



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LO
CORPORAL Y “EL GENERADOR”: VISIÓN
COMPARATIVA DE AMBOS MODELOS Y LA
FORMA QUE TIENEN DE ENTENDER LOS
JUEGOS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA / MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

AUTORA: Irene Ibáñez González

TUTOR: Nicolás Bores Calle

Palencia, junio de 2020

RESUMEN

En el presente trabajo se comparan dos modelos educativos concretos, de dos países diferentes, que buscan la reflexión del alumnado sobre sus acciones para que adquieran una capacidad de decisión significativa e individualizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos se imparte en España y se denomina “Tratamiento Pedagógico de lo Corporal” (TPC); el otro se desarrolla en Alemania y se llama “Genetisches Konzept” (El Generador).

Me voy a centrar en uno de los contenidos que trabajan ambos modelos que es el juego motor reglado y su forma de interpretarlo y trabajarlo con los escolares. El diseño de la propuesta educativa de intervención que se ha planteado está enfocado en dos ejemplos de Unidades Didácticas para comparar las mínimas diferencias, que principalmente se hayan en la forma de presentar el contenido, y sobre todo las similitudes que aparecen en la planificación de ambas.

PALABRAS CLAVES: Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, “El Generador”, juego bueno, juego generador, Educación Física.

ABSTRACT

In this work, two specific educational models from two different countries are compared. They seek to encourage students to reflect on their actions and to acquire a significant and individualized decision-making capacity in the teaching-learning process. One of them is taught in Spain and is called “Pedagogical Treatment of the Body” (TPC); the other is from Germany and is called "Genetisches Konzept" (The Generator).

I am going to focus on one of the contents that both models work on, which is the regulated motor game and the way it is interpreted and worked on with school children. The design of the educational intervention proposal that has been proposed is focused on two examples of Didactic Units to compare the minimum differences, mainly in the way of presenting the content, and above all the similarities that appear in the planning of both.

KEY WORDS: Pedagogical Treatment of the Body, "The Generator", good game, generator game, Physical Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
4.1. EL MODELO TPC	4
4.2. EL MODELO GENERADOR.....	6
4.3. LA ESTRUCTURA INTERNA DE LOS JUEGOS MOTORES	9
4.3.1. Dimensiones de los juegos motores reglados.....	11
4.4. APARICIÓN DEL JUEGO BUENO EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	13
4.4.1. Estructura de la lección del Juego Bueno.....	16
4.5. LOS JUEGOS DISEÑADOS DE FORMA GENERADORA	17
4.5.1. Estructura de la lección del Método Generador	21
4.6. EL JUEGO EN EL CURRÍCULUM EDUCATIVO.....	22
4.6.1. Currículum de España	23
4.6.2. Currículum de Alemania	24
4.7. COMPARACIÓN DE AMBOS MODELOS EDUCATIVOS	25
5. METODOLOGÍA	27
6. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS	28
7. CONCLUSIONES	37
8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	40

1. INTRODUCCIÓN

Hay diversas formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Educación Física Escolar. A su vez, hay diferentes modelos pedagógicos que ayudan a encaminar el aprendizaje del alumnado hacia determinados objetivos que el maestro/a se propone.

Este trabajo “confronta” dos modelos educativos que se imparten en la formación del profesorado de Educación Física Escolar de dos países diferentes: España y Alemania. Ambos ofrecen recursos a su alumnado para transformar aquello que se les ofrece en un primer momento, atendiendo a sus necesidades e intereses para que todos/as se sienta partícipes y protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos dos modelos, que son el “Tratamiento Pedagógico de lo Corporal” (TPC) en España y “El Generador” en Alemania, trabajan sobre un contenido común de forma especial: los juegos.

A partir de este contenido, surge la idea de Juego Bueno y Juego Generador como una forma de entender el juego motor reglado dentro del “TPC” y “El Generador” respectivamente.

Para conocer las diferencias, pero sobre todo las similitudes de ambos modelos, se ha planificado dos Unidades Didácticas con alguno de los contenidos del juego motor reglado de cada país, que comparten algunos aspectos en común.

