingüístico aceptable, sin embargo, persisten fenómenos fonéticos anormativos en su expresión oral, además de un vocabulario escaso y un discurso con una estructura poco coherente, atribuible a la falta de práctica comunicativa en estos contextos y situaciones. A través de la Educación Física, como recurso para la ejercitación de la oralidad, puede mejorarse significativamente la calidad del discurso oral de los alumnos y facilitar la comunicación eficaz.

Palabras clave

Educación Primaria, Educación Física, transversalidad, oralidad, tipología textual.

Abstract

Physical Education, with its practical and social components, is a pedagogical resource with great potential for developing oral communication and improving communicative competence in Primary Education. Physical activities and play promote spontaneous communication, speaking, and negotiation, and provide a natural context for description, narration, argumentation, and the expression of ideas and emotions. In the second cycle of Primary Education, children have already acquired an acceptable linguistic level; however, abnormal phonetic phenomena persist in their oral expression, in addition to limited vocabulary and an incoherent discourse structure, attributable to a lack of communicative practice in these contexts and situations. Through Physical Education, as a resource for practicing oral communication, the quality of students' oral discourse can be significantly improved and effective communication facilitated.

Keywords

Primary Education, Physical Education, transversality, orality, textual typology.

AVISOS

1. Para la escritura, sigo las actuales normas ortográficas contenidas en la ortografía académica [Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa].
2. Para la escritura de las referencias y de las citas, sigo las normas APA (Centro de Escritura Javeriano), excepto en aquellos casos de contradicción flagrante con las normas ortográficas de la lengua española.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
1.1 MEMORIA DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	6
1.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS	7
2. OBJETIVOS	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1 EDUCACIÓN FÍSICA COMO ASIGNATURA TRANSVERSAL	9
3.2 EDUCACIÓN FÍSICA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD	11
4. ANÁLISIS DEL CORPUS ORAL PRODUCIDO POR UNA MUESTRA DE 3. ^{er} Y 4. ^o CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	15
4.1 OBJETIVOS	15
4.2 METODOLOGÍA. MUESTRA Y CORPUS.....	15
4.3 ANÁLISIS DEL CORPUS ORAL	20
4.3.1 ANÁLISIS LINGÜÍSTICO: NIVEL FÓNICO	20
4.3.2 ANÁLISIS DISCURSIVO-TEXTUAL: TIPOS DE TEXTO.....	29
CONCLUSIONES.....	43
LISTA DE REFERENCIAS	45
ANEXOS	48

INTRODUCCIÓN

La oralidad es un aspecto esencial del desarrollo lingüístico y comunicativo de la etapa de Educación Primaria, facilita a los alumnos comunicarse, construir significados, compartir ideas e interaccionar en los contextos sociales que se les presentan. El proceso de aprendizaje no debe limitarse únicamente al área específica de Lengua Castellana y Literatura, sino que debe extenderse de manera transversal a todas las áreas del currículo, y la Educación Física es una de las áreas más significativas. Esta asignatura trasciende el mero desarrollo motriz para convertirse en un espacio donde se integran competencias sociales, cognitivas y comunicativas; contribuye a desarrollar las capacidades físicas, motoras y habilidades como la escucha activa, la negociación, la construcción de discursos coherentes, y fortalece la competencia comunicativa de los alumnos.

Después de la introducción, justifico el tema de mi trabajo, desde los puntos de vista universitario y curricular, anoto los objetivos generales que pretendo lograr; después, en el marco teórico recojo información sobre la transversalidad de la Educación Física y cómo determinadas actividades contribuyen a fomentar y desarrollar la comunicación oral del alumnado; compruebo que esta área no solo se presenta como un espacio para el desarrollo motriz, sino también como un entorno real y significativo donde los niños y niñas pongan en práctica su competencia comunicativa; finalmente, establezco una relación entre los contenidos tratados en mi trabajo con los ODS y los ámbitos de desarrollo propuestos por la LOMLOE.

En el análisis cualitativo del corpus oral, presento los objetivos específicos del análisis, la metodología que he utilizado y analizo el discurso oral de una muestra desde los puntos de vista fónico y textual o discursivo. La muestra está formada por 7 niños y 2 niñas de los cursos de 3.º y 4.º de Educación Primaria de un colegio rural de la provincia de Palencia. Por último, apporto conclusiones a las que he llegado después de hacer el análisis del corpus oral.

1. JUSTIFICACIÓN

Justifico el tema de mi trabajo por la memoria del título de Grado en Educación Primaria, de la Universidad de Valladolid, y por el currículo de Educación Primaria de la LOMLOE, nacional y autonómico.

1.1 MEMORIA DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

El tema de mi Trabajo de Fin de Grado se adecua a los objetivos y competencias establecidos en la *Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro –o maestra– en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, de 23 de marzo de 2010. Anoto los objetivos generales seleccionados:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

A continuación, detallo las competencias que más se ajustan al tema de mi trabajo:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

1.2 DOCUMENTOS NORMATIVOS CURRICULARES

Para la elaboración de mi trabajo, he tenido en cuenta la normativa curricular educativa nacional y autonómica. He utilizado los siguientes documentos de referencia:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 2 de marzo de 2022.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, se menciona como principio pedagógico que, al margen del trabajo específico de cada área, se deberá trabajar la expresión oral en todas las asignaturas a lo largo de toda la Enseñanza Primaria. En el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (*BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022, p. 48558), se expone que esta área debe contribuir a la construcción de una competencia que vaya más allá de lo motor, debe integrar procesos de toma de decisiones y fomentar el desarrollo social del alumno; de igual manera, debe ofrecer herramientas para la resolución de conflictos y el desarrollo integral del alumnado.

El currículo especifica que esta área debe contribuir al logro de los objetivos de etapa, como es el uso apropiado y funcional de la lengua castellana, y destaca que la Educación Física permite gran variedad de intercambios comunicativos que se producen durante la práctica motriz, y que los docentes deben proponer al alumnado prácticas comunicativas; de entre ellas, sobresalen las de resolución de conflictos.

El área de Educación Física se encuentra dividido en seis bloques de contenidos, el bloque B, “Organización y gestión de la actividad física”, busca el desarrollo de habilidades para la planificación de proyectos motores individuales y cooperativos, y resolver situaciones a través de la lógica interna de los proyectos. El bloque C, “Resolución de problemas en situaciones motrices”, se centra en la importancia de desarrollar habilidades como la percepción y la toma de decisiones. Y el bloque D, “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices”, aborda aspectos socioemocionales en situaciones motrices, en que los alumnos deben aprender a gestionar y expresar sus emociones e interactuar eficazmente con los demás.

Estos bloques de contenidos se relacionan mediante situaciones que implican interacción y cooperación a través de la práctica de la comunicación oral. Los niños y niñas deben aprender a moverse y a hablar de lo que están haciendo, cómo lo hacen, cómo se organizan o cómo interactúan con los demás.

En el anexo 1 expongo selección de contenidos, criterios y descriptores operativos para el área de Educación Física, en los cursos de 3.º y 4.º de Educación Primaria propuestos por la LOMLOE.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo conseguir con la realización de mi trabajo son los siguientes:

- Seleccionar información relevante sobre la Educación Física como asignatura que mejora la oralidad y la comunicación en el alumnado de Educación Primaria.
- Proponer actividades de Educación Física que estimulen la oralidad en una muestra de 3.º y 4.º cursos de Educación Primaria.
- Analizar un corpus oral, en los niveles fónico y textual o discursivo, producido por la muestra, a través de actividades de Educación Física.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 EDUCACIÓN FÍSICA COMO ASIGNATURA TRANSVERSAL

Se entiende la *transversalidad* como eje vertebrador en la pedagogía actual y principio educativo fundamental; contenidos y temas que deben responder a problemas y realidades de nuestra sociedad y presentes en la educación en valores (Prat, 2000). Estos temas o ejes transversales deben encontrarse en todas las áreas del currículo escolar, y romper así con la tradicional visión de la educación centrada en contenidos. El área de Educación Física, gracias a sus características, es idónea para desarrollar estos contenidos y temas transversales, es decir, no solo contribuye a ellos (Díaz, 2010).

Según Cecchini (2002), la Educación Física es la educación del ser humano que dialoga, se comunica y se compromete físicamente con el mundo. Educar físicamente implica acompañar al alumno en el desarrollo integral de sus capacidades “a través del proceso de interacción física y motriz que establece en su entorno humano y material” (Cecchini, 2002, p. 25). La Educación Física es una disciplina que sitúa el cuerpo y el movimiento en el centro del proceso educativo, y utiliza el juego como herramienta para fomentar el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo psicosocial del alumnado (Vaca, 2002). Vaca entendía la Educación Física como una asignatura transversal a través de su enfoque del Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, que tiene la capacidad de traspasar y mejorar otras áreas del currículo, a la vez que también se enriquece de ellas. Asimismo, entendía que el cuerpo no es lo único que se educa en esta área, es el vehículo a través del cual se aprende. Al movernos, exploramos, experimentamos, sentimos y comprendemos el mundo, y esta vivencia corporal es la que nos facilitará la comprensión de conceptos de otras áreas, de tal manera que el aprendizaje es más significativo. Por todo ello, tenemos que conectar la asignatura con otras áreas a través de la experiencia corporal.

Son innumerables los autores que consideran la Educación Física como una asignatura transversal, rompen así con la tradicional concepción de las asignaturas escolares basadas en una sucesión de objetivos y contenidos. Se da paso a nuevas perspectivas que buscan conseguir una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zamorano, 2011). Entiendo la asignatura como vehículo a través del cual los alumnos pueden aprender a lo largo de su vida y puedan comunicarse con eficacia en los ámbitos personal, social, laboral, etcétera.

En el pasado, la Educación Física se entendía en ocasiones como una acción metódica y progresiva para asegurar el desarrollo físico; su enfoque principal estaba centrado en lo físico, en lo deportivo y en lo técnico, y casi siempre en modelos externos o corrientes extranjeras (Blázquez, 2006). Pero con las nuevas corrientes y la nueva didáctica de la Educación Física, estos conceptos se han modificado hacia lo que hoy es asignatura orientada a la transversalidad, en que el cuerpo y la motricidad se convierten en el medio, y la labor del docente consiste en dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para que puedan adaptarse al medio y desarrollar competencias sociales. En palabras de Blázquez Sánchez (2006), “El niño es un cuerpo y la educación debe dirigirse a ese cuerpo de una forma global. La parcelación entre lo físico y lo intelectual no tiene cabida dentro de las coordenadas actuales de la educación física” (p. 39).

Rodríguez (2022) refiere que la obsesión de los docentes en Educación Física por el logro de objetivos, en el ámbito motor, ha convertido al niño en un simple *ejecutante* que no piensa más allá de lo físico, y que no debe confundirse la Educación Física con la instrucción del cuerpo, porque de esa manera los alumnos se convertirán en sujetos pasivos de las acciones motrices. Sobre los aprendizajes que deben ser objeto de la Educación Física, Rodríguez destaca que la motricidad debe entenderse como medio para alcanzar niveles de formación cultural, y orientar el movimiento, la actividad física y el ejercicio físico hacia la promoción de la cultura social, el bienestar integral, la expresión corporal, el juego y el deporte. “La Educación Física no puede quedar reducida a una mera estructura que garantice el desarrollo de la motricidad, sino que debe trascender la misma, para convertirse en un valor sociocultural de primer orden” (p. 28).

En la LOMLOE, la Educación Física es un modelo competencial, una forma de enseñar y aprender centrada en que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores y sepan usarlo en situaciones y contextos reales. Esto implica que la Educación Física busca el desarrollo físico y se orienta a la adquisición de competencias relevantes más allá del contexto específico de la actividad física (Santos-Calero, 2024). La Educación Física debe tener un papel activo en la escuela, contribuir al proceso de socialización y desarrollar competencias que preparen a los alumnos para ser ciudadanos responsables y que participen activamente en la sociedad actual (Escarti, 2025).

De esta manera, para la actual ley educativa, esta asignatura debe contribuir al desarrollo de las competencias clave, ayudar a construir una competencia que vaya más allá de lo motor, con beneficios en el desarrollo neurocognitivo, fomentar el desarrollo social y

emocional del alumnado y, en definitiva, crear un área de capital importancia para el desarrollo integral de niños y niñas.

3.2 LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD

La asignatura de Educación Física ofrece múltiples oportunidades para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el ámbito escolar (Atero, 2002). Es un escenario adecuado para que la comunicación oral tenga sentido, se fortalezca y se vincule con los procesos de construcción personal y social. La comunicación oral, desarrollada en contextos educativos, se produce en los niños desde el mismo momento en que entran en clase y saludan al profesor. De acuerdo con mi experiencia reciente, la comunicación oral suele manifestarse mediante exposiciones, debates, actividades basadas en el libro de texto, etcétera, pero la dinámica general se limita a que el alumno responde a lo que el docente pregunta. En pocas ocasiones, esa respuesta surge de manera espontánea por la mera interacción con el entorno, y es ahí donde la asignatura de Educación Física nos brinda la oportunidad de fomentar y estimular la competencia comunicativa, en general y la oralidad, en particular.

A través de la Educación Física, desde el punto de vista educativo, los docentes proporcionan a los niños abundantes experiencias motrices que colaboran en el desarrollo de las potencialidades neurológicas y cognitivas del alumno (Contreras, 1998). Piaget (1975 [1924]) hablaba de cómo el contexto social del niño y la interacción con los que le rodean influyen en el desarrollo del lenguaje, y que a través del juego se desarrollan esos procesos evolutivos. Para él, el juego es una forma de entretenimiento y una actividad para el desarrollo intelectual. El lenguaje surge del pensamiento y la acción, primero de manera individual y luego social, y evoluciona a una forma más compleja y compartida de comunicación.

En relación con esta idea de la experiencia motriz como medio y recurso de la comunicación oral, Vygotsky (1973 [1934]) sugiere que el lenguaje humano nació de la necesidad social, entendida como el acto de comunicarse y de tener interacción entre los seres humanos, y es esta “necesidad social” el motivo fundamental para el desarrollo del lenguaje, la comunicación y el pensamiento humano. Surge en el niño la necesidad de ser comprendido en un entorno social. Vygotsky también insiste en que la actividad motriz del niño es el estímulo para el desarrollo del lenguaje.

Si trasladamos las ideas de Piaget y Vygotsky al ámbito escolar, observamos que uno de los principales elementos que contiene el área de Educación Física es el sentido “social” de la asignatura. Méndez-Giménez (2025) propone estrategias educativas en Educación Física que favorecen la socialización a través de su enfoque de materiales autoconstruidos. Esta metodología fomenta la comunicación y la socialización de los alumnos y promueve la cooperación, la responsabilidad social, el diálogo y la negociación en un entorno inclusivo.

Otro de los ejes que vertebra el área de la Educación Física escolar actual es la educación en valores y la resolución de conflictos entre iguales, competencia transversal que debe estar presente en todas las asignaturas, pero el área de Educación Física ofrece contextos privilegiados de interacción social a través de juegos y deporte, situaciones donde se generan conflictos reales que deben resolverse en ese momento. Fraile, López, Ruiz y Velázquez (2008) refieren que el diálogo como herramienta esencial para la comunicación nos permite el intercambio de ideas, opiniones y experiencias para comprender mejor a los demás y que “Debemos enseñar al alumnado a buscar información y a argumentar a través de la observación, la inferencia, la interpretación y la explicación, así como a debatir sobre problemáticas [problemas] sociales vinculadas con la actividad corporal” (Fraile et al., 2008, p. 16).

Para Vaca (2002), la Educación Física tiene un enorme valor transversal; menciona la especial relación que esta asignatura tiene con el área de Lengua Castellana y Literatura, en cuanto a su aspecto comunicativo. Señala que el movimiento es una forma de expresión y comunicación no verbal, y que las actividades físicas también promueven el uso y desarrollo del lenguaje oral, ya que los niños hablan para explicar estrategias, negociar reglas o describir lo que hacen. Destaca que la Educación Física ofrece un entorno rico para el desarrollo de la expresión oral y la comprensión de instrucciones, y se convierte así en un espacio perfecto para fortalecer habilidades comunicativas.

Por su parte, Monge (2011) considera la comunicación oral de los alumnos como elemento fundamental en el proceso de una lógica educativa en los juegos, habla de la comunicación como una “herramienta pedagógica activa”. Este enfoque pedagógico propone utilizar situaciones problemáticas en los juegos para fomentar la reflexión y la participación activa de los estudiantes, y abordar temas como la seguridad, las relaciones, la responsabilidad y la normativa. A través del *juego bueno*, entendido como aquel que se construye entre profesor y alumno y que se adapta a las características, necesidades e

intereses de los niños, y donde predomina la experiencia y el proceso, más que el juego en sí, se fomenta la oralidad y la comunicación, se buscan aprendizajes sobre el pacto de normas, las relaciones y la responsabilidad y se extrapolan estas ideas a otros momentos de la vida escolar.

Dentro de la lógica interna de los juegos de Parlebás (2001), encontramos *los juegos sociomotores*, en que los alumnos deben coordinarse, tomar decisiones, negociar estrategias y resolver conflictos. A través de este tipo de juegos, los alumnos pueden expresar verbalmente lo que hicieron o pensaron durante el juego a través de la metacomunicación, hablar sobre la acción motriz. Autores como Conde, Arteaga y Viciano (1998) defienden que los aprendizajes se vuelven más significativos cuando los conocimientos se conectan con la vida diaria; de esta manera, sugieren actividades prácticas en que demostrar que la Educación Física sirve de refuerzo y desarrollo del lenguaje oral, puesto que se realizan en situaciones significativas para el alumnado.

Por su parte, en el *aprendizaje cooperativo* como metodología, la comunicación oral, además de herramienta, es elemento intrínseco a su funcionamiento y uno de los beneficios que se pretende obtener (Velázquez, 2007). Este tipo de metodología impulsa el desarrollo del liderazgo y facilita a los alumnos la oportunidad de mejorar su comunicación, sobre todo, en situaciones donde deben resolver conflictos dentro del grupo (Jaramillo e Izquierdo, 2025). En esta metodología, Velázquez (2014) habla de la *coopedagogía*, una propuesta dentro del área de Educación Física que busca que el alumno aprenda a cooperar y coopere para aprender los contenidos curriculares a través de diferentes fases, donde el diálogo y la comunicación se encuentran en el centro del proceso.

La pedagogía dialógica corporal es un nuevo enfoque dentro de la Educación Física Escolar, que dota de un nuevo significado al cuerpo y la motricidad, propone la relación del cuerpo con el mundo. Esta pedagogía, desarrollada a partir de los principios pedagógicos de las comunidades de aprendizaje, que a su vez se fundamenta en el aprendizaje dialógico de Freire (1970), se basa en la “dialogicidad” como filosofía de trabajo: el conocimiento de la Educación Física se construye a partir de interacciones compartidas con los demás, se utiliza el dialogo entre iguales para promover otros principios pedagógicos. Las actividades esenciales para el desarrollo de esta pedagogía son las tertulias y los grupos interactivos (Giles, Trigueros y Rivera, 2020). Dentro de estas corrientes dialógicas, Rodríguez Navarro, González Calvo, García Monge, Arias González y Arias Martínez (2015)

presentan los entornos CSCL (*Computer-Supported Collaborative Learning*) como plataformas que potencian el aprendizaje a través de la interacción y la construcción conjunta de conocimiento.

También existen proyectos interdisciplinares desarrollados a partir de juegos populares, que vinculan la Educación Física con el área de Lengua Castellana y Literatura, trabajan contenidos como la planificación de la expresión oral según su finalidad y el uso de recursos lingüísticos y no lingüísticos para la explicación de los juegos por parte de los alumnos (Pérez-Herráez, Valencia y Bataller, 2020).

Así pues, la Educación Física contribuye al desarrollo corporal y motriz y es medio pedagógico esencial para el desarrollo de la oralidad, a través de la interacción, la cooperación entre alumnos, entre alumnos y docentes, la resolución pacífica de conflictos en situaciones comunicativas y la reflexión sobre la práctica. Se favorece el uso significativo del lenguaje, se refuerza la competencia comunicativa y el proceso comunicativo se efectúa en contextos reales.

Bajo el marco de la LOMLOE, la asignatura de Educación Física se convierte en un contexto privilegiado para la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), se ofrece la oportunidad a los niños y niñas de comprenderlos y experimentarlos de manera práctica. Esta área colabora en los ODS a través del fomento de hábitos de vida saludable, con la actividad física y el conocimiento del cuerpo, la higiene y la alimentación saludable (ODS 3). Favorece la inclusión y la igualdad con propuestas de actividades cooperativas e igualitarias libres de estereotipos de género y adaptadas a las diferentes capacidades de los niños (ODS 4, 5 y 10). Desarrolla la cooperación y el juego limpio (ODS 16 y 17) en juegos y deportes donde se trabaja en equipo, se respetan las reglas, se resuelven los conflictos de manera pacífica y se promueve la concienciación ambiental y el consumo responsable (ODS 12, 13 y 15) a través de las actividades en el medio natural. En cuanto a los ámbitos de desarrollo, mencionados por la LOMLOE, la Educación Física contribuye de manera significativa, diseña actividades completas e inclusivas que conectan con la vida real del alumnado. Propongo una actividad para cada ámbito en relación con la Educación Física y la oralidad:

- **Ámbito familiar.** Actividad “Desafíos familiares”: trabajo colaborativo en el que se crea un juego entre los miembros de la unidad familiar.

- **Ámbito educativo.** Actividad “Atrapa la bandera”: juego en que los alumnos tienen que pactar normas y resolver situaciones de manera colaborativa.
- **Ámbito social.** Organización de carrera solidaria con el fin de recaudar alimentos para un fin social. Los estudiantes deben convencer con argumentos de los beneficios de la actividad.
- **Ámbito personal.** Actividad de creación de rutinas: cada alumno tiene que crear una rutina de fin de semana con hábitos de vida saludable y contarlos al resto de los compañeros.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS ORAL PRODUCIDO POR UNA MUESTRA DE 3.^{er} Y 4.^o CURSOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1 OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo alcanzar con mi investigación de aula son los siguientes:

- Analizar cualitativamente un corpus oral de una muestra de niños y niñas de 3.^{er} y 4.^o cursos de Educación Primaria, a través de actividades de Educación Física.
- Analizar el nivel fónico de competencia lingüística, como elemento de la competencia comunicativa oral de la muestra.
- Analizar la competencia textual o discursiva oral (textos narrativos, descriptivos y argumentativos) como elemento de la competencia comunicativa oral.
- Desarrollar actividades de Educación Física que fomenten la estimulación de la oralidad en los alumnos.

4.2 METODOLOGÍA. MUESTRA Y CORPUS

He realizado un análisis cualitativo del habla de una muestra formada por estudiantes de 3.^{er} y 4.^o cursos de Educación Primaria. He diseñado y aplicado actividades de Educación Física para la participación activa del alumnado. Esta cooperación requiere de comunicación constante entre los alumnos basada en la negociación, la argumentación y la construcción conjunta del conocimiento.

La muestra está compuesta por 7 niños y 2 niñas de edades comprendidas entre 8 y 10 años, de un colegio público de la provincia de Palencia. Es un centro situado en el ámbito rural, lo que implica un contexto específico con características particulares que afectan a todos los niveles educativos. El centro no es un CRA (Centro Rural Agrupado), pero su funcionamiento, las características de su alumnado y el propio colegio se le asemejan; cuenta con escasez de recursos, reducido número de alumnos y heterogeneidad en las características de niños y niñas. En el colegio las clases se organizan por ciclos, se agrupan a los alumnos de dos cursos consecutivos en un mismo grupo. En el caso de mi muestra, los alumnos de 3.^{er} y 4.^o cursos comparten el mismo espacio; organización que implica la convivencia de estudiantes con diferencias significativas en edad y en nivel de desarrollo académico, hecho que influye directamente en la dinámica y en la planificación de las actividades durante la práctica docente.

El contexto sociocultural es muy diverso entre las familias del colegio, la mayoría trabajan en el sector primario, en actividades agrícolas y ganaderas, o en el sector servicios, en ocupaciones relacionadas con hostelería y comercio. El nivel sociocultural predominante en el centro puede considerarse medio-bajo, lo que influye en los procesos educativos, sobre todo, en el acompañamiento de las familias en las tareas escolares y en el desarrollo lingüístico comunicativo de los estudiantes. En menor proporción hay algunas familias con un nivel sociocultural más elevado que se traduce en diversidad de estilos comunicativos, diferentes niveles de desarrollo del lenguaje y competencia lingüística entre el alumnado. Esta heterogeneidad se refleja en el habla de los alumnos, en la competencia lingüística en sus niveles de análisis fónico, gramatical y léxico, y en la competencia textual o discursiva.

La muestra es un grupo unido, que posee una dinámica colaborativa y un buen ambiente de respeto, que propicia la intervención espontánea en el aula; no obstante, dos o tres alumnos lideran habitualmente las intervenciones orales, mientras que el resto participa de manera más secundaria y muestra su acuerdo con las ideas ya expresadas. Cuando expliqué que realizaríamos actividades que serían grabadas, la muestra reaccionó de manera entusiasta y curiosa, y se mostró motivada y participativa desde el primer día. Su actitud positiva favoreció el desarrollo natural de las interacciones, y el hecho de tener la grabadora cerca durante la realización de las actividades no alteró su forma habitual de comunicarse en el aula.

Niña 1. Solo lleva un año en el centro, tras haber vivido en Nueva York, se ha integrado social y académicamente en el colegio. Domina el castellano con fluidez, pero en ocasiones muestra leves interferencias o vacilaciones atribuibles en principio a su experiencia bilingüe y al cambio de contexto. En las dinámicas grupales, suele asumir un rol protagonista, lidera las intervenciones y marca el ritmo de la participación en el aula.

Niña 2. Destaca por su carácter expresivo y extrovertido, quiere ser protagonista en las actividades grupales. Se comunica con soltura y no muestra miedo a la hora de intervenir, aunque suele hablar con gran rapidez, hecho que provoca que en ocasiones balbucee, presenta dificultades articulatorias. Su vocabulario es adecuado pero algo limitado para su edad, y en ocasiones su discurso no se entiende muy bien.

Niño 1. Es un niño muy extrovertido, alegre y con fuerte liderazgo dentro del grupo, aunque muestra cierta tendencia a no hacer caso de las indicaciones de los profesores. Habla de forma rápida y espontánea, que se traduce en fenómenos como la unión de palabras, omisión de formas gramaticales y en ocasiones su discurso es difícil de entender. A pesar de todo, se comunica con seguridad, con expresividad y refuerza su rol protagonista en el aula.

Niño 2. Es un niño curioso, alegre y especialmente dulce al trato, con los profesores y con sus compañeros, con quienes tiene una relación muy positiva y de afecto. Presenta algunas dificultades de aprendizaje, pero desde el punto de vista oral, destaca por su espontaneidad y deseo de hacerse oír. En sus intervenciones es expresivo y participativo; está experimentando ciertas dificultades derivadas del cambio de voz propio de su edad; en momentos en los que se entusiasma o eleva el tono de voz, tiende a atascarse o emitir sonidos guturales que llegan a interrumpir bruscamente aquello que dice.

Niño 3. Nacido en España, de padres cubanos, criado como hijo único, aunque con hermanos con los que se lleva más de 20 años, hecho que ha influido en la manera de criarse. Este curso cuenta con adaptaciones curriculares, ya que tiene dificultades de aprendizaje y su rendimiento académico no se ajusta al nivel general de su grupo de clase. Desde el punto de vista comunicativo, muestra dificultad para expresarse con fluidez, se traba con frecuencia y tiene un vocabulario limitado que afecta a la claridad y precisión cuando interviene. Aun con todo esto, es participativo y tiene gran disposición para comunicarse; sus intervenciones suelen ser breves y poco elaboradas.

Niño 4. Es un niño muy alegre, siempre quiere participar en todo lo que se proponga, aunque es tímido a la hora de comunicarse. Presenta normalmente cierta tendencia a la distracción y esto repercute en su capacidad para mantener la atención en las tareas que se le proponen. Se expresa con fluidez y espontaneidad, sin embargo, sus intervenciones orales carecen en muchas ocasiones de coherencia o estructura y eso dificulta la comprensión de su mensaje.

Niño 5. Dentro del aula suele mostrarse tímido y reservado, y su participación en las actividades en grupo suelen ser mínimas. Tiene un tono de voz bajo y le cuesta proyectarla, así como ciertas dificultades articulatorias que dificulta en muchas ocasiones su comprensión. No obstante, cuando se expresa, lo hace de manera coherente y con un vocabulario adecuado para su edad, hecho positivo en cuanto que se le entiende todo aquello que dice.

Niño 6. Dentro del colegio es un niño tímido y discreto, no busca nunca protagonismo, pero es muy querido por sus compañeros con los que tiene una gran relación. Destaca por su rendimiento académico, con gran capacidad intelectual y calificaciones muy elevadas, y mantiene siempre una actitud muy positiva ante todo lo que se le plantea. Desde el punto de vista oral, su expresión presenta rasgos particulares, titubea en ocasiones al hablar y muestra una articulación peculiar del sonido [s], que tiende a pronunciar como [sh], articulación que no afecta a su comprensión, pero que es un rasgo fonético identificativo de su habla.

Niño 7. El ultimo niño es de origen colombiano, se trasladó con su familia al pueblo a principios de este curso. Esta circunstancia ha afectado a muchos de los ámbitos del estudiante, ya que presentó dificultades de adaptación los primeros meses. Actualmente, es un niño alegre y participativo, siempre tiene una actitud positiva en el aula. Se comunica con normalidad y conserva rasgos fonéticos característicos del español colombiano, como el seseo y la aspiración de la [s] en posición implosiva o final de sílaba.

He efectuado con la muestra actividades de Educación Física relacionadas con los contenidos que se trabajaban en el aula mientras me encontraba como estudiante en prácticas de febrero a mayo. Se trata de actividades en que los alumnos tienen que comunicarse de manera efectiva y activa entre ellos para llevar a cabo la actividad con éxito, deben guiarse, llegar a acuerdos, resolver conflictos, etcétera. Todas las actividades se realizaron de acuerdo con la misma estructura de sesión:

- **Momento de encuentro:** repasamos y comentamos lo realizado en la clase anterior, si procede, y explico aquello que haremos ese día. En este momento de la clase, explico lo que se espera conseguir y se predispone al alumnado para la acción motriz.
- **Momento de construcción del aprendizaje:** los alumnos construyen y perfeccionan las habilidades motrices. Comenzamos con un breve calentamiento, se atiende a las características de la actividad que se vaya a realizar y, posteriormente, realizamos las actividades propuestas.
- **Momento de despedida:** reflexionamos sobre lo realizado ese día (dudas y comentarios), a la vez que ejecutamos pequeños estiramientos de entrada en la calma.

Actividades realizadas, grabadas en audio y transcritas para el análisis:

“**Crear circuitos**”: primera de las actividades que realicé con los alumnos. La llevé a cabo de acuerdo con la Unidad Didáctica que mi tutor de prácticas realizaba con ellos. Trabajaban en circuitos motrices según diferentes habilidades. En esta sesión los alumnos tenían que diseñar sus propios circuitos para estimular el desarrollo motor y la coordinación y atender a diferentes habilidades motrices. Divididos en grupos de tres alumnos, les facilitaba un tiempo de planteamiento del circuito y montaje y luego tenían que explicárselo a sus compañeros para que lo realizaran. El tipo de texto oral predominante es el **descriptivo de acción y proceso** (también denominado instructivo), en que los alumnos tienen que explicar cómo han construido el circuito, qué materiales se utilizarán, cómo se organizan y, en definitiva, explicar el procedimiento que seguir al resto de sus compañeros.

“**Nos orientamos en el espacio**”: con esta actividad se pretende favorecer la confianza interpersonal, la cooperación y la mejora de la comunicación oral, a través de la expresión y conciencia motriz: trabajo de las capacidades perceptivo-motrices, lateralidad, coordinación, equilibrio estático y dinámico, percepción táctil, toma de conciencia de las limitaciones motrices y autorregulación. La actividad se desarrolla mediante una dinámica cooperativa en la que un alumno debe guiar a su compañero, que tiene los ojos vendados, a través de un recorrido por un circuito previamente planteado. El alumno “guía” solo puede utilizar la comunicación oral para dar instrucciones claras y precisas. El tipo de texto oral producido por esta actividad es **descriptivo de acción y proceso**; tiene que existir una comunicación directa entre el guía y el guiado, pero también hay que dar indicaciones sobre los elementos del entorno.

“**Acrosport**”: actividad que combina elementos acrobáticos y gimnásticos, en los que se trabaja la flexibilidad, el equilibrio, los saltos y los giros. Se trata de una actividad cooperativa, donde los componentes del grupo deben cooperar juntos para lograr las figuras acrobáticas. Esta actividad se desarrolló en ocho sesiones en una Unidad Didáctica completa. En este tipo de actividades el componente corporal es el protagonista, pero se necesita uso normativo y adecuado de la comunicación verbal y de la comunicación no verbal para su buen desarrollo. Los alumnos deben

comunicarse constantemente para la realización de los movimientos y las figuras. Los tipos de texto orales producidos son el **descriptivo de acción y proceso** y el **argumentativo**, la muestra tiene una interacción constante entre los compañeros, pero también tiene que tomar decisiones, dar opiniones, etcétera.

“Polis y Cacos”: actividad lúdica orientada al desarrollo global de las capacidades físicas básicas y las perceptivo-motrices, dentro de un contexto cooperativo y dinámico. Me sorprendió cuando expliqué la actividad que realizaríamos ese día, pues nunca antes habían jugado en el colegio; los estudiantes se mostraron muy contentos y entusiasmados por la dinámica de la actividad, pues no se limitó únicamente a rondas del juego por equipos, sino que se planteó a los alumnos como creación de “juego bueno”, se les facilitó una regla primaria (pillar y no ser pillado) y ellos tenían que crear el resto de normas, de reglas y llegar a pactos y a acuerdos. El objetivo era transformar las lógicas personales de los participantes hacia lógicas educativas. Los tipos de texto orales producidos en esta actividad son el **narrativo**, el **descriptivo de acción y proceso** y el **argumentativo**. La muestra relata lo que pasó durante el tiempo de juego, describe su desarrollo y argumenta a favor de una tesis.

“Juegos tradicionales”: durante la primera semana de junio, es tradición en el colegio que se dediquen los recreos y las clases de Educación Física a los juegos tradicionales, por lo que propuse a los alumnos que hicieran una pequeña labor de investigación, y preguntaran a familiares y conocidos por los juegos tradicionales a los que ellos jugaban cuando eran escolares. De esta manera, cada niño expuso al resto de sus compañeros aquellos juegos que les habían contado, para posteriormente, jugar a aquellos que más les habían llamado la atención en la semana de juegos tradicionales. Esta pequeña actividad enlaza directamente con los contenidos curriculares de “origen y práctica de juegos populares, tradicionales y autóctonos de Castilla y León”. Los tipos de texto orales producidos son **narrativos**, **descriptivos de características y propiedades** y **descriptivos de acción y proceso**: los estudiantes relatan las experiencias que les han contado sus familiares, las características y el funcionamiento de los juegos.

4.3 ANÁLISIS DEL CORPUS ORAL

4.3.1 ANÁLISIS LINGÜÍSTICO: NIVEL FÓNICO

He analizado fonéticamente el corpus oral producido por una muestra de los cursos 3.º y 4.º de Educación Primaria. El corpus recoge el habla espontánea de niños y niñas de 8, 9 y 10 años, que comparten aula, y a pesar de la diferencia de edad, también comparten rasgos lingüísticos y comunicativos.

Fenómenos fonéticos

Los fenómenos fonéticos que he encontrado en el corpus oral son los siguientes:

a) Alargamiento fonético, consonántico y vocálico

b) Supresión y adición de sonidos

- Supresión: aféresis, síncope y apócope
- Adición: epéntesis y paragoge

c) Otros fenómenos fonéticos

- Contracción
- Lateralidad
- Seseo
- Velarización
- Sibilancia rehilada o seseo rehilado

a) Alargamiento fonético

Uno de los fenómenos fonéticos más habituales en la muestra es el uso de **alargamientos fonéticos**, consonánticos y vocálicos, prolongación del sonido de una consonante o vocal sin cambiar el significado de la palabra. Cuando un alargamiento fonético se repite una y otra vez se convierte en **muletilla**, en este caso, muletilla fonética carente de significado discursivo.

En el corpus, habitualmente, las muletillas se encuentran al comienzo de la frase, utilizadas para pensar en la continuación del discurso y no quedarse en silencio absoluto. Cuando los alargamientos fonéticos se producen al final de las palabras en el interior de un discurso, la intención es enfatizar o no perder turno de palabra frente a sus compañeros. Las actividades de Educación Física en que se producen estos alargamientos fonéticos y muletillas, se caracterizan por el movimiento, la competencia física y la emoción y da como resultado una comunicación que suele ser rápida, improvisada, llena de expresividad y facilita el uso de estos fenómenos fonéticos en el habla de la muestra:

Niña 1: Vale entonces las normas, *tocaaar*, y *levantarr* la mano.

Niño 1: Los que más corremos de la clase *siiii* somos, pero, *eeee*, *perooo*, y qué, *esooo nooo vaaa*, no pasa nada.

Niña 2: *Yyy ahiii* que cojan la pelota si quieren.

Niña 1: *Ehhh sssi...* toas las cosas que estén las tenéis que dejar en su sitio luego, *eee mmm deee* y salish cuando luego *emmm* ¿sayan puesto esto en la cabeza?