Mi intención, en un principio, era vivenciar las planificaciones didácticas y hacer un estudio comparativo durante mi periodo de Prácticum II con los dos cursos de 3.º de primaria del centro en el que realizaba las prácticas; una de las clases experimentaría en qué consiste el “Juego Bueno” y la otra el “Juego Generador”. Pretendía que fuesen conscientes de sus acciones, reflexionasen en y sobre ellas, y consiguiesen un autoaprendizaje individual y grupal óptimo. Debido a las circunstancias anómalas que han afectado al proceso y han impedido su aplicación práctica, he creado ambos ejemplos de Unidades Didácticas para analizarlas, en base a la información obtenida sobre los modelos.

Este documento está dividido en 8 apartados que representan la estructura de mi TFG:

- En el primer apartado se exponen los objetivos del trabajo que quiero conseguir.
- El segundo apartado habla sobre la justificación de por qué escogí trabajar este tema en la Educación Física de primaria.

- El tercer apartado, consiste en explicar la fundamentación teórica sobre la que se basa el proyecto, recogiendo las ideas y datos de prestigiosos autores españoles y alemanes que me han guiado en mi planificación de las Unidades Didácticas.
- El cuarto apartado, está relacionado con una breve metodología que va a servir de apoyo, para el entendimiento del siguiente apartado, sobre diferentes aspectos tenidos en cuenta en los ejemplos de las Unidades Didácticas planificadas.
- Posteriormente se ha presentado el análisis y la síntesis de los resultados de comparar ambas planificaciones didácticas.
- También he extraído unas conclusiones del proceso diseñado, relacionando los aspectos teóricos con las planificaciones de las posibles lecciones que se podrían llevar al aula sobre esta temática.
- Para finalizar, todas las referencias de los escritos y autores consultados y citados durante la redacción de este trabajo están presentes al final del mismo, seguidos del apartado de anexos.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

- Sintetizar y confrontar dos modelos de Educación Física similares que se trabajan en dos países diferentes.
- Analizar las diferencias y similitudes de los dos modelos a través de un ejemplo sobre el contenido de juego motor reglado.
- Conocer la estructura interna de los juegos motores reglados para acercarnos a la idea de juego bueno y juego generador, teniendo en cuenta los aspectos positivos que tiene la reflexión consciente con los iguales en y sobre la acción en el ámbito educativo de la Educación Física Escolar.
- Mejorar mi capacidad de análisis y comprensión de modelos pedagógicos de Educación Física y la destreza para diseñar planificaciones didácticas.

3. JUSTIFICACIÓN

Según Van Dalen y Bannet (1971, citados en Menéndez y Fernández-Río, 2016) a lo largo del siglo XX, la enseñanza de Educación Física Escolar ha estado ligada a unos métodos heredados de la instrucción militar, basados en el mando directo. Los estudiantes eran sujetos pasivos cuyo protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje era muy reducido, dedicado simplemente a obedecer las directrices del maestro sin tener decisión ni autonomía.

Posteriormente, han aparecido otros planteamientos y se han buscado nuevos modelos en la enseñanza que, como comenta Casey (2016 citado por Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar 2016), buscan la interdependencia de los contenidos o del docente, tratando que los resultados del aprendizaje se coordinen con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza.

Hablando de un modo más personal sobre este Trabajo de Fin de Grado (TFG), he de hacer referencia a que su elección estuvo relacionada, en parte, con que, durante el segundo curso de la Universidad, pude ver y experimentar una forma interesante de que el alumnado construyese su propio juego, sintiéndose totalmente integrados y partícipes. Mediante este modelo de enseñanza, se busca que ellos y ellas sean los protagonistas del proceso, se den cuenta de las diferentes capacidades, limitaciones y necesidades que el grupo tiene, evitando la discriminación y procurando un clima agradable de ayuda, comprensión, respeto y conversación democrática en el aula.

Durante el año de 3.º de carrera, estuve de Erasmus en la ciudad de Braunschweig, en Alemania. Esta universidad, trata de enseñar a los futuros docentes alemanes un modelo parecido de aprendizaje, trabajando con el contenido del juego durante las sesiones de Educación Física en los colegios. Era una idea bastante similar a la que se desarrolla en la Universidad de Valladolid, en la Facultad de Educación de Palencia con el juego bueno. Pude experimentar cómo lo daban allí, pero me creaba mucha curiosidad cómo lo habían visto mis compañeros aquí.