Niña 1: Porque porque somos los *queeee*, son, deberían ser, *eee* yo *creooooo quee...*

Niño 7: *Eee nueve minutos eee 9 segundos.*

Niño 5: *Eee shi, mi padre jugaba en eee eee a vecesss ee en el colegio y otras vecessshh fuera de casa con sus hermanos.*

Niña 2: *Eee mmm a tengo dos juegos normales de aquí de mi madre [...]*

En ocasiones, los alargamientos y muletillas se ven acompañados de **silencios** o **pausas vacías**, habituales en situaciones en que la muestra tiene que realizar varias tareas a la vez (pensar qué decir a la vez que los niños y niñas se mueven y coordinan, mirar a la pelota, etcétera); hecho que puede deberse a que los niños necesitan organizar las ideas o simplemente recuperar el aire tras un momento de fatiga. También es propio de momentos de planificación de estrategias en que se realizan pausas mientras se decide:

Niño 1: *Luego eee saltáis a la comba eee (silencio) y luegooo tiráis ahí yyy si no le dais, le traéis también.*

Niña 2: *La de, la de, esto (silencio) poder salir.*

Niño 5: *Mi madre (silencio) tenías que enrollaaar la peonza con una cuerdaaa y agarrar-laaa.*

Niña 1: *Hay que ir, por ejemplo (silencio) primero hay que ir a por uno ¿sabes?*

b) Fenómenos de supresión y adición de sonidos

▪ Supresión de sonidos: aféresis, síncopa y apócope

Dentro de los fenómenos de **supresión de sonidos**, en la muestra he observado aféresis, síncopas y apócope. Se trata de un proceso normal dentro del desarrollo del lenguaje infantil, los niños tienden a simplificar los sonidos y las estructuras de las palabras, generalmente, por economía del esfuerzo y de lenguaje, se omiten sonidos y se reduce la carga articulatoria; todo ello permite comunicarse de manera más rápida, a expensas de la claridad informativa y de la pronunciación considerada normativa.

La **aféresis**, eliminación de uno o más sonidos al principio de una palabra, aparece de manera esporádica en el corpus, y en todos los casos, se suprime la vocal abierta central [a] o la vocal media palatal [e], lo que da lugar a las formas aferésicas siguientes:

Niño 2: *¿Y qué pasa porque la corralemos? ¿No podemos?*

Niño 6: *Dos pasos hacia lante, sigue palante.*

Niño 1: *Levantar la mano, pero tú no, pero tú no vengas así, porque pienso que tú no stás pillao y te pilló.*

El fenómeno de la **síncopa**, eliminación de sonidos en el interior de la palabra, es muy abundante en el corpus, y normalmente se debe a la rapidez expresiva, se acortan las

palabras y se reduce el esfuerzo. Una de las sínkopas que más se producen es la que se conoce como elisión de la [d] intervocálica, es un fenómeno muy común en el español coloquial, y no solo en el lenguaje de niños. Se trata de un rasgo fonético consolidado y parte de la norma coloquial, no se considera error de pronunciación, sino una característica del habla espontánea:

Niño 2: Tiene mucho miedo ya lo hemos *intentao*.

Niño 2: Hasta la derecha que me he *equivocao*.

Niño 2: Cuando estés *salvao*, cuando estés *salvao*, mira o cuando estes *pillao* haces así o cuando estés *salvao* haces así

Niña 1: Sí, ha *agarrao* Niño 6 de una manera...

Niño 2: Tiene mucho miedo ya lo hemos *intentao* con él y ¿a a que te ha hecho mucho daño en la espalda o en los hombros porque se tambaleaba mucho?

Niña 2: Y los signos así es que te arrestan y así es porque tas *salvao*

Otra síncope se encuentra en la palabra *toas*, donde se pierde el sonido oclusivo dental sonoro [d] en posición intervocálica, posición que facilita la sonorización de sonidos consonánticos sordos y la pérdida de los sonidos consonánticos sonoros, una forma de economía articulatoria:

Niña 1: Ehhh sssi... *toas* las cosas que estén las tenéis que dejar en su sitio luego.

Ejemplo de síncope vocálica por elisión de la vocal cerrada palatal [i] en diptongos encontramos *cogés*, rasgo característico de ciertas variedades del español americano, y cuyo uso está extendido en el habla cotidiana:

Niño 7: Eee aquí saltai a comba, *cogés* la pelota yyy lo botáis hasta laaa cuerdaaa, (pausa vacía) volvéis co rebotandoo o como queráis yyyyyyy...

Otras sínkopas en las que se omiten sonidos dentro de la palabra se deben al habla rápida de los niños y al fuerte componente físico y práctico de las actividades que realizan:

Niño 3: ¿*Etaba* ahí no?

Niño 6: No te *tenes* que levantar tú.

Niño 1: Otra cosa, otra cosa, cuando estés *pillaoou*, eeee tienes que venir por la altura del campo porque porque.

Niño 3: Los *ladrns* tenemos ésta.

Niño 6: Gira un *pco* pa la derecha, un *pco* más.

El fenómeno de la **apócope**, eliminación de sonidos al final de la palabra, lo encontramos en el corpus, y en todos los casos, este fenómeno da como resultado una amalgama o

contracción fonética, dos palabras se juntan fonéticamente por pérdida del sonido final de la primera palabra:

Apócope de 1.ª palabra	Apócope de la 1.ª palabra + aféresis de la 2.ª palabra
<i>magarras</i>: m[e] + agarras <i>lacorralamos</i>: l[a] + acorralamos <i>dabajos</i>: d[e] + abajo <i>darena</i>: d[e] + arena <i>drival</i>: d[el] + rival <i>ques</i>: qu[e] + es <i>qesta</i>: qu[e] + esta <i>caguanta</i>: qu[e] + aguanta <i>qacer</i>: q[ue] + hacer	<i>paonde</i>: pa[ra] + [d]onde <i>paca</i>: pa[ra] + [a]ca <i>pallá</i>: pa[ra] + [a]llá <i>ma</i>: m[e] + [h]a <i>sa</i>: s[e] + [h]a <i>lan</i>: l[e] + [h]an <i>sayan</i>: s[e] + [h]ayan <i>tol</i>: to[do] + [e]l <i>parriba</i>: pa[ra] + [a]rriba <i>patras</i>: pa[ra] + [a]tras

En el apartado de las contracciones fonéticas explico los fenómenos fonéticos implicados en cada caso y anoto los ejemplos correspondientes.

▪ Adición de sonidos: epéntesis y paragoge

Los fenómenos de **adición de sonidos** también son frecuentes en el corpus, he encontrado los fenómenos de epéntesis y paragoge, adiciones de sonidos utilizados por los niños como imitación o repetición del habla de los adultos cercanos.

El fenómeno de la **epéntesis**, adición de sonidos en el interior de la palabra, es frecuente en el corpus. Normalmente se utiliza este fenómeno para intentar pronunciar sonidos que resultan difíciles de pronunciar por el niño, por repetición de estructuras fonéticas presentes en una palabra, o, sencillamente, por desconocimiento de la pronunciación de los sonidos contenidos en la palabra.

En *estrategia*, el grupo consonántico [tr] es difícil de pronunciar por el niño, pero la adición del sonido alveolar, líquido vibrante simple, sonoro [r] claramente se debe a imitación o repetición del grupo consonántico presente ya en la segunda sílaba de la palabra; es un caso de epéntesis por repetición de esquema fonético. En la palabra *hagsta*, se añade una [g] posiblemente porque el niño la asimila a las características del siguiente sonido [t], o como manera de suavizar el paso entre consonantes. En *caninica* el niño repite la sílaba *ni*, seguramente por esquema fonético presente en la palabra. Algo parecido vemos en *manirín*, el alumno añade [ni], seguramente porque confunde [ri] con [ni], al tratarse de dos sonidos similares cercanos. En *palaneamos*, se inserta la vocal abierta [a] en

un grupo consonántico que le resulta difícil de pronunciar, como [pl]. En *caiyera*, la vocal inicial abierta [a] puede verse influida por la vocal cerrada palatal [i] siguiente que se asocia a la [y] en la representación mental de los niños.

Niño 2: ¡Es nuestra *estrategia*!

Niña 1: Recto, recto, sigue recto, sube un pie, sube el otro y sigue recto, daaa, coomooo 5 pasos, bueno, da tus pasitos así, *hagsta* que yo te diga.

Niño 2: Ponías en el medio una *caninica* con un agujero y una esta y había dos personas y tenías que tirar

Niño 2: A los tres *manirineros*, quera, eres como el escondite, pero tenía que ser, uno estaba contando y tenía que decir, hay tres, hay tres marini marineros en el mar y tres personas en el muelle.

Niño 1: Y *palaneamos* antes de jugar.

Niño 2: Y tenías que saltar el palo por arriba y cada vez más alto hasta que se *caiyera* todo.

Uno de los niños de la muestra añade la consonante alveolar nasal sonora [n] al final del adverbio *así*, caso de **paragoge**, adición de un sonido al final de la palabra. Este niño es de origen cubano, pero la forma *asín*, con el sonido paragógico [n], es frecuente en el habla de cierto nivel sociocultural del mundo hispánico:

Niño 3: Profe, Profe, yo tengo una idea, cuando, cuando seee, cuando te dan, te dan en la mano, te dan unos golpe yy Niño 6 ¿estaba ahí no? ¿Etaba ahí no? Y me pilló pues, que me dejen salir del campo y *asín*, y *asín* dura más la partida.

Niño 3: Bueno, así, lanzaba *asín* el balón. Yyy si botaba el balón, tendría, tiene que dar tres pasos. Y si daba, ee el otro el otro tendr tendría que lanzar el balón *asín*. Y si llegaba.

c) Otros fenómenos fonéticos

▪ Contracción

Como he mencionado en el apartado anterior de supresión de sonidos, las apócope que se han producido en la muestra han dado como resultado el uso de **contracciones fonéticas** de dos tipos, resultado de fenómenos de supresión de sonidos.

La contracción de tipo 1 es la producida por la apócope de la **primera palabra** que se fusiona con la segunda:

ques: qu[e] + es

gesta: qu[e] + esta

caguanta: qu[e] + aguanta

magarras: m[e] + agarras

lacorralamos: l[a] + acorralamos

dabajos: d[e] + abajo

qacer: q[ue] + [h]hacer

darena: d[e] + arena

drival: d[el] + rival

Suelen producirse estas contracciones por simplificación fonética y economía del lenguaje en el habla rápida. Estas contracciones suelen aparecer también en el hablar rápida y coloquial de los adultos, y los niños aprenden de lo que oyen a su alrededor:

Niño 4: *Te he dicho Niño 2 que hacemos esta, **ques** más fácil. Niño 2, Niño 2 **qesta** es más fácil.*

Niño 1: *Cuando quede, cuando quede el más rrrapido **ques** Niño 7 de ahí creo.*

Niño 5: *Nooo vosotros tres, **caguanta** bien Niño 3.*

Niño 2: *Y había **qacer** un círculo en medio de esas.*

Niña 2: *Tú **magarras** las dos manos así, con las dos manos y yo hago yo hago...*

Niño 6: *¡**Lacorralamos!***

Niño 2: *Ya pero yo no me tambaleo, Niño 4 se tambalea por miedo y hacemos daño a los **dabajos** en la espalda.*

Niño 2: *Era tirar una ca, tenías que poner, había uun círculo **darena**.*

Niño 2: *Y había diferentes colores, y tenías que sacar todas las del otro oponente y el que sacara todas las del **drival** ganaba.*

La contracción de tipo 2, combina dos fenómenos de supresión de sonidos: **apócope** + **aféresis**, proceso en que se elimina un sonido al final de una palabra y otro al comienzo de la palabra siguiente. Los sonidos restantes de las dos palabras afectadas se fusionan en una sola unidad fónica:

paonde: pa[ra] + [d]onde

sayan: s[e] + [h]ayan

pallá: pa[ra] + [a]llá

tol: to[do] + [e]l

ma: m[e] + [h]a

parriba: pa[ra] + [a]rriba

sa: s[e] + [h]a

patras: pa[ra] + [a]tras

lan l[e] + [h]an

paca: pa[ra] + [a]ca

La mayoría de estas contracciones fonéticas son muy frecuentes en el habla cotidiana espontánea de los hablantes en general, no solo de los niños; es un rasgo fonético del habla rápida y descuidada:

Niño 4: *¿**Paonde**?*

Niño 1: *No porque mira, mira, tú tienes que merar **pallá** y yo tengo que mirarr...*

Niño 1: *¡Pero que no podemos! No puedo, me voy **palante** y me caigo.*

Niño 1: *Tírate **paaal** otro lao.*

Niño 1: Eee ¡y Niño 7 *ma* hecho así! ¡Pa pillarme!

Niño 1: Lo que no vale es, si por ejemplo, haces así, y estás afuera de la línea, está pillao, poque ee Niño 7 *sa* salido a la yerba.

Niña 1: Que *sa* salido Niño 3, la ha pillado, y ha dicho que no.

Niño 6: Eeem las canicas, que ya *lan* dicho.

Niña 1: Eee mmm deee y salish cuando luego emmm ¿*sayan* puesto esto en la cabeza?

Niño 4: Paaaraaa, gira para la izquierda, gira, gira, gira, pero *tol* rato gira.

Niño 4: Sube una pierna *parriba*, a ver.

Niño 2: No vayas de frente, *patras*.

Niño 2: Un poquito para la izquierda, *paca*.

▪ Lateralidad

En el caso del Niño 3, de origen cubano, se produce otro fenómeno, en principio, dialectal propio de su herencia lingüística, la sustitución del sonido alveolar, líquido vibrante simple, sonoro [r] en posición final de palabra por el sonido alveolar, líquido lateral simple, sonoro [l], fenómeno de **lateralidad**, en el sentido de cambio fonético [r] > [l]. No obstante, este rasgo es frecuente también en cierto nivel sociocultural, no rasgo diatópico, del español general:

Niño 3: Lanzaba el balón *asín*, y y si caía, tenía que *hacel* lo mismo, y si, y si uno estaba ahí y si lo cogía así ¿No?, cogía, ee tiraba y decía el nombre.

▪ Seseo

El niño 7, de origen colombiano, presenta varios rasgos dialectales característicos de su país de nacimiento. La preposición *hacia*, la pronuncia *hasia*, sustituye el sonido oclusivo interdental sordo [θ] [za, ce, ci, zo, zu] por el sonido alveolar fricativo sordo [s] en un claro ejemplo de **seseo**, rasgo muy característico de países. Lo mismo sucede en las palabras *hasen* (*hacen*), *a veces* (*a veces*) o *crusar* (*cruzar*):

Niño 7: Eee hacia la derecha, derecha un poquito más, ahí, *hasiaaa*, *hasiaaaa* as as *hasiaa* el frente.

Niño 7: [...]con piedras y si caía en el, en el número no lo podías *crusar*.

Niño 7: Eee en Colombia se jugaban las canicas pero *hasen* en un círculo y como una línea [...] apostamos las mismas canicas, pero, a *veses* no, porque no nos gustaba.

▪ Velarización

Otro caso particular es la **velarización** en el habla del Niño 2, en la pronunciación de la palabra *abuelo* *agüelo*, el sonido oclusivo bilabial sonoro [b] entre vocales se cambia por el sonido oclusivo velar sonoro [g], hecho fonético muy común y conocido en español:

Niño 2: *Voy a traer el papel por si acaso. Eeeee Había un juego de miiiiii... Estoooo ee se lo he preguntado a mis **aguelos**, y mi **aguelo** mm ma dicho... emm el primer juego de mi **aguella** era...*

Niño 2: *Y después estaba la peonza, la peonza, que la tienes que bailar, mi **agüelo** se la ponía en la maaanoo, eee eso, él se sabe bailar.*

▪ **Sibilancia rehilada o seseo rehilado**

Algunos niños de la muestra pronuncian el sonido alveolar fricativo sordo [s] como sonido fricativo postalveolar sordo [sh], pronunciación que puede deberse a varios motivos: deseo de claridad articulatoria, refuerzo fonético, inseguridad, imitación, imposibilidad articulatoria para pronunciar [s], etcétera. En la muestra, parece que esta articulación está motivada sociolingüísticamente, pues aparece en un grupo de niños que están juntos la mayor parte del tiempo. En el caso de la Niña 1, el uso de este sonido [sh] parece que tiene una explicación de interferencia de una lengua en otra, pues ha vivido gran parte de su vida en Estados Unidos de América, y en inglés el sonido [sh] es muy característico. ¿Esta niña ha “contagiado” este sonido a los compañeros 1, 5 y 6?, o dicho con otras palabras, ¿los niños 1, 5 y 6 imitan el sonido [sh] de la niña 1?:

Niño 5: *Mi padre jugabaaa más a las **canicash**, mi madree ee a la peonza.*

Niño 5: *Ee **shi**, mi padre jugaba en eee ee a vecesss ee en el colegio y otras **vecessshh** fuera de casa con sus hermanos.*

Niño 5: ***Shi**, solo se puede salvar a dos*

Niño 5: *Aquí con los **piesh** juntos todo esto, **tiraishh**, luego **cogeish** el balón **encestaish** **haceish** lo del... Y **osh vaish** palláaa, eeeee vais pa allá **haceish** lo que **queraish** hacéis el zigzag, sin nada que, cogéis el balón lo hacéis con balón y luego le dejáis allí.*

Niño 1: *Una norma una norma que habéis hecho mal es que no **salváish**.*

Niño 1: *Eemm mira, yo haría una cosa, que, algunos se queden aquí, y a **losh** que pillen vayan a salvar.*

Niño 6: ***Sholo** haces así.*

Niño 6: *¿Venís? Lo **hacéish** y lo tiráis ahí.*

Niña 1: *Eee mmm deee y **salish** cuando luego emmm ¿sayan puesto esto en la cabeza?*

4.3.2 ANÁLISIS DISCURSIVO-TEXTUAL ORAL: TIPOS DE TEXTO

Los criterios que utilizaré para el análisis discursivo-textual oral son los siguientes:

1. Actividades que contienen tipo de texto narrativo

- Coherencia lógica del relato: comienzo-desarrollo-final
- Cohesión textual
 - sistema temporal: tiempos verbales
 - conectores

2. Actividades que contienen tipo de texto descriptivo

- De características o propiedades
 - Coherencia lógica descriptiva: qué se describe y cómo se describe
 - Cohesión textual
 - a. cohesión gramatical: conectores
 - b. cohesión léxico-semántica: campos semánticos
- De acción y proceso
 - Coherencia lógica descriptiva: Qué acciones y procesos se describen y cómo se describen
 - Cohesión textual
 - a. cohesión gramatical: conectores
 - b. cohesión léxico- semántica: campos semánticos

3. Actividades que contienen textos argumentativos

- Tesis y argumentos
- Conectores

“CREAR CIRCUITOS”: TEXTO DESCRIPTIVO DE ACCIÓN Y PROCESO

A través de esta actividad los alumnos tenían que crear un texto descriptivo de características o propiedades en un inicio, para posteriormente producir otro de acción y proceso. El primero de los textos no lo realizaron, y pasaron directamente a la fase en que explicaban a sus compañeros lo que tenían que hacer, se saltaron el paso de la explicación de elementos utilizados y sus características.

- **Coherencia lógica descriptiva: qué acciones y procesos se describen y cómo se describen**

La mayoría de la muestra produjo una descripción con un hilo conductor claro: cómo hay que realizar el circuito, con qué movimientos y el orden que debían seguir. La descripción de estos procesos es básica, propia de niños, con muchas repeticiones y rectificaciones que lleva a que surjan preguntas por parte del resto de compañeros que tienen que realizar el circuito, esto denota que la descripción que realizan no es precisa. El tipo de preguntas y correcciones muestra que los niños no tienen completamente claro el procedimiento o los pasos que seguir de la organización del circuito, el discurso no es lo suficientemente estructurado y organizado. Hay muchas pausas, vacilaciones y repeticiones propias de contextos de habla espontánea, que muestran falta de seguridad en la explicación:

Niño 2: *Aquí tenemos que haceeer, eee una volteretaaa o lo que queráiiss. Aquí teneeeis que iiirr (pausa vacía) con looosss piesss juntos hasta la pelota, ahora va Niño 4.*

Niña 2: *Yyy ahiii que cojan la pelota si quieren.*

Niño 1: *Luego eee saltáis a la comba eee (pausa vacía) y luegooo tiráis ahí yyy si no le dais, le traéis también.*

Niña 2: *Oyeee una pregnta ¿hay que dar vuelta con lo pelota?*

Niña 1: *Ehhh sssi... toas las cosas que estén las tenéis que dejar en su sitio luego, eee mmm deee y salish cuando luego emmm ¿sayan puesto esto en la cabeza?*

Niña 1: *¿Una pregunta, el balón ese pa q sirve? Yyy ¿Hay uno en portería?*

Niña 1: *¿Y luego tenemos que dejar la pelota en su sitio? ¿y cuando salimos?*

- **Cohesión textual**

a. Cohesión gramatical: conectores

En la actividad “Creación de circuitos”, la muestra utilizó únicamente el conector de ordenación *luego*, pero en una secuencia como la que tenían que describir, lo normal habría sido el empleo de mayor número de conectores. En este tipo de texto, en relación con la actividad, los **conectores de ordenación** “ordenan” de manera lógica las acciones que hay que seguir:

Niña 1: *Vale, y luego, a tenéis que venir con la pelota hasta aqui y luego cogéis los frisbis, tiraais y luego lo ponéis aquí y ya está.*

b. Cohesión léxico-semántica: campos semánticos

La muestra utiliza escasez de campos semánticos, se reduce a objetos que utilizan y verbos de movimiento o cambio, lo que limita la riqueza descriptiva y reduce la variedad para explicar los procesos de la acción:

- ⊗ Objetos o instrumentos deportivos: *pelota, balón, canasta, frisbi, comba, portería, cuerda, chino y sándwiches (colchonetas).*
- ⊗ Acciones y movimiento: *saltar, botar, arrastrar, tirar, meter, encestar, desplazarse, poner, empezar, explicar, grabar, coger, traer, llevar.*

“NOS ORIENTAMOS EN EL ESPACIO”: TEXTO DESCRIPTIVO DE ACCIÓN Y PROCESO

En esta actividad, el proceso descriptivo se centra en las órdenes y recomendaciones que le da un alumno a otro, que tiene los ojos vendados, mientras recorre un circuito, por lo tanto, se produce un texto descriptivo de acción y proceso.

- **Coherencia lógica descriptiva: qué acciones y procesos se describen y cómo se describen**

Por lo general, el discurso es bastante fragmentado y caótico, la muestra utiliza cambios rápidos y correcciones frecuentes, apenas su discurso es fluido ni presenta seguridad en las órdenes que se dan, la muestra titubea y utiliza frecuentes muletillas y alargamientos fonéticos que demuestra la inseguridad en lo que dice y en cómo se dice.

Los alumnos describen movimientos corporales (*girar, subir, bajar, parar...*), cambios de velocidad (*frena, sigue*), control del equilibrio (*sube un pie, baja un pie*) y dirección (*izquierda, recto, derecha...*). Es frecuente que en la descripción haya interacción entre el grupo y así refuerzan indicaciones o se motivan. Los niños emiten las órdenes antes de pensarlas, su vocabulario es muy pobre y es frecuente la repetición léxica en la descripción de los pasos que seguir. Únicamente, la Niña 1 destaca un poco más por la coherencia de su discurso:

Niña 1: [...] *todo recto, ahí muy bien, gira un poco pa la derecha, pa la derecha, vete un poco pa la derecha, así muy bien, vale, recto [...]*

Niño 4: *¿Pa aca o pa aca?*

Niño 2: *No, para la derecha, un poquitiquitin para la izquierda, ahí, ahora hacia adelante, hacia adelante, hacia adelante, hacia adelante ¡de frentee! [...]*

Niño 4: [...] *un poco pues ala izquierda que te caes [...]*

Niño 2: [...] *para adelante, más para adelante, hacia adelante a laaa, hazz hacia tu izquierda, hasta la derecha que me he equivocado [...]*

Niño 7: [...] *eee hacia la derecha, derecha un poquito más, ahí, hasiaaa, hasiaaaa as as hasiaa el frente ¡frena! [...]*

- **Cohesión textual**

- a. Cohesión gramatical: conectores**

En cuanto a los conectores utilizados, como en la actividad anterior, son extremadamente escasos, solo aparece el conector de ordenación **ahora**:

Niño 4: [...] **ahora** *pa la derecha, rotonda pa la derecha, ¡para! [...]*

Niño 2: [...] *ahí, **ahora** hacia adelante, hacia adelante, hacia adelante [...]*

La muestra busca alternativas a los conectores, por ejemplo, mediante el uso de expresiones de continuidad, como **a ver**, **sigue** o **después**:

Niño 4: [...] **a ver**, *gira para la izquierda con rotonda y cuando te diga para paras de golpe.*

Niño 6: [...] *dos pasos hacia lante, **sigue** palante [...]*

Niño 2: [...] **después** *de frente, un paso a la izquierda [...]*

- b. Cohesión léxico-semántica: campos semánticos**

Los campos semánticos más utilizados son los de dirección y orientación espacial: *izquierda, derecha, recto, de frente, adelante y atrás*. Si bien cumplen con su función, es un vocabulario escaso y, en algunas ocasiones, la muestra ha incurrido en confusiones. También he registrado numerosos verbos que indican progresión o freno de la acción: *sigue, dale, para, quieto, no sigas*.

“ACROSPORT”

En esta actividad se han utilizado dos tipos de texto, el descriptivo de acción y proceso y el argumentativo, tipos textuales esenciales para la comprensión, la realización de la práctica y la mejora continua de las figuras y transiciones acrobáticas, y también para la resolución de los posibles conflictos que puedan surgir.

1. Texto descriptivo de acción y proceso

- **Coherencia lógica descriptiva: qué acciones y procesos se describen y cómo se describen**

El texto discursivo que se genera en una actividad física de este tipo describe detalladamente las acciones y procesos necesarios para construir figuras y transiciones que forman una coreografía. En el corpus, se describen las posiciones iniciales, los movimientos de cada participante para llegar a la figura resultante, las fases y equilibrios. Tiene una estructura secuencial y temporal, cada acción conduce a la siguiente y la descripción del proceso tiene una función de guía. Se trata de un diálogo muy espontáneo con interrupciones producidas por el esfuerzo de la propia actividad y poca fluidez de discurso:

Niña 2: [...] *tú magarras las dos manos así [...]*

Niño 4: *A ver, me tengo que colocar, me coloco yo y logo te tienes que colocar encima.*

Niño 1: *Te pones tú, te pones tú eeeeem tu Niño 2 eeee encima de todos eeeel último, y tú los segundos, los segundos.*

- **Cohesión textual**

a. Cohesión gramatical: conectores

La muestra utiliza pocos conectores y son propios de la lengua oral espontánea en conversación fluida; la muestra enlaza ideas e introduce aclaraciones o marca la secuencia de sus pensamientos: adversativo *pero*, causal *porque*, de ordenación *luego*, explicativo *es que*:

Niño 2: *Ya pero yo no me tambaleo.*

Niña 1: *Porque si no es muy difícil.*

Niño 4: [...] *me coloco yo y logo te tienes que colocar encima [...]*

Niño 1: *Es que me tira pa que vaya [...]*

b. cohesión léxico-semántica: campos semánticos

Como en todas las actividades de carácter físico-deportivo que hemos realizado, los campos semánticos giran en torno a la práctica deportiva e interacción de los participantes.

- ⊗ Términos de gimnasia acrobática: *colchoneta, acrosport, espagueti* (figura o posición), *pirámide, figura, ayudante*.
- ⊗ Partes del cuerpo: *espalda, culo, barriga, brazos, cuerpo, manos, pues, muñeca, hombros*.
- ⊗ Adjetivos: *rectos, pegados, juntos, ágil, serio*.
- ⊗ Adverbios de posiciones dentro de la actividad: *abajo, encima, arriba*.

2. Texto argumentativo

▪ Tesis y argumentos

En la actividad “Acrosport”, la muestra tiene que argumentar a medida que se planifican y ejecutan las figuras acrobáticas. Todas las argumentaciones se ven reforzadas porque que están basadas en la observación y en la experiencia previa, hecho que proporciona una base lógica a sus afirmaciones. Los alumnos aportan razones, argumentos para apoyar o refutar la tesis. En muchas ocasiones se presentan contraargumentos que introducen puntos de vista diferentes. Las discusiones siempre llevan a una decisión, o a una conclusión. En definitiva, estructuran el diálogo en torno a una negociación interactiva, los alumnos aprenden a argumentar por el ejercicio de la argumentación. La tesis y los argumentos se centran en la distribución de los roles que cada niño tiene que hacer y por qué tienen que ser esos niños y no otros.

Tema: roles y posiciones dentro de la pirámide.

Tesis: Niño 4 no puede ir debajo; abajo vamos a aa hacernos daño; nos vamos a caeer.

Argumentos: tres personas abajo, dos encima y luego aquí; yo soy el más ágil; se tambalea mucho.

Niño 6: tres personas abajo, dos encima y luego aquí.

Niño 2: yo soy el más ágil.

Niño 6: Niño 4 arriba, Niño 4 arriba.

Niño 2: nooo que se tambalea mucho y abajo vamos a aa hacernos daño.

Niña 1: no Niño 4 no puede, Niño 4 em se tambalea mucho y nos vamos a caeer.

▪ Conectores

Los conectores discursivos utilizados por la muestra funcionan como articulación de los argumentos, establecen relaciones lógicas: causales *porque*, consecutivo *entonces*, de oposición o contraste *pero*, *ya pero* (‘sin embargo’, ‘no obstante’), de adición *y*, condicional *si*.

Niña 1: Niño 7 no puede ser, *porque* Niño 7 es el que se va a subir.

Niño 2: *Ya pero* yo no me tambaleo.

Niña 1: *Entonces* tiene que haber tres ayudantes.

Niño 1: *Pero* tampoco así, *pero* tampoco me empujes a mí.

Niño 2: ¡Se tambalea mucho *y* hace mucho daño!

Niño 1: [...] *si* te caes ahora [...]

“POLIS Y CACOS”

La dinámica de esta actividad, donde los alumnos construyen y acuerdan las normas del juego a través de la práctica, propicia la construcción de diversos tipos de textos. Si bien el tipo predominante es el **descriptivo de acción y proceso**, centrado en el "cómo se juega", el texto incluye discusiones y reflexiones generadas por la experiencia de juego; de este modo, surge un significativo componente **argumentativo**, pues los alumnos plantean ideas o tesis, que las defienden con argumentos derivados de la práctica para justificar o modificar las acciones y procesos. Además, se identifica un **tipo narrativo** en aquellos fragmentos donde los estudiantes relatan los sucesos de las rondas de juego, y establecen así el contexto y las bases empíricas para la siguiente argumentación.

1. Texto narrativo

▪ **Coherencia lógica del relato: comienzo-desarrollo-final**

Si analizamos el **texto narrativo** que surge del juego, la coherencia y la cohesión textual aparecen de forma limitada y simplificada (algo común en los niños de esta edad), no se percibe una estructura de inicio, desarrollo y desenlace, pero es bastante concisa: se desarrolla con la descripción de las acciones observadas durante el juego que llevaron a un problema.

El final de estas micronarraciones generalmente lleva a una conclusión de que hay un problema y una necesidad de proponer una regla nueva, o modificar una que ya existía. No hay un desenlace como tal, pero sí una resolución orientada a la siguiente parte del juego.

Niña 1: [...]que antes yo lo he visto que ha salido y que Niño 6 directamente ha hecho así.

Niña 2: [...] antes Niño 2 ha dicho, me he tropezado y luego otra vez me he tropezado.

Niña 1: Que se ha salido Niño 3 la ha pillado, ya ha dicho que no.

Niña 1: Sí ee, vale ee primera cosa que yo lo he visto cuando yo estaba pillando ahora que no usabais lo de poder ir al campo con la mano arriba que no os pillasen, no lo usabais, había gente que no.

▪ **Cohesión textual**

o **Sistema temporal: tiempos verbales**

El tiempo verbal predominante en este tipo de texto narrativo es el pretérito perfecto compuesto, usado para referirse a acciones pasadas recientes, próximas al presente, o cuyas

consecuencias duran en el presente.: *ha durado, ha hecho, he visto*. También se ha utilizado el pretérito imperfecto de indicativo para describir estados, acciones durativas en el pasado y acciones habituales en el pasado: *estaba ahí, íbamos, corrían*. Y el presente de indicativo para referirse a hechos que suceden en el momento en que se habla, o a hechos generales, de validez general, etcétera: *se pilla...* El indicativo es el modo predominante porque la muestra habla de hechos o experiencias reales:

Niño 1: *La partida ha durado menos de dos minutos [...]*

Niño 3: *Niño 6 estaba ahí ¿no? ¿Etaba ahí no?*

Niño 2: *No podemos estar todos en la casa, porque si nos saquen pillas después, que íbamos en perrito guardián [...]*

Niña 1: *Pero es que sois los que más corrían.*

O Conectores

Como es habitual en la muestra, se utiliza poca variedad de conectores. En la producción de este tipo de textos son habituales los conectores que indican temporalidad; sin embargo, los únicos que he encontrado en la muestra son los de ordenación *luego*, de oposición *pero*, causal *porque*, condicional *si* y el consecutivos ilativo *por eso*:

Niña 1: *[...] pero Niño 1 sí que ha ido a la cárcel [...]*

Niña 1: *[...] por eso mismo yo me iba palla [...]*

Niña 1: *[...] porque ee Niño 7 sa salido a la yerba [...]*

Niño 3: *[...] si te tropiezas [...]*

Niño 6: *[...] que luego ya lo tenemos más fácil [...]*

2. Texto descriptivo de acción y proceso

El tipo **descriptivo de acción y proceso** originado por este juego se entrelaza con el tipo **argumentativo**, pues describe un proceso de acción para justificar por qué establecer una norma u otra.

O Coherencia lógica descriptiva: qué acciones y procesos se describen y cómo se describen

La actividad se centra en explicar cómo se juega, qué acciones se realizan y dónde se desarrollan. Los procesos se centran en describir qué aspectos del juego y cómo se llevan a cabo provocan que el juego termine antes, o la necesidad de establecer una norma nueva. De esta manera, se describen procesos como los siguientes: cómo actúan polis y cacos, qué hacer para que no te pillen, etcétera.

Niña 1: *Que tenga cinco segundos así, pa poder salir.*

Niño 1: *[...]cuando estes pillaoou, eee tienes que venir por la altura del kampo [...]*

Niño 2: *Cuando te pillen que ellos te lleven a la cárcel y ya está.*

Niño 2: *Noooo y los polis solo tienen el área de la portería, el área.*

Niña 1: *Cada portería es su casa [...]*

Niño 4: *No, te vas al medio 5 segundos.*

o Cohesión textual

a. Cohesión gramatical: conectores

Los conectores utilizados por los niños y niñas son los mismos que los mencionados en el texto narrativo.

b. Cohesión léxico-semántica: campos semánticos

La muestra emplea cierta variedad de campos semánticos:

- ⊗ Roles y personajes del juego: *polis, cacos, oponentes, gente, niño.*
- ⊗ Adjetivos para describir a los actores involucrados por su cualidad: *pillado, salvado, rápido, lento, ligero, despacio, único.*
- ⊗ Lugares: *campo, portería, área, cárcel, casa, línea, medio campo, esquina, yerba, sombra.*
- ⊗ Acciones de organización y planificación: *hablar, decidir, poner normas, organizarse, pensar, acordar, analizar, decidir.*
- ⊗ Medida temporal: *minutos, segundos.*
- ⊗ Momentos no precisos: *antes, ahora, después.*
- ⊗ Emociones o juicios: *bueno, malo.*
- ⊗ Acciones motrices y desplazamientos: *pillar, salvar, correr, chocar, llevar, levantar, venir, ir, salir, empujar, clavar, tropezar, agarrar, tocar, acorralar, juntar, esparcir, rodear, tirar, contar, caminar, moverse, delimitar, pasar, prohibir, saber, entender, planear, acordar, elegir, pensar, cambiar.*

3.Texto argumentativo

▪ Tesis y argumentos

El texto elaborado por la muestra contiene **argumentación oral**, quizá no de una manera formal, pero sí como parte de un proceso colaborativo de creación de reglas del juego. Surge principalmente cuando los alumnos intentan justificar por qué algo salió mal, o cuando defienden su punto de vista.

A lo largo de las rondas que se realizan de juego, y sus posteriores paradas para la reflexión, los alumnos plantean sus tesis y razones o argumentos que apoyan esas tesis. Las conclusiones se concretan en las normas que establecen los alumnos. Por ejemplo, ante la **tesis implícita** de que el juego ha durado muy poco y ya todos están pillados, acuerdan que el funcionamiento no está bien **porque** las partidas son muy cortas. En el desarrollo de la actividad, la estructura **tesis-argumentos-conclusión** se repite en forma de reglas, como en los casos en que se delimitan las áreas del campo y la cárcel, la necesidad de fijar reglas sobre la seguridad y el juego limpio, etcétera. Es una **argumentación colectiva** negociada entre todos, todos construyen sus argumentos a través del diálogo. El objetivo principal de esta argumentación no es llegar a la conclusión de quién tiene razón, sino llegar a acuerdos sobre cómo mejorar el juego. Negocian normas y estrategias para que el juego sea más equilibrado y divertido. Los alumnos exponen **causas y consecuencias**, evalúan lo que ha pasado para tomar decisiones y el tipo de argumento más frecuente es, precisamente, el de causa:

Tema: pactar reglas

Tesis: la partida ha durado dos minutos

Argumentos

Niña 2: *Porque estos corren más...*

Niño 1: *Son más ellos que nosotros.*

Niña 1: *Que no te puedes salvar, porque como no sabemos la regla de salvar, pues no no podemos.*

Niña 1: *Y porque no hacemos solo tres polis.*

Niño 1: *Esa es, claro.*

Niña 2: *Pero solo puede salvar uno, no así todo el rato, porque si no sería así tol rato tol.*

Niño 2 [Tesis 2.^a]: *segunda norma, que cuando te pillen que ellos te lleven a la cárcel y ya está.*

▪ **Conectores**

En las discusiones, la muestra utiliza varios tipos de **conectores** para enlazar sus ideas y justificar sus posturas:

- ⊗ El conector causal **porque** es el más repetido, con él, introducen la justificación en una afirmación, además de ser el más directo; también **por eso**, que indica una consecuencia directa o la razón por la que se hace algo.
- ⊗ El conector consecutivo **entonces** introduce el efecto o la implicación de lo que se ha dicho anteriormente, y **así**, que actúa de forma consecutiva.

- ⊗ Conectores de oposición para refutar argumentos: *pero*.
- ⊗ Conector de adición *y*, que ayuda a la acumulación de razones o propuestas.
- ⊗ Conector condicional *si*, que se usa para plantear una condición para un argumento.

Niño 2: *Cuando estés aquí metido es *porque* vas a pillar a alguien.*

Niño 2: *[...] me pillan, *por esooo* a lo mejor dura taan menos [...]*

Niño 3: *[...] y *asin*, y *asin* dura más la partida.*

Niño 2: *Ya, *pero* me refiero, *si* es el signo, *si* te quiero ir a salvar, a lo mejor, antes de salvarte me pillan [...]*

Niña 1: *Salvar *y* poner menos polis.*

“JUEGOS TRADICIONALES”

En esta actividad, en que los niños y niñas tenían que narrar juegos tradicionales practicados por sus familias en la infancia, se producen varios tipos de texto: **narrativo**, en forma de micronarraciones muy sencillas que los alumnos entrelazan con el tipo **descriptivo de propiedades y características**, donde contaban cómo eran los juegos, qué materiales se utilizaban y cómo eran los escenarios en los que se jugaba, y **descriptivo de acción y proceso**, donde describían la manera en que sus familiares jugaban a esos juegos, o cuál era el procedimiento que seguir.