Por ello, he querido que este trabajo me dé la opción de aprender más a partir de la comparación de estos modelos educativos concretos procedentes de dos países diferentes que comparten contenidos similares y que se diferencian en detalles mínimos. Para obtener

resultados más claros y concisos sobre ambos modelos, he tenido la oportunidad de planificar dos Unidades Didácticas sobre el juego bueno y el juego generador, que se podrían desarrollar y aplicar en la asignatura de Educación Física con cualquier grupo de alumnos/as.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En los apartados que voy a presentar a continuación, voy a explicar los dos modelos educativos que me ayudarán posteriormente a contrastar la información obtenida de uno y del otro. Posteriormente, proseguiré desarrollando uno de los contenidos significativos que se trabaja en ambos que es el juego motor reglado. Para adentrarme en este tema, voy a hablar sobre la estructura interna de los juegos a partir de la cual, y basándose en la teoría de los dos modelos, surge la idea de “Juego Bueno” y la de “Juego Generador”.

Todo lo escrito en este apartado será fundamentado por trabajos de autores reconocidos que se recogerán en la bibliografía.

4.1. EL MODELO TPC

El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC) es un modelo educativo (Vaca, 1986; Bores, 2005) que se imparte en la Facultad de Educación de Palencia perteneciente a la Universidad de Valladolid, basado en la corriente de la psicomotricidad. Es una teoría para guiar la reflexión sobre la acción y que a su vez orienta su trabajo a que el profesorado observe y analice el ámbito de lo corporal y su capacidad de movimiento a lo largo del tiempo escolar, como un tema de enorme potencial educativo, adaptándose a los diferentes contextos. De esta manera los docentes pueden llegar a conclusiones que potencien su crecimiento profesional, haciendo que su trabajo y propuestas adquieran mayor calidad. Asimismo, según Vaca (1986), esto permite que la escuela en su conjunto incremente las oportunidades de que el alumnado tenga contacto con un amplio abanico de experiencias motrices y corporales, a partir de diferentes estrategias como, por ejemplo, las cuñas motrices.

Martínez et al. (2009) afirma que “Las personas funcionan como un todo complejo en el que interaccionan capacidades cognitivas, relacionales y motrices” (p.150). Los escolares son distintos entre sí, pero todos deben integrar, atender y desarrollar estas dimensiones, por lo que las respuestas que se les proporcione deben tener en cuenta y ajustarse siempre a su zona de desarrollo próximo, de tal forma que las tareas encomendadas supongan un reto y no una experiencia de aburrimiento o frustración en las que sea imposible desarrollar su autoeficacia.

Como elemento motivador, es bueno que el alumnado sea consciente de cómo va mejorando y se sienta autor de su propio aprendizaje. Vaca (2008) siempre tiene en cuenta el principio de autonomía de los niños y niñas partiendo de la observación, el respeto y los intereses de ellos y ellas, para establecer un proyecto educativo que permita el desarrollo total de sus habilidades de forma globalizada y una conformación progresiva de su autoestima.

En una ponencia en 2018 con el Concejo Educativo de Castilla y León, Marcelino Vaca explica que el modelo TPC abarca tres realidades distintas que van encajando una con otra, facilitando el desarrollo y la construcción de aprendizajes del alumnado:

- La gestión de la vida escolar a través de horarios semanales y diarios.
- Tratar de atender y transformar en situaciones educativas las necesidades corporales básicas de higiene, alimentación, descanso y atuendo.
- Tener en cuenta que hay situaciones en las que el ámbito corporal pasa a ser el eje sobre el que gira el proyecto de enseñanza y aprendizaje, reclamando la planificación, desarrollo y evaluación de unidades de aprendizaje para desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal.

Hay dos aspectos importantes sobre los que Vaca (2008) construye el proyecto educativo: los contenidos recogidos en el currículum y el dispositivo pedagógico o unidad didáctica a la que llama “carpeta”. Esta última, hace posible la planificación rigurosa del trabajo que se va a poner en marcha con el alumnado, haciendo que el docente reflexione sobre qué la va a plantear y por qué, teniendo en cuenta el contexto con el que se trabaja y las características del grupo, tratando de favorecer la participación y la autonomía de los estudiantes.