1. Texto narrativo

▪ Coherencia lógica del relato: comienzo-desarrollo-final

Las secuencias narrativas aparecen mezcladas con las secuencias descriptivas. En el inicio del discurso, los niños y niñas cuentan aquello que sus familiares les han transmitido en forma de relato y lo desarrollan como descripción de propiedades o características y de acción y proceso. Los alumnos no estructuran la narración de una manera tradicional (comienzo-desarrollo-final); sin embargo, relatan un suceso o historia que ocurre en un tiempo y lugar determinado:

Niño 5: *[...]mi padre jugabaaa a más a las canicash, mi madre ee a la peonza.*

[...] mi padre jugaba en eee ee a vecesss ee en el colegio y otras vecessshh fuera de casa con sus hermanos.

Niño 6: *[...] mi padre jugaba a la peonza así. Tiraba la peonza asíii, la dejaba bailandoo.*

Niña 1: *A ver, mi padre jugaba muchooo a la peonza y tenía otro juego que era de lanzar el balón asíin [...]*

Niño 2: [...] estoóooo ee se lo he preguntado a mis aguelos, y mi aguelo mm ma dicho... emm el primer juego de mi aguela era... con que esto ese juego lo hacía casero [...]

- **Cohesión textual**

- o **Sistema temporal: tiempos verbales**

El tiempo verbal que más aparece en estos fragmentos narrativos es el pretérito imperfecto de indicativo, utilizado para contextualizar cómo jugaban y para describir acciones habituales en el pasado: *jugaba, tenías, hacían, metían, ganaban*. También usan el presente en momentos en que explican cómo se juega o qué reglas se establecen: *tienes que tirar*.

Niño 5: [...]mi padre jugabaaa a más [...]Hacían un triángulo en el suelo [...]

Niño 6: [...]tiraba la peonza asíii, la dejaba bailandoo [...]

Niño 3: Mi padre jugaba muchooo a la peonza y tenía otro juego [...]

Niña 2: [...] emm el primer juego de mi aguela era [...]

- o **Conectores**

La muestra ha utilizado los conectores de ordenación *y después, luego, ahora*, que ayudan a narrar la sucesión de acciones o juegos; los aditivos *y, también* para añadir información; el explicativo *por ejemplo* para “ejemplificar” y aclarar cómo se jugaba, y el causal *porque* para introducir alguna razón.

Niño 2: [...] *Y después* también estaba un juego que era como [...]

Niño 2: [...] *Y luego* también estaban las canicas [...]

Niño 2: [...] Eee *ahora* también, también me han dicho las tabas [...]

Niño 5: [...] *Y* mi madre a laaaaa peonza [...]

Niño 2: [...] *También* están las chapas [...]

Niño 3: [...] *Por ejemplo*, Niño 4. *Y si* estaba ahí, tenía que ir corriendo [...]

Niño 7: [...] *pero*, a veces no, *porque* no nos gustaba [...]

2.Texto descriptivo

- a) **De características o propiedades**

- o **Coherencia lógica descriptiva: qué se describe y cómo se describe**

La estructura del discurso de los textos de la muestra suele ser clara aunque fragmentada. Los niños nombran el juego, su fuente de información, describen brevemente las reglas o el modo en que se juega, y en algunos casos, ofrecen datos sobre los materiales, el lugar del juego o variantes. El tema principal no se pierde y los niños mantienen siempre el hilo

conductor, pero las explicaciones suelen responder a preguntas que yo formulaba y ayudaba a mantener la coherencia. Son frecuentes las repeticiones, las vacilaciones y las frases inacabadas.

Las **características o propiedades** descritas por los alumnos suelen hacer referencia a los objetos físicos que se usaban para jugar, o dónde y con qué materiales jugaban; no usan un lenguaje técnico, sino expresiones cotidianas:

Niño 2: [...] ese juego lo hacía casero, con una rueda de bicicleta, quitaba todo, hacía un gancho y tenía que llevar el aro sin que se caiga [...]

Niño 2: [...] había un círculo de arena, había diferentes colores [...]

Niño 2: [...] dos palos en arena clavaos y después una cosa por arriba así pequeña [...]

Niño 7: [...] las canicas pero hasen en un círculo y como una línea [...]

Niña 1: [...] ponían un círculo como un hoyo que se llamaba guá, creo que se llamaba [...]

b) De acción y proceso

o Coherencia lógica descriptiva: qué acciones y procesos se describen y cómo se describen

Las **acciones y procesos** que los niños describen suelen ser los pasos, reglas básicas y movimientos que hay que seguir en el juego, son acciones concretas: *tirar la piedra, saltar a la pata coja, dar la vuelta, apostar, esconderse...* También describen procesos más generales: *quién empieza a jugar, qué pasa cuando fallas, cómo se decide quién gana o qué se hace después*. Describen los procesos y acciones de una forma sencilla pero directa, con frases cortas, en ocasiones mezclan los pasos y los detalles, y utilizan un lenguaje coloquial:

Niño 6: [...] tiraba la peonza así, la dejaba bailando. Luego el oponente tenía que tirar su peonza y tenía que pararla [...]

Niño 3: Bueno, así, lanzaba así el balón. Yyy si botaba el balón, tendría, tiene que dar tres pasos. Y si daba, ee el otro el otro tendr tendría que lanzar el balón así. Y si llegaba.

Niño 2: [...] En las chapas [...] tenías que ir con la chapa intentando tirar la muralla [...]

Niña 1: [...] Luego tenías que intentar dar a la canica del compañero [...]

o Cohesión textual (de propiedades y características y de acción y proceso)

a. Cohesión gramatical: conectores

La muestra utiliza mayor variedad de conectores que en otro tipo de actividades, pues en su discurso se combinan los dos tipos de descripción, de propiedades o características y de acción y proceso: ejemplificativos *por ejemplo, así*; adversativos *y si*, que expresan

una condición para que algo suceda; de oposición *pero, otras veces*, que introducen una idea que se diferencia de la anterior; consecutivos e ilativos *porque, por ejemplo, entonces, también*, para justificar o señalar un resultado; de ordenación *luego, después, y ya*.

Niño 5: [...] *el que sacabaaa, por ejemplo, dos, él se las quedaba [...]*

Niño 3: [...] *era de lanzar el balón así [...]*

Niña 2: [...] *y si tú lo adivinabas qué era, quera eso, te lo ganabas [...]*

Niña 2: [...] *no sé cómo se llama en español pero te lo voy a decir en búlgaro [...]*

Niño 5: [...] *en el colegio y otras vecessshh fuera de casa [...]*

Niño 5: [...] *el que sacabaaa, por ejemplo, dos, él se las quedaba [...]*

Niño 7: [...] *a veces no, porque no nos gustaba [...]*

Niña 1: [...] *Y entonces, eee ellos ponían como, es un poco diferente [...]*

Niño 2: [...] *Y luego pueees, no sé, también está la, el salto de la paloma [...]*

Niño 2: [...] *y después tenías que ir con la chapa donde [...]*

Niño 3: [...] *las muñecas, queee eso, eee con las peonzaas y con las canicas. Y ya está [...]*

b. Cohesión léxico-semántica: campos semánticos

En esta actividad, los alumnos tenían que realizar una pequeña investigación previa en casa, por lo que la muestra ya había estado expuesta al vocabulario relacionado con el tema, de ahí que encontremos en esta actividad mayor riqueza de campos semánticos en comparación con otras actividades de carácter más espontáneo:

- ⊗ Juegos y juguetes tradicionales: *canicas, peonza, chapas, tabas, comba, balón, aro, rueda de bicicleta, salto de la paloma, escondite, krilin, guá, las pitas y la bolosa.*
- ⊗ Acciones de juego: *jugar, tirar, botar, lanzar, enrollar, meter, sacar, bailar, clavar, saltar, rescatar, esconder, poner, adivinar, inventar, apostar, coger, llevar, contar, dibujar, correr, ganar, dar, parar.*
- ⊗ Relaciones y personas: *padre, madre, abuelo, agüela, hermanos, oponente, compañeros, rival, marinero.*
- ⊗ Lugares: *calle, colegio, barrio, Corea (nombre de un barrio), arena, muelle, mar, fuera de casa, en medio, donde sea.*
- ⊗ Objetos y materiales: *cuerda, canica, chapas, palos, rueda, bicicleta, gancho, aro, piedra, monedas, tiza, pesetas.*

CONCLUSIONES

El enfoque transversal de las actividades de Educación Física es herramienta eficaz para fomentar y mejorar la oralidad en el alumnado de Educación Primaria. Esta asignatura posee un contexto y unas características idóneas para que los alumnos participen activamente y colaboren en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la comunicación, algo que pocas veces sucede en la práctica docente más tradicional.

Las producciones orales de la muestra evidencian la necesidad, por parte de los docentes, de fomentar este tipo de situaciones de habla espontánea, en que los alumnos puedan mejorar la pronunciación, la fluidez verbal, el manejo de un vocabulario adecuado y ajustado a los contextos y situaciones reales de los niños y el dominio de los tipos de texto.

La mayoría de los fenómenos fonéticos analizados de la muestra no es “error” (uso anormativo), sino manifestación propia del habla espontánea de los niños (lenguaje infantil), que en muchas ocasiones también se produce en el habla cotidiana de los adultos. Son fenómenos habituales que reflejan la naturaleza viva de la lengua. Dentro del nivel fónico, los alargamientos fonéticos y muletillas, presentes en todos los alumnos de la muestra, se utilizan como recurso fónico para ganar tiempo y pensar en lo que se dirá a continuación; se presentan normalmente al comienzo del discurso para llenar pausas vacías, hecho que demuestra la necesidad de fomentar situaciones de comunicación activa entre los niños para que puedan mejorar la fluidez verbal y la claridad en sus discursos.

En cuanto a la supresión y adición de sonidos en las palabras, al igual que sucede con las muletillas y los alargamientos, no lo asocio a “errores” fonéticos, sino más bien a situaciones de habla espontánea y, sobre todo, al hecho de que las actividades realizadas son dinámicas que requieren de unos niveles de acción motriz elevados, y que influye en la producción oral de los alumnos; refleja la influencia del esfuerzo físico sobre la planificación y ejecución del discurso oral. La aféresis aparece en la muestra de manera esporádica (en palabras como *corralemos* o *lante*); la síncope, sobre todo, la producida por elisión de la [d] intervocálica, fenómeno presente también en el habla coloquial del adulto (*salvao*, *pillao*, *intentao*), y muy frecuente en la muestra.

La apócope aparece en forma de contracciones (*parriba* o *patrás*), puede explicarse por la naturaleza del discurso espontáneo y habla rápida en contextos de alta exigencia motriz. Los ejemplos encontrados en el corpus responden a fenómenos de economía articulatoria que permiten mantener la fluidez comunicativa. Se trata de una adaptación de los alumnos

a una situación comunicativa en que las actividades exigen gran carga cognitiva y motriz. En el caso de la adición de sonidos, se presenta en la muestra en forma de epéntesis y paragoge, pero de manera aislada y, en la mayoría de los casos, ocasionada por la dificultad de pronunciar determinados sonidos (*estrategia, manirineros, asín*).

Respecto a los fenómenos particulares de la muestra, destacan los producidos por la herencia lingüística de dos de los alumnos, uno de origen colombiano y otro cubano, en cuya habla aparecen los fenómenos de la lateralidad ([r] > [l]) y del seseo ([z] > [s]); de estos fenómenos fonéticos, al menos, el seseo está motivado diatópicamente, es decir, forma parte de la norma fónica del español de Colombia. En cuanto a la lateralidad, es un rasgo fonético propio de ciertos niveles socioculturales. La sibilancia rehilada ([s] > [sh]) está presente en algunos sujetos de la muestra, y es un fenómeno motivado sociolingüísticamente (*canicash, shi, pish*).

Estas particularidades ponen de relieve cómo la herencia lingüística familiar (variable dialectal) y el nivel sociocultural y relaciones interpersonales (variable sociolingüística) influyen significativamente en el habla de los niños, es parte natural de la competencia comunicativa y debe ser entendida en el contexto educativo.

Los diferentes tipos de texto producidos por la muestra (narrativos, descriptivos y argumentativos) se caracterizan por coherencia lógica del relato poco estructurada y cierto desorden, probablemente, hecho derivado de la espontaneidad de su discurso oral y del contexto dinámico de las actividades físicas planteadas. No obstante, a pesar de esta falta de organización formal, el mensaje transmitido, en la mayoría de los casos, es claro. En el ámbito escolar, y especialmente, en situaciones de comunicación contextualizada como la Educación Física, la efectividad comunicativa no depende solo de la coherencia estructural, sino también de la capacidad de los niños para adaptarse al contexto y a las necesidades reales de la interacción.

La cohesión textual producida por los niños muestra un uso limitado de vocabulario específico y una escasa variedad de conectores, lo que contribuye a que haya menor fluidez y continuidad en los textos que producen. En ocasiones, usan las formas verbales de manera anormativa, hecho que causa dificultades en la construcción gramatical del discurso oral.

Es absolutamente necesario implementar actividades en Educación Física que fomenten la comunicación y proporcionen a los alumnos contextos y situaciones significativos

donde puedan practicar y mejorar sus habilidades comunicativas de una manera más formal y pertinente. La unión del desarrollo motriz y el comunicativo es una estrategia efectiva para fortalecer la expresión-comunicación y desarrollo del discurso desde los puntos de vista lingüístico (normativo), sociolingüístico (adecuación), textual o discursivo (coherencia y cohesión) y estratégico (eficacia comunicativa).

LISTA DE REFERENCIAS

- Atero, C. (2002). *Actividad físico-deportiva como instrumento para el desarrollo personal y social*. Madrid: Dirección General de Deportes.
- Blázquez Sánchez, D. (2006). *La Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Cecchini Estrada, J. A (2002). Introducción. Educación Física y enseñanza de la educación física. En E. Fernández (Coord.) *Didáctica de la educación física en la educación primaria* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Conde Caveda, J., Arteaga Checa, M. & Viciano Garófano, V. (1998). Interdisciplinariedad de las áreas en Educación Primaria. La Educación Física refuerzo del área de Lengua Castellana y Literatura. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 51, 46-55.
- Contreras Jordán, O. R. (2021). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Díaz Lucea, J. (2010). Educación física e interdisciplinariedad, una relación cada vez más necesaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 7-21.
- Escartí, A. (Coord.). (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Fernández García, E. (Coord). (2002). *Didáctica de la educación física en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fraile Aranda, A., López Pastor, V. M., Ruiz Omeñaca, J. V. & Velázquez Callado, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- García Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: el juego buen. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13, 13-54.
- Giles Girela, J., Trigueros Cervantes, C. & Rivera García, E. (2020). Cuerpo y motricidad en primaria. La pedagogía dialógica corporal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 67, 7-13.
- Jaramillo, E. A, T., Izquierdo, R. A. B. (2025). Impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales en educación física: un estudio de caso. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18 (37), 1-12.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.22608>
- Méndez-Giménez, A. y Garví-Medrano, P. M. (2025). Efectos Motivacionales y Sociales de una Hibridación de Invención de Juegos + Autoconstrucción de Material en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18 (37), 60-74.
Recuperado de <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10058>
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Herráez, I., Valencia, Peris, A., Bataller Català, A. (2020). Proyecto interdisciplinar a partir de juegos populares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 67, 45-50.
- Piaget, J. (1975 [1924]). *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño*. Buenos aires: Guadalupe.
- Prat i Grau, M. (2000). *Valores y transversalidad en Educación Física*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez García, P. L. (2022). *Organización y secuenciación didáctica de aprendizajes integrados: mejora el proceso de aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- Rodríguez Navarro H., González Calvo, G., García Monge, A., Arias González, V. y Arias Martínez, B. (2015). Entornos comunicativos de aprendizaje: Coordinadas para comprender los procesos de aprendizaje y el CSCL. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (3), 627–657. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18566>
- Santos-Calero, E. y Neubauer, A. (Coords.). (2024). Didáctica de la Educación Física según la LOMLOE. *Centro de Estudios Financieros, Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, 30, 221–224.

- Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la educación primaria*. Palencia: Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.
- Velázquez Callado, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 2, 3-13.
- Velázquez Callado, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 10, 3-22.
- Vigotzky, L. (1973 [1934]) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Zamorano García, D. (2011). ¿Contribuciones del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad? *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 2 (8), 59-73.

REFERENCIAS NORMATIVAS

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, n.º 340, 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, *BOE*, n.º 52, 2 de marzo de 2022.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, *BOCYL*, n.º 190, 30 de septiembre de 2022.
- Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*, 23 de marzo de 2010.

ANEXOS

Anexo I

Tabla de selección de contenidos, criterios y descriptores operativos de 3.º y 4.º cursos de Educación Primaria

3.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACION	DESCRIPTORES OPERATIVOS
B. Organización y gestión de la actividad física - Planificación y autorregulación de proyectos motores: mecanismos básicos para ejecutar lo planificado. -Utilización de los medios de información y comunicación para la obtención de información y para la preparación, elaboración, presentación de las composiciones, representaciones y trabajos, con unos contenidos estructurados y una presentación cuidada. C. Resolución de problemas en situaciones motrices. - Toma de decisiones: Distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. Ubicación en el espacio en situaciones cooperativas. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en situaciones de oposición de contacto. Pase a compañeros desmarcados o en situación ventajosa en situaciones motrices de colaboración oposición	Competencia específica 2 2.1 Participar en proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de seguimiento que permitan observar los resultados obtenidos y mejorar el repertorio motoriz. (STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CE3) 2.2 Comprender y resolver situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación. (STEM1, CPSAA4, CE1) Competencia específica 3. 3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, observando la aportación de los participantes. (CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3) 3.3 Reconocer habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al	STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas. CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales. CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

de persecución y de interacción con un móvil. Percepción y estructuración espacio-temporal del movimiento: coordinación de trayectorias: intercepción y golpeo-intercepción; coordinación de las secuencias motrices propias con las de otro, con un objetivo común. Iniciativa y autonomía en la toma de decisiones: resolución de situaciones motrices con varias alternativas de respuesta que impliquen la coordinación espacio-temporal. D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. - Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices. - Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que participan en el juego. E. Manifestaciones de la cultura motriz. -Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples: espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo. -Origen y práctica de juegos populares, tradicionales y autóctonos de Castilla y León. G. Información, digitalización y comunicación. -Vocabulario específico del área.	participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia. (CCL1, CCL5, CPSAA5, CC2, CC3) Competencia específica 4. 4.1 Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artístico expresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual castellano leonesa, así como otros procedentes de diversas culturas y distintas épocas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo. (CP3, CCEC1, CCEC2, CCEC3) Competencia específica 6. 6.3 Intercambiar información, compartiendo los resultados de investigaciones sencillas o proyectos vinculados a la actividad físico-deportiva, respetando y valorando las intervenciones de los demás. (CCL1, CCL2, CPSAA5)	CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento. CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia. CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos. CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos. CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento. CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas
--	--	---

-Interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad y empatía con las intervenciones de los demás. -Expresión, escucha y valoración de necesidades, vivencias y emociones.		críticas en procesos de reflexión guiados. CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia. CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas. CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender. CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales
--	--	---

		del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas. CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan. CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.
--	--	---

4.º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACION	DESCRIPTORES OPERATIVOS
B. Organización y gestión de la actividad física. -Planificación y autorregulación de proyectos motores: mecanismos básicos para ejecutar lo planificado. -Utilización de los medios de información y comunicación para la obtención de información y para la preparación, elaboración, presentación de las composiciones, representaciones y trabajos, con unos contenidos estructurados y una presentación cuidada.	Competencia específica 2. 2.1 Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos y reconocer y mejorar el repertorio motriz. (STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CE3) 2.2 Adoptar decisiones y enlazar acciones en situaciones lúdicas, juegos y	STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas. CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y ade-

C. Resolución de problemas en situaciones motrices. -Toma de decisiones: Distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. Ubicación en el espacio en situaciones cooperativas. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en situaciones de oposición de contacto. Pase a compañeros desmarcados o en situación ventajosa en situaciones motrices de colaboración oposición de persecución y de interacción con un móvil. Percepción y estructuración espacio-temporal del movimiento: coordinación de trayectorias: intercepción y golpeo-intercepción; coordinación de las secuencias motrices propias con las de otro, con un objetivo común. Iniciativa y autonomía en la toma de decisiones: resolución de situaciones motrices con varias alternativas de respuesta que impliquen la coordinación espacio-temporal. D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. - Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.	actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación. (STEM1, CPSAA4, CE1) Competencia específica 3. 3.2 Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes. (CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3) 3.3 Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia. (CCL1, CCL5, CPSAA5, CC2, CC3) Competencia específica 4. 4.1 Participar activamente en juegos motores y otras manifestaciones artísticoexpresivas con arraigo en la cultura propia, tradicional o actual castellano leonesa, así como otros procedentes de diversas culturas y distintas épocas, contextualizando su origen, su aparición y su transmisión a lo largo del tiempo y valorando su importancia, repercusión e influencia en las sociedades pasadas y presentes. (CP3, CCEC1, CCEC2,	cuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales. CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación. CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimediales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento. CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia. CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.
---	--	---

- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que participan en el juego. E. Manifestaciones de la cultura motriz. -Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples: espontaneidad y creatividad en el movimiento expresivo. -Origen y práctica de juegos populares, tradicionales y autóctonos de Castilla y León. G. Información, digitalización y comunicación. -Vocabulario específico del área. -Interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, asertividad y empatía con las intervenciones de los demás. -Expresión, escucha y valoración de necesidades, vivencias y emociones.	CCEC3) Competencia específica 6. 6.3 Compartir los resultados de investigaciones o proyectos individuales vinculados a la actividad físico-deportiva, explicando y valorando el proceso llevado a cabo. (CCL1, CPSAA5)	CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos. CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento. CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados. CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.
---	---	--

		CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas. CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender. CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas. CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan. CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.
--	--	--

Anexo II

Transcripción de las actividades registradas para este Trabajo de Fin de Grado

Actividad: “Crear circuitos”

Grupo 1

Niña 1: Vale empezamos.

Niño 4: ¿Yo empiezo por dónde?

Niña 1: ¿tuuuu ponte ahiii!

Niño 2: Aquí tenemos que haceer, eee una volteretaaa o lo que queráiiss. Aquí teneeeis que iirr, (pausa vacía) con looosss piesss juntos hasta la pelota, ahora va Niño 4.

Niño 4: Hasta la pelota, meteiss la pelota por el agujero

Niña 1: Eee luego la dejáis en su sitio.

Niño 2: Y si no la metéis aaaahí, laaa dejáis otra vez, da igual.

Niño 4: La arrastráis y y luego cogéis el chiiino, os lo poneis en la cabeza hasta la pelota.

Niño 2: Hasta la pelota.

Niño 4: Lo volvéis a dejar.

Niña 1: Vale, y luego, a tenéis que venir con la pelota hasta aqui y luego cogéis los frisbis, tiraaais y luego lo ponéis aquí y ya está.

Niña 2: Oyeee una pregunta ¿hay que dar vuelta con lo pelota?

Niña 1: Ehhh sssi... toas las cosas que estén las tenéis que dejar en su sitio luego, eee mmm deee y salish cuando luego emmm ¿sayan puesto esto en la cabeza?

Niño 2: Salen cuando esté tirando la canasta.

Grupo 2

Niña 2: Vale, voy explicar eee aaa hasta loo del zigzag, ósea, hago lo del zigzag, tú haces tooodo eso, el inicio de la pelota y túuu aquí te encargas deso ¿vale?

Niño 3: Tenemos que ir turnandos.

Niña 2: Ya.

Niño 3: Yo estoy aquí, Niño 7 está en la portería, yooo eee Niño 7 con que esté...

Niño 7: Ahí si quiere con la pelota.

Niño 3: Bien, y ¿quién se va a poner de portero?

Niña 2: Vale, ya está, tuuu aquí, aquí, y si quieres puedes explicar aquí lo de los sangui-ches, con el zigzag, la portería yyy tu explicas lo de la pelota.

Niña 2: Yyy ahiii que cojan la pelota si quieren

Niña 2: Yaaa chicos.

Niña 2: Desplazaros donde tenéis que ir. Desplazaaros os tenéis que ir (pausa vacía), vale, en la colchoneta podéis hacer lo que queraaaais, con la voltereta, croqueta, plancha, aquí saltáis con los pies juuuuuntoos, hacéis el zigzag y cuando lleguéis tiráis.

Niño 7: Eee aquí saltai a comba, cogés la pelota yyy lo botáis hasta laaa cuerdaaa,(pausa vacía) volvéis co rebotandoo o como queráis yyyyyyy

Niño 3: Aquí tenemos que hacer esto asiiii y luegooo tiramos comooo queráis de plancha de croqueta eee yyy yyy de voltereta.

Niña 1: ¿Una pregunta, el balón ese pa q sirve? Yyy ¿hay uno en portería?

Niña 2: Tus haces el zigzag tiquitiqui y luego te tirasss.

Niña 1: ¿Y luego tenemos que dejar la pelota en su sitio? ¿y cuando salimos?

Niño 7: Cuando estés aquí.

Niño 5: ¿Empezamos nosotros?

Niño 3: Sí, vosotros dos empezar.

Niña 2: Nooo, Niño 1 no, ¿tú eres de ese equipo?

Grupo 3

Niño 1: ¿Ya estamos nooo? ¡Grábanos!

Niño 1: De aqui a aqui haceishh lo que queráis

Niño 5: Aquí con los piesh juntos todo esto, tiraishh, luego cogeish el balón encestaish haceish lo del ¿? Y osh vaish palláaa, eeeee vais pa allá haceish lo que queraish hacéis el zigzag, sin nada que, cogéis el balón lo hacéis con balón y luego le dejáis allí.

Niño 1: Luego eee saltáis a la comba eee (pausa vacía) y luegooo tiráis ahí yyy si no le dais, le traéis también.

Niña 1: Tengo una pregunta ¿ero antes que tenemos que hacer ahí?

Niño 5: Pero eee o os tiráis ahí.

Niño 1: Aquí combalón. ¿Combalón?

Niño 6: ¿Venís? Lo hacéis y lo tiráis ahí.

Niña 1: Aaa vale

Niño 1: Y ya está

Actividad: “Nos orientamos en el espacio”

Niña 1

Niña 1: Recto, recto, sigue recto, sube un pie, sube el otro y sigue recto, daaa, coomooo 5 pasos, bueno, da tus pasitos así. hagsta que yo te diga para, no te voy a matar, confía en mí.

Niña 1: Gira un poco pa la izquierda ahí, ahí, no sigas, sigue, vete recto, recto, un poco más un poco más, un poco más, un poquito más, vale! baja un pie. baja un pie, vale, gira un poco, vete un poco pa la izquierda, vete, vete un poco pa la izquierda, ahora vete todo recto.

Niña 1: Todo recto ahí muy bien, gira un poco pa la derecha, pa la derecha, vete un poco pa la derecha, así muy bien, vale, recto, pa la izquierda, ahí muy bien, eeee recto, para la derecha, para la derecha, más, más, para!, agáchate, agáchate, sigue, sigue así, sigue así, sigue, Profe te estaba moviendo el aro, muy bien, sigue todo rectooo y ya está acabado.

Niño 4

Niño 4: Todo rectooo

Profe: Quieto quieto Niño 2, porque le he parado yo, sino...

Niño 4: ¡Paaaraaa! gira parala izquierda, gira, gira, gira, pero tol rato gira pa la izquierda, ¡quieto! ahora pa la derecha, rotonda pa la derecha, ¡para! a ver, gira para la izquierda con rotonda y cuando te diga para paras de golpe.

Niño 2: ¿Para la izquierda?

Niño 4: Síii, ¡para! ahora ve palante, sigue sigue, sigue, sigue, sigue, un poco más pa la derecha, derecha, derechaa, un poco más pa la derecha, adelante, sube una pierna parriba, a ver, rectooo, recto, recto, recto, recto, recto, recto.

Niño 4: Un poco pues ala izquierda que te caes, izquierda ayyy sigue recto, baja una pierna, recto, recto, a ver, un poco pa la izquierda, izquierda, adelante, adelante, derecha, derecha, derecha, derecha, palante, frena, izquierda, ¡pero no vayas palante!

Niño 4: A ver más pa atrás, un poco más patras, ahora izquierda, perooo izquierda, izquierda, palante, derecha, palante, aver izquierda, izquierda, izquierda, baja la cabeza, mmm mmm metete.

Niño 7

Niño 7: Eee hacia la derecha, derecha un poquito más, ahí, hasiaaa, hasiaaaa as as hasiaa el frente.

Niño 7: ¡Frena! sube un pie, sube el otro, sigue, baja un pie, gira asia laaaa derecha eee eee asia adelante, asia la izquierda, asia adelante, asia la derecha, asia adelante, sube un pie, asia adelante, agáchate, asia la izquierda, izquierda, izquierda, agáchate.

Niño 1

Niño 1: Recto, recto, otro, otro paramos sube una pierna, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, dale, para, baja una pierna, ahora aa izquierda, palante, palante, derecha, derecha izqui eeeee palante, palante eeee derecha y pa lante noo pa la izquierda.

Niño 1: Eee pa tras, eeee izquierda, palante, derecha, eee eee izquierda, baja jajajajajaja-jajajajajajajajaj

Niño 6

Niño 6: Gira un pco pa la derecha, un pco más, ahora palante, dos pasos hacia lante, sigue palante, sigue palante, sigue palante, sigue palante.

Niño 6: Gira un poquitin a la izquierda, sigue palante, sigue palante, gira un poquitinn solo a la derecha, sube el pie, palante, palante, palante, para adelante, para adelante, para adelante, para adelante, baja, mm vet vete pa adelante, derecha, noo esho es izquierda, derecha, palante, palante,

Niño 6: Un poquitin a la derecha, palante, palante, pa la izquierda, dos pasos, un poquitinn pa la izquierda, palante, un poquitin pa la izquierda, palante, palante, uyy pa pa la derecha, pa la derecha, derecha, derecha, palante, palante, izquierda, un puquitin palante, izquierda, izquierda, izquierda, izquierda, agáchate. ¡fin!

Niño 2

Niño 2: Gira un ppp...

Niño 4: ¿Pa onde?

Niño 2: NO

Niño 4: ¿Pa aca o pa aca?

Niño 2: Aaaa la izquierdda, un poquito más

Niño 4: ¿Aquí?

Niño 2: No, para la derecha, un poquitiquitin para la izquierda. ahí, ahora hacia adelante, hacia adelante, hacia adelante, hacia adelante, de frenteee, un poquito para la izquierda, pa aca, a la izquierda, un poquito pa atrás, más, a la izquierda,ahí, no, a la derecha, ahí, sube un piee, sube un piee, ahí, hacia alante, hacia alante, para adelante, más para adelante, hacia adelantee a laaa, hazz hacia tu izquierda, hasta la derecha que me he equivocado.

Niño 2: Hacia la izq derecha, ahí, hacia alante, hacia alante, hacia aaaalante bajamos un pie, el otro, pa alante, hacia alante, de frente, de frr a la izquierda, a la izquierda, alante, un paso a la derecha, otro paso para la ddrecha, otro paso a la derecha, palante, hacia alante, después de frente, un paso a la izquierda, tres pasos a la izquierda, ess pa atrás, gira un poquito a la izquierda paaaa hacia alante, de frente, gira a la izquierda, a la izquierda, noooo, ¡gira! hacia la izquierda, no vayas de frente, patras,

Niño 4 Eeeee ¿paaa patras?

Niño 2: Ven a la izquierda.

Niño 4: ¿Izquierda?

Niño 2: Izquierda, gira a la izquierda, gira a la izquierda, aaaaaa agachate, agachate, aggg.

Actividad: “Acrosport”

Sesión de grupos de dos y tres participantes

Profe: Al centro de la colchoneta, rectos

Niño 1: ¿Cuál es ellll?

Profe: Primero rectos y pegadas las espaldas y el culo, rectos, barrigas hacia dentro, brazos pegados, pegados al cuerpo y ahora os vais soltando

Niño 1: ¡Pero que no podemos! No puedo, me voy palante y me caigo.

Profe: Hay que hacer contrapeso.

Niño 1: Si, contrapesoo.

Profe: Al centro de la colchoneta, pies juntos Niño 1.

Niño 1: Juntos, ya está, ah vale.

Profe: Y Niña 2 también pies juntos, los dos rectos y la espalda pegada, Niña 2 vete echándote hacia adelante, recta, con el culo a la vez y Niño 1 también, el culo, mete el culo hacia adentro, ahora soltaros, agarraos bien la mano.

Niña 2: Uno dos tres, ya está.

Niña 2: Tú magarras las dos manos así, con las dos manos y yo hago yo hago...

Niño 6: El espagueti.

Niña 2: Lo más importante es juntar los pies.

Niño 1: Claro.

Niño 1: No porque mira, mira, tú tienes que merar palla y yo tengo que mirarr...

Niña 2: Palla.

Niño 1: Pa ti, palla, entonces, no tengo que mirar pa ninguno eee vale.

Niño 1: Mira pa allá.

Niña 2: Ahora yo hago así.

Niño 1: Tírate paaal otro lao.

Niña 2: Vale.

Niño 1: Y hago así.

Profe: Chicos en el centro de la colchoneta, porque tu si te caes ahora...

Niña 2: by by.

Niña 2: Tú no te tires primero ee um empezamos por lo primero, los dos.

Niño 1: To tú, dale, recto.

Profe: Rectos.

Niño 1: Pero tampoco así, pero tampoco me empujes a mí, es que me tira pa que vaya...

Niña 2: No, esto es esto tú te tienes que tirar asiii y esto no se cae, entiendes?

Niño 1: Pero ponte palla.

Niña 2: Nos tiramos a la vez, ven paca. Un dos tres. Tírate los dos.

Niño 1: Pero los dos! Cuando me voy a tirar me pega asiii.

Niño 1: Uno dos...

Niña 2: Uno dos tres.

Niño 4: A ver, yo de momento llevo estas.

Niño 6: Esta la tengo hecha ahora.

Niño 4 A ver, me tengo que colocar, me coloco yo y logo te tienes que colocar encima.

Niño 6: No te tenes que levantar tú.

Niño 4: Nooo.

Niño 6: Ponlo resto.

Niño 4: Aa así.

Niño 6: Levanta el culo.

Niño 4: A ver, a ver.

Profe: Estáis muy fuera de la colchoneta. Hablar y comunicaros.

Niño 6: Sube el culo.

Niño 4: Te he dicho Niño 2 que hacemos esta, ques más fácil Niño 2, Niño 2 q esta es más fácil.

Niño 2: Como antes agárrate.

Niño 4: A ver Niño 2 que tenemos.

Niño 2: Vale vale vaaale tenemos que dejar los pies como triangulo, por eso.

Niño 4: No podemos hacer un triángulo con los pies.

Planificación primeras figuras todos juntos

Niña 1: Vale, a ver, la pirámide, la pirámide seríamos siete, Niño 1 Siete y dos ayudantes.

Niño 6: Tres abajo, dos encima y uno arriba.

Niño 6: Tres personas abajo, dos encima y luego aquí.

Niña 1: Entonces tiene que haber tres ayudantes, que podemos que pueden ser...

Niño 2: Yo soy el más ágil.

Niña 1: Vale tu arriba.

Niño 1: Noo, yo abajo del todo.

Niño 6: Niño 4 arriba, Niño 4 arriba

Niña 1: Tú yo y algin que aguante.

Niño 5: Niño 3.

Niña 1: Es que Niño 3 es ayudante

Emerson: Yo

Niña 1: Tú, vale, nosotros tres, luego vosotros dos y este arriba

Niño 5: Noo vosotrs tres caguanta bien Niño 3.

Niña 1: vale, este, este ayudante

Niño 5: No, no, espera, vosotros tres...

Niño 1: Niño 4 ...

Niño 5: Vosotros tres, nosotros dos.

Niña 1: vale.

Niño 5: Y Niño 4 que...

Niña 1: Nooo este de arriba.

Niño 5: Noo que pesa poco este.

Niño 2: Pero que se tambalea mucho y hace mucho daño!

Profe: ¿No tenéis nombres? Decís, este, este, este...

Niño 1: Pero a ver, Niño 4, Niño 2, Niño 4,e e va va e el ult ell el ultimo.

Niño 2: Nooo que se tambalea mucho y abajo vamos a a hacernos daño

Niño 1: Pero tú pesas más queee eee Niño 4.

Niño 2: Ya pero yo no me tambaleo Niño 4 se tambalea por miedo y hacemos daño a los dabajos en la espalda.

Profe: Puede ser, y si no lo probáis ahora

Niño 1: Esa es.

Niña 1: Vale, pues yo pensaba, emmm e eel..

Profe: Niño 7...

Niña 1: Él ayudante si quiere.

Profe: Hasta que venga Niña 2

Niña 1: Abajo, nosss nosotros.

Profe: Como queráis, como queráis.

Niña 1: Niño 3, tu aguantasss.

Niño 3: Me voy a poner serio.

Niña 1: O tambaleas, lo intentamos...

Niño 1: Ya podías ponerte serio cuando empezábamos ¡madre mia se pone serio ahora!

Niña 1: Es que Niño 4 se tambalaea mucho

Rubén: Tiene mucho miedo ya lo hemos intentao con él y a a que te ha hecho mucho daño en la espalda o en los hombros por que se tambaleaba mucho

Niño 1: Bueno, da igual, no pasa nada.

Niño 2: Hago menos daño yo que Niño 4.

Niño 1: Te pones tú, te pones tú eeeem tu Niño 2 eeee encima de todos eeeel último, y tú los segundos, los segundos.

Niña 1: Ayuda, no porque él, Niño 5 y Niño 6 van a estar los segundos.

Niño 1: Ee ee ¡entonces como lo hacemos!

Niña 1: Pues yo pensaba, el, Niño 7 y Niña 2 que ayuden a subir a la gente, Niño 3, Niño 1 y yo, abajo, Niño 5 y Niño 6 en ell med en el medio y el arriba.