En el interior de la “carpeta” se van organizando los documentos que se van utilizando durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, hasta que al finalizarla y cerrar la “carpeta” nos preguntamos en la contraportada sobre lo que hemos aprendido. Un detalle importante que debe incluirse en el interior de la “carpeta” es establecer una estructura de lección, como algo “vivo” que se adapta y crece con cada circunstancia y que se desarrolla basándose en unos

principios metodológicos entorno a tres situaciones sobre las que hablaré más adelante en la propuesta de intervención (ANEXO 1) que son:

- Momento de encuentro, que se concreta con una serie de actividades para lograr la mejor disposición del alumnado para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje planificado.
- Momento de construcción de aprendizaje, que pretende desarrollar el contenido propio de la lección en el espacio que se haya elegido para ello. Asimismo, deben atenderse las fases de cada actividad (propuesta, acción, reflexión y replanteamiento) y la forma de organizar una gradación creciente de las tareas.
- Momento de despedida, que hace referencia a la conclusión de la lección y vuelta al aula habitual.

4.2. EL MODELO GENERADOR

En Alemania, se imparte en diversos contextos y áreas como la psicología, filosofía, gramática, microbiología... el modelo educativo “El Generador”, que también tiene en cuenta la necesidad de movimiento y las experiencias corporales-sensoriales. Hildebrandt-Stramann, Laging y Moegling (2013) hablan de una “escuela móvil” donde se da importancia a aprender los contenidos de las diferentes asignaturas, entre ellas la Educación Física, utilizando, sintiendo y experimentando con el cuerpo y los sentidos para realizar actividades de manera óptima y significativa. Se muestra el diseño de aulas y terrenos escolares adaptados al movimiento donde se potencian servicios relacionados con la salud, el teatro y la danza.

El profesor Wagenschein (1989) mientras daba clase en la escuela de Odenwald al oeste de Alemania entre los años 1924-1933, propuso este modelo y lo comenzó a desarrollar y probar en sus lecciones prácticas. Wagenschein (1999) describe “El Generador” como un método de enseñanza que recoge constructivamente las experiencias, conocimientos previos y reflexiones del alumnado, para combinar lo nuevo con lo que ya sabían; también en lo relacionado con lo corporal. Trata de desarrollar de forma conjunta un conocimiento seguro y comprendido.

Según Wagenschein (1999) la enseñanza y el aprendizaje del modelo generador, se caracteriza por tres principios que conducen a una comprensión más profunda del movimiento:

- **Principio generador:** Los estudiantes trabajan en un problema y desarrollan soluciones estratégicas de forma independiente.
- **Principio socrático:** Los profesores apoyan, guían y acompañan los procesos independientes de los alumnos de resolución de problemas, actuando indirectamente desde un segundo plano, planteando preguntas que sirven como impulsos.
- **Principio ejemplar:** El principio generador-socrático se ilustra a través de ejemplos específicamente seleccionados que garantizan los conocimientos básicos y que más tarde pueden ser transferidos a otras situaciones de aprendizaje.

Como el principio generador lidera esta trinidad se utilizó como término genérico del modelo "Enseñanza generadora".

El punto de partida de un proceso de aprendizaje de "El Generador" según Wagenschein (1999) son siempre "fenómenos naturales sorprendentes" que despiertan el interés, hacen que surjan preguntas y problemas individuales al tener ante sí algo que aún no se domina e inspiran a seguir reflexionando, explorando y descubriendo lo misterioso. Así, los alumnos hacen suyo el problema e intentan buscar soluciones entre ellos o de forma individual, haciendo posible el que se puedan encontrar diferentes respuestas relacionadas con un mismo problema. El profesor actúa como un acompañante y moderador en el proceso de aprendizaje, proporcionando equipos, materiales, ofreciendo sugerencias e inspirando y apoyando el trabajo individual. Por lo tanto, los aprendices desarrollan la capacidad de pensar e interesarse por el tema, en vez de ser sujetos pasivos a los que les dan siempre la solución de todo.

Los fenómenos originales siempre pueden aparecer "cuando el extracto dado del entorno físico-social exige un movimiento, por ejemplo, para tratar con elementos y entornos naturales como el agua, el hielo, la nieve, las montañas o también entornos "artificiales" como las situaciones de equipamiento en un gimnasio" (Brodtmann/ Landau, 1982, p.19).