Niño 5: No, yo pensaba mejor Niño 4 en el...

Niño 1: Pero Niño 4 e yo pensaba que iba a ser el el segundo.

Niña 1: No Niño 4 no puede, Niño 4 em se tambalea mucho y nos vamos a caeer.

Niño 2: Y nos vamos a hacer más daño.

Profe: Ir probando, y si veis que no funciona cambiar a Niño 4.

Niña 1: Falta que algunos hagáis esto.

Niña 1: Y porque no hacemos de ayudante las dos personas que quedamos, porque si no, es muy difícil. Niño 7 no puede ser, porque Niño 7 es el que se va a subir

Niña 1: Ahí va Niña 2 Niño 1...

Niña 1: Pero si (Niño 4) no pesa nadaaaaa, ves cómo se tambalea tanto...

Niño 1: Te tambaleas por todo.

Niña 1: A ver... aquí hay una persona, las personas sentadas, luego... aquí una persona aquí, luego uno sujetando...

Niño 2: Ahora tenemos que hacer algo para que no me duela la muñeca.

Actividad: “Polis y Cacos”

Profe: La partida ha durado menos de dos minutos, ¿por qué creéis que ha durado tan poco?

Niña 2: Porque estos corren más.

Profe: Algún motivo más...

Niña 1: Porque porque somos los queeee, son, deberían ser, eee yo creooooo quee...

Niño 1: Son más ellos que nosotros.

Niña 1: Pero es que sois los que más correis.

Niño 1: Los que más corremos de la clase sii somos pero, eeeee, pero, y qué, esooo nooo vaaa, no pasa nada.

Niña 1: Claro, pero por ejemplo yo no corro tanto.

Niño 1: Pero no pasa nada.

Profe: Pero normalmente suele haber menos polis que cacos, suelen ser 2 o 3 polis como mucho...

Niño 1: Esa es.

Niña 1: Que no te puedes salvar, porque como no sabemos la regla de salvar, pues no no podemos.

Niña 2: Mira, chocamos uno, cada uno...

Profe: ¿Qué norma creéis que es la que tendríamos que poner ahora?

Niña 1: Salvar y poner menos polis.

Profe: ¿Tenéis claro dónde están las cárceles?

Niña 1: Sii, en las porterías

Profe: ¿Y no creéis que el campo es muy grande?

Varios: Nooo.

Niño 1: Es que medio campo si no, eee, pfff pues que, sino, sino nos pillamos en un momento, eee eee en todo este campo dos minutos, en este uno.

Profe: Vale, entonces ponemos la regla de...

Niña 2: Salvarr.

Profe: ¿Cómo se salva?

Niña 2: Chocando, pero solo a uno, así.

Profe: Vale ¿pero no creéis que antes de salvar tenéis que poner la norma de cómo se pilla?

Niña 1: Sii, si se pillaaa.

Niño 1: Otra cosa, otra cosa, cuando estes pillaoou, eeee tienes que venir por la altura del campo porque porque.

Profe: Entonces ya estamos hablando de otra norma, ya vamos por tres normas, cómo salvar, cómo pillar y por dónde ir caminando cuando te han pillado.

Niño 2: O levantar la mano.

Niña 1: Pues eso he dicho.

Niño 1: Levantar la mano, pero tú no, pero tú no vengas así, porque pienso que tú no stás pillao y te pillo.

Niña 1: Y por qué no hacemos solo tres polis.

Niño 1: Tres polis, pues aaa ee aa, Niño 3.

Niña 1: Niño 3, con nosotros, y ee 6 contra tres, vale.

Profe: Vale, entonces la norma que establecéis es cambiar el número de policías y de cacos.

Niño 1: Claro.

Niña 1: De cacos, y deee, ¿entonces solo podemos hacer una norma?

Profe: Vale, ponemos una segunda norma, ¿cuál elegís?

Niña 1: La la la la de salvar.

Niña 2: Pero solo puede salvar uno, no así todo el rato, porque si no sería así tol rato tol.

Niño 1: Ncuanto te pillen sales corriendo

Niño 5: Como mucho, como mucho puedess salvar dos.

Niño 1: Lo que no vale es, si por ejemplo, haces así, y estas afuera de la línea, está pillao, porque ee Niño 7 sa salido a la yerba.

Niña 1: ¿Qué normas tenemos entonces?

Profe: Ahora tenéis dos normas, pero también os estáis dejando el que los polis tienen una parte del campo, y los cacos tienen la otra, entonces también es una parte para hacer estrategia...

Niña 1: Los polis solo tienen eee.

Niño 5: La mitaz.

Niño 2: Noooo y los polis solo tienen el área de la portería, el área.

Niño 3: Los ladrns tenemos ésta.

Profe: Vale, entonces ¿qué dos normas ponemos?

Niño 2: La de salvaaar.

Niño 1: La de salvar, la de, la de, la de

Niña 1: Es que tenemos muchas.

Niña 2: Y la de levantar la mano.

Profe: La de levantar la mano, ¿para qué se utiliza la de levantar la mano?

Niña 1: Para saber cuándo estas pillado.

Niño 1: Pero en cuanto te pillen levanta.

Profe: Claro, pero es que cuanto te pillen te tienen que llevar a la cárcel.

Niño 1: Claro, pero...

Niño 2: Segunda norma, que cuando te pillen que ellos te lleven a la cárcel y ya está.

Niña 1: Vale entonces en vez de hacer eso, que te lleven

Profe: Es que claro, están las normas de los polis y los cacos, entonces tenéis que ponerlos de acuerdo.

Niño 1: No no ee porque si nosotros cogemos así y vamos así hasta hasta que les llema llevamos perdemos mucho tiempo.

Niña 1: Vale entonces las normas, tocaaar, y levantarr la mano.

Niño 1: Y palaneamos antes de jugar.

Niña 1: Vale pero vosotros tenéis vuestra parte

Estrategia polis

Niño 6: A los más rápidosh hay que pillar priprimero que luego ya lo tenemos más fácil.

Niño 5: No, no porq la norma hay que, uno por esa banda, otro por esa y otro por el medio.

Niño 1: Tú por el medio que es ellll queeee sales corriendo, tu porrr, yo por la izquierda y tú por la derecha, que tú eres el queee vas bien por la derecha y yo por la izquierda.

Niño 5: Yoo por el medio, vale.

Niño 1: Ee cuando venga uno por el medio nos juntamos así.

Niño 6: Y lacorralamos.

Niño 1: Cuando quede, cuando quede el más rrapido ques Niño 7 de ahí creo, es Niño 7 ¿no? ¿de allí? Y pues eso, pues eso eee.

Niño 6: Tú palla.

Niño 2: No hagamos ningún plan y que vayamos esparciéndonos por el campo y vamos pillando a los que vayamos pillando va a ser como más fácil porque ellos no saben las normas y de hecho no tenemos normas y ellos van a ir por donde quieran o sea nos ponemos a un lado nos ponemos a la esquina y luego ellos van a ir por aquí porque vamos a estar en la esquina y justo después vamos corriendo o van a ir por donde quieran pues les vamos a pillar más rápido.

Segunda reunión

Niño 3: Profe, Profe, yo tengo una idea, cuando, cuando se, cuando te dan te dan en la mano te dan unos golpe yy Niño 6 ¿estaba ahí no? ¿Etaba ahí no? Y me pillo pues, que me dejen salir del campo y asin, y asin dura más la partida.

Niña 1: Claro es que antes yo lo he visto que ha salido y que Niño 6 directamente ha hecho así.

Niña 2: No ei no vale perrito guardián.

Niño 5: Si vale.

Niño 4: Noo valeeee.

Niña 2: No lo hemos dicho en ningún momento.

Profe: Vale ¿porque pensáis que los cacos habéis perdido tan rápido?

Niña 1: Porque son muchísimo más rápidos.

Niño 2: Sabes que, no hay peleas ni nada, vamos a cambiar los tres policías y cuando salgan de la cárcel cuando vayais a pillar no te puedan pillar.

Niño 1: Una norma una norma que habéis hecho mal es que no salváish.

Niña 1: Niña 2 sálvame, porque no hacemos asii y ya hasta aquí te pueden pillar.

Profe: Una cosa que no os habéis dado cuenta es que normalmente la cárcel de los polis suele estar donde está el campo de los polis.

Niña 1: Veis, por eso mismo yo me iba palla

Profe: Claro, es que vosotros la habéis hecho aquí, que es el campo de los cacos.

Niño 2: Tengo otra, tengo otra, como esa, cuando estás, chicos.

Profe: Podéis poner otras dos, pero lo que tenéis que hacer es analizar lo que ha pasado, podéis cambiar las que ya teníais y podéis modificarlas.

Niño 2: Tengo una norma, cuando estés aquí metido es porque vas a pillar a alguien, los cacos no se pueden meter para este área...

Niña 1: No Niño 2 si tú has salido, este es el sijjno para sobrevivientes.

Niño 2: Ya, pero me refiero, si es el signo, si te quiero ir a salvar, a lo mejor, antes de salvarte me pillan, por esooo a lo mejor dura taan menos, porque todos tiran a salvar.

Niño 3: ¿Tan menos o tan poco?

Niño 1: Eem mira, yo haría una cosa, que, algunos se queden aquí, y a losh que pillen vayan a salvar.

Niña 1: Eso lo que hemos dicho pero es que Niño 2, por ejemplo, le hemos dicho ven a pillarnos ven a pillarnos.

Niño 2: Pero venía Niño 5 por detrás.

Niño 7: Pero no importa, puede correr más.

Niña 2: Pues hijo, si tú estás aquí y Niño 5 está ahiii puedes ir a cogerle.

Profe: A ver, cada uno, de uno a uno.

Niño 2: Yo digo, mi norma es que e al área cuando se mete una persona es para salvar y no pueden entrar porque si no os pasa lo que ha pasado ahora.

Niña 1: Vale.

Profe: Niño 6, Niño 5 y Niño 3, ahora va a haber otros polis.

Niño 7: Niño 1, van haber otros polis.

Profe: Sí, pero entonces, qué norma, dos normas ponéis ahora.

Niña 1: La de, la de, esto, poder salir.

Niño 2: Y la del área que no se puede pillar.

Profe: ¿Seguro? pero de todas formas volvemos un poco a lo del principio por qué habéis puesto la cárcel donde están los cacos, claro, es que la idea es que los polis tengan que venir aquí a pillar a los cacos y los lleven a la cárcel.

Niño 2: Cuando estés salvao, cuando estés salvao, mira o cuando estes pillao haces así o cuando estes salvao haces así.

Profe: Tenéis que pensar en las normas de todos ya sea polis o cacos, entonces Niño 1 tú también tienes que pensar si yo fuera caco, qué normas querría poner entonces lo que tenéis que hacer es el juego perfecto con vuestras propias normas.

Niño 1: Si está hablando uno no podéis hablar todos porque si no e sino no oigo a la que está hablando.

Niña 1: Entonces que cuáles son las normas.

Niña 2: No puedo decirle una norma.

Profe: Espera Niño 2.

Niño 2: Cuando sales de la cárcel levantas la mano y cuando estes pillao hacemos así.

Niña 2: Así claro, tiene más razón ahora es como...

Niña 1: Cuando se es pillado así.

Profe: La cárcel se queda aquí.

Niña 1: No, la cárcel es ahí.

Profe: Vale, entonces ya tenemos dos normas donde está ubicada la cárcel.

Niña 2: Y los signos así es que te arrestan y así es porque tas salvao.

Niña 1: No, pero entonces espérate entonces.

Niña 1: Pero lo de esto yo no lo entiendo.

Niño 7: Que es porque estás salvada.

Profe: Vale, luego os doy otro par de ideas, vale. los polis los polis van a ser Niño 4, Niño 2 y Niño 7 Venga un par de minutos para hablarlo y empezamos.

Tercera reunión polis y cacos

Profe: A ver, ¿qué problemas han ocurrido en esta partida?

Niña 1: Que Empujan.

Profe: Vale, empujan.

Niña 1: Que copian la estrategia.

Niño 1: Clava las uñas.

Profe: Pero lo de copiar la estrategia, eso es válido.

Niño 1: Clava las uñas.

Niña 2: Y y y Niño 2 hace... Hace daño. dice Uy, me caí.

Profe: Estáis dando argumentos y problemas de persona a persona, ¿no? Del juego.

Niño 3: Yo tengo, yo tengo...

Profe: O sea, no estáis dando un argumento o...

Niña 1: Pero hemos hecho que tenemos unaa unaa norma.

Niño 7: Dejar más ventaja.

Niño 2: Dejarnos 10 segundos de ventaja para que se esparzan pa q tengan...

Profe: No, pero es que eso ya lo teníais. O sea, cada grupo parte de un campo. Entonces, los 10 segundos los tenéis.

Niño 6: Pero no sé quién ha dicho que...

Niña 1: Pero mi pregunta es...

Niño 1: Pero no sé quién ha dicho... No sé quién ha dicho que nos ponemos en bola, porque ya saben que...

Niña 1: ¿Por qué no tenemos como casa?

Profe: Vale, muy bien, Niña 1.

Niño 3: ¿Casa?

Niña 2: El medio campo es casa.

Niña 1: Cada portería es su casa.

Profe: No.

Niña 2: Esa portería es casa.

Profe: Porque la portería es la cárcel y ya la habéis puesto.

Niña 1: No quieres que te pillen en un momento dado te vas ahí al medio

Profe: O se puede delimitar una área.

Niño 4: No, te vas al medio 5 segundos.

Niña 2: Al medio campo.

Niña 2: El medio campo y la portería.

Profe: Vale, muy bien pensado lo de Niño 4. ¿Cuánto tiempo podéis estar dentro de casa?

Niña 1: No, porque si estamos cinco todos vais a estar rodeaaándonos.

Niño 2: Ni pa ti ni pa él. Nuueve segundos.

Niño 7: Nueve. Nueve, ya.

Niño 3: ¿Nueve?

Profe: ¿Y quién va a contar los nueve segundos?

Niña 1: Eee ee los que están ahí Pero, ah, y otra norm entonces...y no vale perrito guardián.

Niña 2: No vale perrito guardián.

Profe: Vale, o sea, los polis tienen que salir del área y salir de su campo. No vale quedarse en el campo. Eso son dos normas. Yo creo que están bastante bien. la casa, que es en el centro, y solo se pueden estar nueve segundos Y luego, que los polis tienen que salir de su campo. No se pueden quedar ahí.

Niña 2: Ee ee Es que antes Niño 2 ha dicho, me he tropezado y luego otra vez me he tropezado.

Niño 7: No, es que yole no reempujo. Solo toco, ya está.

Niño 6: Sholo haces así.

Profe: A ver, que quiere decir algo Niño 6.

Niño 1: No, solo haces así.

Niña 1: Quiere decir algo Niño 6.

Profe: Esperamos, Niño 1.

Niño 1: No vale que estén todo el rato en el campo deeee

Niño 1: De los cacos.

Niño 3: Es que es que Niño 2. Agarra, agarra.

Niña 1: Sí, ha agár-rao Niño 6 de una manera.

Profe: Entonces a lo mejor los polis deberían de pillar dando solo un toque.

Niño 7: No, no, yo le he hecho así a Niño 3, ya está.

Profe: Vale, entonces las normas es la casa. ¿Y cuál era la otra norma?

Niño 7: Ee nueve minutos ee 9 segundos.

Niña 1: La del perrito guardián.

Profe: Vale, la del perrito guardián y la de casa. Seguimos siendo los mismos polis y los mismos cacos.

Niño 5: Pero lo de perrito guardián hay que contar a 5 Si están todos en el medio, en cinco segundos, tienen que volver a su área, a su campo.

Profe: Eso ya entonces luego. Vale, Niño 5, se habla.

Siguiente reunión

¡Está cogiendo!

Niño 3: Lancorralao.

Profe: ¿Lan qué, Niño 3? ¡lancorralado!

Niño 2: ¿Y qué pasa porque la corralemos? ¿No podemos?

Profe: Sí.

Niño 2: ¿Es nuestra estrategia!

Niño 1: Ee y Niño 7 ma hecho así! Pa pillarme.

Profe: ¡Oye, cuidado!

Niño 7: ¡Fue sin querer! ¡fue sin querer!

Niña 1: ¡Lo de perrito guardián no sé si va bien eh?

Profe: ¡De uno en uno! Niño 3 quería hablar antes.

Niño 3: Cuando cuando vas a sa salir, déjale nueve minutos pa que salga.

Profe: Nueve minutos.

Niña 1: ¿Queréis seguir siendo polis?

Niño 2: Sabes que, no podemos estar, no podemos estar todos en la casa, porque si nos saquen pillas después, que estáis en perrito guardián si estáis tods en la casa donde estamos.

Profe: Solo ha estado Niño 3 en casa y Niño 1.

Profe: Vale, a ver, Niño 7 acaba de dar una opción, que es que solo había una casa, para que no haya estos problemas.

Niña 1: Pues que haya... ¿cuántas casas hay?

Niño 7: La única casa que puede haber es es esa, la portería.

Niño 4: La portería, la portería.

Niña 1: Vale. ¿quiénes son los polis?

Profe: Niño 6 y Niño 1. No, pero venid, a ver, no ponéis normas entonces esta vez, el juego ya está bien como está.

Niña 1: Menos que cambiamos la casa, que es la portería de los cacos.

Profe: Vale, y a la hora de salvar, ¿no queréis cambiar la forma en la que se salva? en cadeneta...

Niña 1: Que tenga cinco segundos así, pa poder salir.

Niño 6: Shí.

Profe: Pero eso no lo habíais hablado al principio, que si alguien se salvaba, podía ir caminando sin que nadie le pillara al campo de los cacos.

Niña 1: Entonces ponemos eso y cambiamos la casa, ya.

Profe: No hay casa en el centro del campo.

Niña 1: No, esa es la portería de los cacos.

Niño 1: Hay... solo la portería.

Niña 1: Y luego lo de salvar... tienes cinco, no, tienes cinco segundos así, para ir hasta la casa así.

Profe: Ahora los polis van a ser Niña 1, Niña 2 y Niño 3.

Niña 2: Espera yo tengo una norma.

Profe: A ver, que Niña 2 tiene una norma.

Niña 2: Que esa sea la cárcel y esas dos las casas.

Niño 5: Nooo una.

Niño 4: Una casa.

Niña 1: No, hemos dicho, que esa es la casa, que cuando salgas tienes e levantas la mano y tienes para ir hasta la casa andando sin que te pille nadie yy ya esta

Niña 2: Vale.

Niño 1: Bueno, vamos.

Estrategia polis

Niño 3: Ahora tú estás en la esquina esta, Niña 2 allí y yo en el medio.

Niña 1: Hay que ir, por ejemplo (silencio) primero hay que ir a por uno, ¿sabes?

Niña 2: Vale.

Niña 1: Pero, por ejemplo, tú vas a por... emm tú vas a por Niño 2, tú vas a por Niño 1, y cuando pillemos a esos, vamos a por otro.

Niño 3: Mira pero si si queda uno noo y tenemos que y si.

Niña 1: Hay que acordarle.

Niño 3: No hay que si, si hay dos que están corriendo no va Niña 2 va qesta ahí yo en el medio y Niña 1 va atrás y y ahí le pillamos a los dos

Niña 1: Vale.

Niña 2: Claro hay que, hay que inventar a uno, pero pero primero.

Niña 1: No, vamos a por Niño 4.

Niña 2: No, a los que más corren. Porque luego los más lentos y los que más corren, vamos a ir peor.

Niña 1: Vamos a por Niño 6.

Niña 2: No, primero Niño 5, Niño 6, Niño 1, Niño 7.

Niña 1: Niño 7, Niño 2 y Niño 4.

Niño 3: Primero p rimero Niño 7 que corre mucho.

Niña 1: Eso primero Niño 7.

Reunión 5:

Niña 1: Que Niño 7 ha hecho una trampa super grande.

Niña 2: ¿Cuál?

Niña 1: Que se ha salido Niño 3 la ha pillado, ya ha dicho que no.

Profe 2: Yo iba a decir que si teníais calor, pero al ver a Niño 1 que viene en bañador hoy.

Niña 1: ¿Qué vienes en bañador hoy?

Profe 2: Que si queréis poner os en la sombra... ¿no tenéis mucho calor?

Niño 7: No, porque no he sentido el brazo de Niño 3.

Niña 1: ¿Cómo qué no? ¿que recién antes saliste!

Profe: Lo hemos visto todos, Niño 7.

Niña 1: Y te ha pasado igual que Niño 1 pero Niño 1 sí que ha ido a la cárcel.

Niño 3: A ver, si se salva ¿por tres? ¿por tres?

Niño 7: Lo más fácil es hacer que lo más rápido estén arriba y lo más adentro.

Profe: Pero eso ya es estrategia propia de vuestro equipo.

Niño 2: No, la cosa es que no podemos seguir así nosotros tenemos que...

Niña 1: ¿Y por qué no queremos polis que a uno que se haya hecho de poli?

Niña 1: ¿Niño 4 ha hecho de poli?

Niño 7: Bueno, pues otra ¿jugamos al coco?

Profe: ¿Esta partida o el juego?

Niño 7: El juego.

Profe 2: Mientras sea de correr, ¿verdad?

Niño 5: A mí me ha gustado.

Niña 1: A mí también.

Niño 7: ¿Ahorita oo o ahorita podemos jugar al comecocos?

Niña 1: El próximo día vamos a bajar.

Profe: Mañana vamos a hacer los juegos tradicionales.

Niña 1: ¿Nos tenemos que saber los nombres y todo?

Profe: ¿Cómo los vas a contar?

Niño 7: Profe, allá en Colombia mi madre jugaba a la golosa.

Profe: Vale, pero mañana nos lo cuentas.

Profe: Vale, nos ponemos aquí en círculo Todos tranquilos.

Profe: Este juego va a ser para vosotros, entonces os tiene que haber servido para saber qué reglas teníais que poner, para que sea un buen juego, una de las cosas que no habéis hablado en ningún momento es de la seguridad. Cuando decías, no, es que fulanita me ha empujado no, es que me ha tirado eso es seguridad y una de las primeras normas debería

ser que sea un juego seguro que no se tira de la camiseta que no se empuja ... cómo se pilla entonces eso es algo que tenéis que hablar y es de lo más importante.

Profe: Normas definitivas de juego

Niña 1: ¿Podemos jugar a otra partida?

Profe: Podéis jugar la última partida si queréis y luego otro día con Profe 2, el año que viene o cuando sea pues cuando juguéis a pedros y cacos no sabes a quién está mirando pedro bueno, cuando juguéis a polis y cacos podéis jugar con vuestras propias normas ¿vale? entonces, polis y cacos ¿qué normas ponemos definitivamente? podéis poner todas las que queráis pero que tengan un sentido ir diciendo de uno en uno, esta norma de medidas del campo seguridad, cuántos polis, cuántos cacos cómo se pilla vale, empezamos por Niña 1.

Niña 1: Sí ee, vale ee primera cosa que yo lo he visto cuando yo estaba pillando ahora que no usabais lo de poder ir al campo con la mano arriba que no os pillasen, no lo usabais, había gente que no.

Niño 7: Pues yo sí lo usaba. Eso yo creo que es una cosa que.

Profe: Es una norma o es algo que se tiene que tener. Vale, cuando te pillan ir tranquilamente caminando con la mano en alto hasta la cárcel.

Profe: Niño 3, algo que decir...

Niño 3: Yo tengo una idea pero si si cuando se te agarren y te agarren no iii y si te tropiezas bueno que te dejen salir un poco porque si no si te agarran.

Niña 1: A ver, eso es obvio.

Profe: ¿CÓmo que si te agarran? si te agarran dónde?

Niña 1: Si te empujan que les dejes salir un poco.

Profe: ¿Salir de dónde?

Niño 7: Del campo.

Niña 1: Y lo de pillar.

Niño 7: Niño 2 lo dijo.

Profe: Que se pilla como con un toque.

Niño 5: Shi solo se puede salvar a dos.

Profe: Solo se puede salvar a dos vale, esa va a ser una norma no hay ni cadeneta, ni se salva uno y se salvan resto se salvan a dos de una vez. Más, Niño 2.

Niño 2: Que siiii por ejemplo estás allí como en los cacos por ejemplo, yo y Niño 7 cada vez que salíamos íbamos hasta aquí y volvíamos a la casa, que haya unos segundos hasta

poder volverte a meter a la casa, porque si nos va a estar todo el rato salir, meterse, salir, meterse.

Profe: Vale, pero una opción es que a lo mejor la casa de los cacos no sea toda el área de la portería poner un... podéis usar aros, podéis usar cuerdas.

Niña 1: Es que solo la portería es la casa y vosotros usabais el área.

Profe: No es la casa que queráis.

Niño 2: Ah ¿y podemos usar las cuerdas?

Profe: Sí, se puede coger una cuerda y poner, delimitar, esta es solo la casa o dividirla en dos las esquinas dentro de un aro que coloquemos

Niño 2: Tengo una idea tenemos que, por ejemplo, las porterías no pueden ser las casas porque están los áreas y tenemos que saber si es la portería o también el área entonces podemos poner una...una cuerda al límite de donde no se puede pasar de la cuerda y ya está.

Niña 1: Yo veo que lo que estábamos diciendo del área y la portería yo veo que eso está bien.

Profe: Niño 1, Niño 6, Niña 2, que opináis de la casa.

Niña 1: Yo es que lo de Niño 2 no lo he entendido no he entendido lo que ha dicho.

Profe: Si no estáis de acuerdo se queda como habéis dicho, Niño 7 ¿alguna idea? ¿alguna norma? algo que hayas visto.

Niño 7: Eh... algo que he visto es que cuando ya estéis pillados que se vayan a la portería y que cuenten nueve segundos y ya porque Niño 5 se ha quedado mucho tiempo afuera.

Profe: Pero si está pillado.

Niño 7: No, cuando lo salvaron fue hasta la portería y se quedó.

Profe: vale, pero eso es como lo que dijisteis antes que en casa, que al final la casa solo se podía estar nueve segundos pero eso lo podéis mantener.

Niño 6: yo tengo otra norma ee cuando te pillan tienes que ir corriendo hasta la cárcel no puedes estar.

Niña 1: Sí, no puedes es que hay gente que va muy despacio.

Niña 2: Yo tengo otra norma, que, o sea a ver, ¿cómo explicar? que cuando que cuando te pillen o sea, se me ha olvidado.

Niño 5: Bueno, a mí lo que dice Niño 7 no estoy dentro, estoy fuera del área estoy fuera de la casa no dentro y puedo estar todo el tiempo que quiera.

Profe: En realidad sí.

Niña 1: El área y la portería es la casa el área, o sea de esa línea a la portería pero si tú estás fuera puedes estar ahí quieto.

Profe: Venga, ¿algo más?

Niño 2: Es rápido, que cuando Niño 7 estaba ahí tenía los pies fuera y todos fuera podríamos poner podríamos poner el límite que o sea, ninguna cuerda el límite yo le vi con los pies fuera.

Niña 1: Como estamos jugando ahora está bien.

Profe: Las últimas dos partidas han sido más equilibradas y está bastante mejor que cuando te pillen que vayas un poco ligerito que no se puede ir caminando despacio y que eches media vida de un lado hasta la cárcel.

Actividad: “Juegos tradicionales”

Profe: Y alto ¿vale?

Niño 5: Yyy a lash canicashh y a laa peonza.

Profe: ¿Pero quién te lo ha contado? ¿A quién se lo has preguntado?

Niño 5: A miii padre y mi madre.

Profe: Vale.

Niño 5: Mi padre jugabaaa a más a las canicash, mi madre ee a la peonza.

Vale, ¿Les has preguntado dónde jugaban? ¿En la calle? ¿En casa?

Niño 5: Ee shi, mi padre jugaba en eee ee a vecesss ee en el colegio y otras vecessshh fuera de casa con sus hermanos.

Profe: Vale, ¿nos sabes contar un poco cómo se juegan las canicas?

Niño 5: Hacían un triángulo en el suelo, metían tods las canicasss y con una canica tenían que hacer así, con la canica más grande. Y tenían que sacar todas. Lash que sacabann, el que sacabaaa, por ejemplo, dos, él se las quedaba y el el que sacaba otr tres se las quedaba el otro. Y mi madre a laaaaa peonza. Mi madre (pausa vacía) tenías que enrollaaar la peonza con una cuerdaa y agarrarlaa. y tirarla así, al suelo, y que te dé vueltas.

Profe: Bueno, muy bien, ¿no?

Niño 6: Hay otra forma de jugar a la peonza.

Profe: Bueno, ahora nos lo cuentas, ¿no?

Profe: Venga, ¿quién es el siguiente?

Niño 6: Eeem Las canicas, que ya lan dicho, eee yo ju, mi padre jugaba a la peonza así. Tiraba la peonza asíii, la dejaba bailandoo. Luego el oponente tenía que tirar su peonzas y tenía que pararla y el que la parase primero, siiin sin que se caiga, gana.

Profe: ¿Y jugaban apostando algo o no?

Niño 6: Sí, apostaban pesetas. Pesetas.

Niño 2 Ah, yo tengo cinco.

Profe: Vale ¿y a las canicas jugaban igual?

Niño 6: Eee siií, sí jugaban lo mismo.

Profe: Siguiente.

Niño 3: Yo.

Profe: Niño 3, alto, que te oigamos.

Niño 3: A ver, mi padre jugaba muchoo a la peonza y tenía otro juego que era de lanzar el balón así.

Profe: ¿Así cómo?

Niño 3: Bueno, así, lanzaba así el balón. Yyy si botaba el balón, tendría, tiene que dar tres pasos. Y si daba, ee el otro el otro tendr tendría que lanzar el balón así. Y si llegaba.

Niña 1: Sangre.

Niño 3: Lanzaba el balón así, y y si caía, tenía que hacel lo mismo, y si, y si uno estaba ahí y si lo cogía así ¿No?, cogía, ee tiraba y decía el nombre.

Niño 3: Por ejemplo, Niño 4. Y si estaba ahí, tenía que ir corriendo hasta acá. Y si no taba, tendría que ir. Así.

Profe: ¿Y tu madre te ha contado algún juego?

Niño 3: Sí.

Profe: ¿De Cuba? Cuéntanos.

Niño 3: Jugabaaa a las canicas y nada más.

Profe: ¿En Cuba?

Niño 3: Sí.

Profe: ¿Solo en las canicas?

Niño 3: Bueno.

Profe: ¿Y en el cole no jugaba nada? ¿ningún juego? eh... ¿juego de balón, de correr?

Niño 3: No, jugaba juego con las muñecas, queee eso, eee con las peonzaas y con las canicas. Y ya está.

Profe: Muy bien.

Profe: Gracias, Niño 3.

Niño 3: De nada.

Profe: A ver, Niño 2.

Niño 2: Voy a traer el papel por si acaso. Eeeee había un juego de miiiiii... estoóooo ee se lo he preguntado a mis aguelos, y mi aguelo mm ma dicho... emm el primer juego de mi aguela era... con que esto ese juego lo hacía casero, con una rueda de bicicleta, quitaba todo, hacía un gancho y tenía que llevar el aro sin que se caiga. Y eso era muy di...

Niño 2: Y después estaba la peonza, la peonza, que la tienes que bailar, mi aguelo se la ponía en la maaanoo, eee eso, él se sabe bailar.

Niño 2: Eee Ahora también, también me han dicho las tabas, no me acuerdo, no me sé cómo se juegan, pero las tabas.

Niño 2: Y después también estaba un juego que era como tenías que tirar una pa arriba y que es coger otra, tirar otra, así.

Profe: ¿Tirar qué? ¿Tabas? ¿O qué? Malabar. Chapa.

Niño 2: También están las chapas. A ver. La otra no sé si era chapas o no me acuerdo cómo se llamaba. (pausa vacía) las tabas, sí, las tabas. Eemmm luegoóóó están las chapas, que era, tenías que poner detrás de una chapa un personaje y tenías que poner... una chapa deeeee, de una, la, una chapa grande, deee uuuna cosa grande y la tenías que poner en el medio cada oponente y había cacer un círculo en medio de esas y después tenías que ir con la chapa donde, con las chapas de los oponentes iba ca uno cada uno y tenía que ir con la chapa intentando tirar la mmmuralla para no dar a esto y hasta tirase la grande yyy, y ganaban.

Profe: Muy bien.

Niño 2: Y luego también estáaaan las canicas.

Profe: Que juegan igual ¿no?

Niño 2: No. Diferente.

Niño 2: Era tirar una ca, tenías que poner, había uun círculo darena, ponías en el medio una caninica con un agujero y una esta y había dos personas y tenías que tirar y tienes, ee y había diferentes colores, y tenías que sacar todas las del otro oponente ss y el que sacara todas las del drival ganaba. Apostabaaaaan pesetas.

Niño 2: Y luego pueees, no sé, también está la, el salto de la paloma que era, tenías que poner dos palos.

Profe: ¿Dónde?

Niño 2: Dos palos een donde sea, dos palos en arena clavaos y después una cosa por arriba así pequeña. Y tenías que saltar el palo. Es coooooo enl atletismo. Y tenías que saltar el palo por arriba y cada vez más alto hasta que se caiyera todo.

Profe: Muy bien.

Niño 2: El salto de la paloma.

Profe: Y alguien más dijo algo de la paloma, ¿no?

Profe: Bueno, por lo que no nos va a contar Niño 4, ¿no?

Profe: Para el año que viene.

Niño 2: A los tres manirinos, quera eres como el escondite, pero tenía que ser, uno estaba contando y tenía que decir, hay tres, hay tres marini marinos en el mar y tres personas en el muelle. Hay que ir a rescatarlos. Y se iban a esconder la, los barcos para después, no, se iban a esconder lo que estaban en el muelle pa que el barco vaya a buscarlos. Y si les encontraba todo. El barco rival. Tenían que limpiar los platos o hacer la comida.

Profe: Bueno, eso está muy bien, ¿no?

Niño 2: Y ya está.

Profe: Muy bien, muy bien. Muy bien, muchas gracias. Muy completo, Niño 2.

Profe: Niño 7 ¿qué nos traes? ¿de dónde nos traes esos juegos?

Niño 7: De Colombia.

Profe: ¿De Colombia? alto, ¿vale?

Niño 7: Vale.

Profe: Venga.

Niño 7: Eee en Colombia se jugaban las canicas pero hasen en un círculo y como una línea y y que tirabas y si sacabas, es que que volvías a tirar. Y si sacabas otra, te volvías a tirar. Y si no fallabas, y la fallaba, pues no pues noo tenías que tirar más. Y sería, el, el oponente, de sacar desde la línea. Y si sacabas, pues, pues, también igual, ee yy estoos también usábamos, eran las canicas. Las canicas... apostamos las mismas canicas, pero, a veces no, porque no nos gustaba.

Profe: Vale, ¿y algún juego como el escondite, diferente, de Colombia?

Niño 7: Ee ee la bolosa que es comooo poner un un cuadrado, uu u un número yyy jugar con monedas eeee o o con piedras y si caía en el en el número no lo podías crasar. Y si, y si llega y si salía la piedra, pueees pueess seguía el el oponente.

Profe: Es como la rayuela, ¿no?

Niño 7: Sí, Y ya.

Profe: Muy bien.

Niño 7: Y lo que más jugaban mis padres eran el fútbol.

Profe: ¿Al fútbol allí? ¿tu mamá y tu papá, los dos? Muy bien.

Niña 2: Eee mmm ae tengo dos juegos normales de aquí de mi madre pero eran de los que jugaban y hay uno de Bulgaria, que es que es un hombre raro.

Profe: Vale.

Niña 2: No sé cómo se llama en español pero pero te lo voy a decir en búlgaro.

Niña 2: El primero es de aquí, que mi madre jugaba al escondite, normal corriente, y a la comba, que, o sea, tú te ponías en un lao y ella en otro, y cogía la comba y cantaba una canción, que no me acuerdo cuál era, era cantabas una canción.

Niña 2: Y el de Bulgaria es un poco raro, que se llama krilín.

Profe: Krilín.

Niña 2: Que es comooo, tú haces un círculo con tiza, pero ellos lo hacían diferente, connnn palos y eso, peroooo, haces así con una tiza, y tú tienes que dibujar una cosa, y esa cosa tú tienes que intentar adivinar qué es, y si tú lo adivinabas qué era, quera eso, te lo ganabas. Y cuando te lo ganabas, tenías que inventar otra cosa que tenga eso, me ¿me entiendes?

Profe: Sí.

Niña 2: Pues así se juega. Y así vaaaas así hasta que uno diga, no lo entiendo, y así se gana. El que digga, no lo entiendo, se queda eliminado, y así hasta que solo quede uno.

Profe: Bueno, está muy bien, claro, ¿a estas cosas no jugáis en el recreo nunca? Y pueden estar bien ¿no?

Profe: A ver, ¿de dónde nos traes el juego de Nueva York, de París, de Barcelona?

Niña 1: Noooo, de mi padre, del barrio de Palencia.

Profe: Muy bien. Venga, Niña 1, a ver, ¿de dónde, de quién, tu padre, tu madre?

Niña 2: Mi padre, mi padre.

Profe: Tu padre jugaba a las canicas.

Niña 1: Que ellos las llamaban las laaas pitas.

Profe: A las pitas. ¿dónde vivía tu padre? ¿dónde era? ¿en Palencia, capital?

Niña 1: En un barrio que se llama Cor Corea.

Niña 1: O algo así.

Profe: ¿Qué más?

Niña 1: Y entonces, eee ellos ponían como, es un poco diferente a lo que han contado ellos, que es como queeee en un sitio, no sé dónde, ponían un círculo como un hoyo que se llamaba guá, creo que se llamaba, y tenían que tirar la canica y e la tenían que meter, y si la metías pasaban al siguiente paso, que no me acuerdo cómo se llamaba, que tenías como que intentar ee dar a la canica del compañero para meter la tuya antess, ii eemm luego tenía, había otra fase que tenías que como dar a la canica del otro compañero, pero tenías como que darla a lejos, porque tenía que haber un pie de distancia mínimo, ii solo

podías tirar como así, y de otra manera, y estaba prohibido hacer así, o así pa tirar la canica.

Profe: Bien, bien, muy concreto, muy bien. ¿y tu madre?

Niña 1: mi madre no sé, no me ha contado nada

Profe: Vale. Gracias, Niña 1.

Niña 1: Nada.

Profe: Niño 3, Niño 3 ya nos lo ha contado.

Profe: Pues muy bien.

Profe: ¿Niño 4 queda?

Profe: Para el otro año.