Wagenschein (1999) dice que en la enseñanza de "El Generador", el fenómeno tiene la función de una conversación socrática introductoria. Despierta el interés del aprendiz para descubrir el problema original por sí mismo y para trabajar en el problema de forma independiente.

La secuencia del método generador puede ser mostrada en un diagrama esquemático. (Loibl, 2001, p. 48):

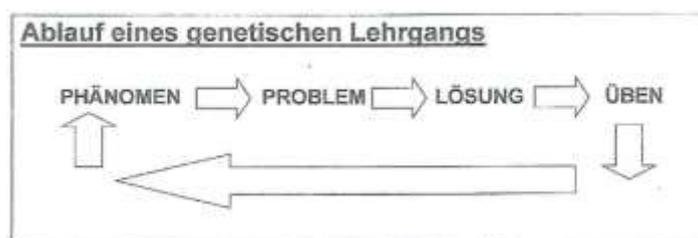


Figura 1: Diagrama del flujo de la enseñanza y el aprendizaje generador según Loibl 2001, p.48

(Fenómeno – Problema/Cuestión – Solución – Puesta en práctica – Repetición)

Klafki (2007) considera a la unidad didáctica como "la secuencia de cursos definida por un contexto temático orientado a objetivos como unidad básica de planificación" (p.267).

Gissel y Flemming (2004) han desarrollado un plan de programación de Unidades Didácticas en la asignatura de Educación Física Escolar, orientada en el esquema de perspectivas para la planificación de lecciones que propone Klafki (1985), en el que también se basa Mittelstädt (2010) para la preparación minuciosa y sólida de las lecciones, como algo esencial para el éxito de la enseñanza de la actividad física e instrucción deportiva, teniendo en cuenta los contenidos del currículo. Ofrece una estructura con las siguientes partes:

- Presentación del tiempo y la fase que se va a seguir durante la lección.
- Planteamiento que va a seguir la lección.
- Medios de comunicación que se van a establecer y la forma social y de acción en la que se deben encontrar los estudiantes en cada momento.
- Observaciones que hay que tener en cuenta durante la lección sobre la metodología y consideraciones didácticas como la explicación del juego, los puntos problemáticos / puntos conflictivos, medidas de organización o encontrar medidas para prevenir accidentes.

4.3. LA ESTRUCTURA INTERNA DE LOS JUEGOS MOTORES

Uno de los contenidos que trabajan ambos modelos es el juego motor reglado, que aparece como contenido obligatorio de los currículos educativos de los respectivos países y sobre los que hablaré más adelante. A continuación, voy a hacer un desarrollo breve de la dimensión estructural de los juegos para después adentrarme en la idea de “Juego Bueno” y “Juego Generador”.

Para explicar la estructura interna del juego motor reglado se ha considerado oportuno escoger un monográfico de la revista dirigida por García Monge en el año 2011, en el que participan algunos profesionales internacionales sobre el juego motor reglado que siguen una línea de crear y enseñar a crear juegos motores. García, Navarro, Méndez, Wichmann y Emiliozzi et al. (2011) tratan de buscar puntos de confluencia entre lo que los docentes quieren llevar a cabo en el aula y los intereses del alumnado en torno a los juegos motores, ofreciéndoles la oportunidad de que ellos participen en el proceso creando y modificando los juegos, ayudados por las orientaciones del profesor.

Navarro (2011) señala en su artículo que, la motricidad desarrollada en los juegos motores puede expresarse de muchas maneras dando la oportunidad de reflexionar sobre ella para poder tomar decisiones y poner en práctica acciones vertiginosas.

Hay pocas soluciones dirigidas a la creación didáctica de los juegos. Baroja y Sebastiani (1996) en su libro “Jugar, jugar, jugar”, hacen ver cómo el análisis reflexivo y el conocimiento de un amplio repertorio de juegos y deportes de otros lugares, no abunda en nuestro entorno profesional ya que muchas veces en las escuelas no se considera el procedimiento de crear, transformar y optimizar los juegos motores como un valor pedagógico de los mismos.

Navarro (2011) dice que cualquier juego motor puede ser mejorado, debido a que se producen situaciones motrices que asocian un conjunto de componentes con estructuras limitadas y próximas, reunidas según sus lógicas comunes. A partir de esto, el profesorado, como buen diseñador de juegos, debe saber cómo remodelar los juegos atendiendo a los diferentes aspectos del currículum mediante el análisis de sus estructuras y la funcionalidad que se produce de ellas.

Algunos autores como Orlick (1986; 1990), Trigo (1992) o Lichtman (1993; 1999) apoyan la idea de que los docentes de Educación Física impliquen a su alumnado en la invención de juegos. Atendiendo al artículo de Méndez (2011) “el modelo comprensivo Teaching Games for Understanding –TgfU, propuesto por Bunker y Thorpe (1982) trató de conectar la creación y re-creación de recursos lúdicos con la metodología en iniciación deportiva que prioriza la enseñanza de la táctica (qué hacer) previa a la técnica (cómo hacerlo)” (p. 56). Asimismo, estos procesos de creación deben ser guiados para que surjan controversias respetables por todos y todas y confluyan en reflexiones conjuntas para tomar las decisiones adecuadas.

Navarro (2011) sostiene que:

Los juegos motores se supeditan a los presupuestos pedagógicos que postula el currículo escolar; en ellos tiene la directriz con la que adecuar sus modelos a los objetivos curriculares del área de educación física. De manera que se trataría, entonces, de encontrar cuál es la fuente de optimización de juegos motores y su adecuación a los propósitos del currículo. Los caminos son dos: el primero, recurrir a la fuente casi inagotable de los juegos tradicionales de tantas y tantas culturas haciendo los mínimos cambios posibles, sin perder la idea original; la segunda, el diseño de juegos motores no vinculados a fórmulas ya conocidas. (p. 17)

De acuerdo a Navarro (2011), la regla en los juegos motores delimita las acciones de los jugadores dentro de unos márgenes acordados, para que se consiga el objetivo motor principal del juego y no se pierda su esencia. Hay reglas en los juegos que ya están interiorizadas por los jugadores, pero hay otras que van surgiendo a medida que se juega. Las reglas son un factor importante del juego, principalmente por el valor pedagógico que tienen, que es susceptible de analizar. Esto se llama *espíritu de regla* y permite la reflexión acerca de las reglas, sobre todo, de aquellas nuevas que los jugadores quieran incorporar al juego para que valoren bajo su criterio si son favorables a la actuación del grupo. Asimismo, se tienen en cuenta las conductas altruistas que se desarrollen en la acción de forma voluntaria, sin que sean impuestas por una regla.

Dentro de la normativa del juego motor, según García y Rodríguez (2007), hay que especificar que el alumnado debe conocer que todos los juegos tienen su base y se rigen por unas reglas primarias que les dan sentido y les definen. Hay que tener en cuenta que no se pueden modificar ya que, si se hiciese, estaríamos poniendo en práctica otro juego totalmente

distinto. Una vez que se tiene clara la regla primaria de cualquier juego, se construyen el resto de las normas.

Estas reglas primas son las siguientes:

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

Algunos atributos que deben tener los juegos motores son la incertidumbre, ya que los jugadores no deben conocer totalmente la estrategia del juego. Como consecuencia, tendrán que enfrentarse a retos estratégicos asequibles, que facilitarán el desarrollo de aspectos cualitativos de la organización motriz como el tomar decisiones. Navarro (2011) destaca que: “Cada opción que toman los jugadores supone una manera de reorganizar el pensamiento estratégico y de aprender a tomar decisiones de más calidad.” (p. 26)

4.3.1. Dimensiones de los juegos motores reglados

Para realizar un análisis integral de la práctica educativa de los juegos motores de reglas, es necesario contemplar las diferentes dimensiones que se emplean en cada situación lúdica que influyen sobre la lógica del juego y condiciona las acciones de los participantes. Por eso García y Navarro (2007) resaltan en su artículo la importancia que tiene esto para los profesionales de Educación Física.

➤ Dimensión estructural

Definida por el conjunto de normas y rituales que encuadran la situación de juego, permitiendo que se desarrollen acciones dentro de un marco de intenciones definido y compartido. Esta dimensión estructural está constituida por elementos definidos, manejables y abarcables que suponen la base constitutiva de todos los juegos reglados, cuyo estudio más exhaustivo proviene del enfoque praxiológico que ofrece el profesor Parlebas (1981) en el que considera tres parámetros a partir de los que se desarrollan una clasificación de acciones motrices. Los tres parámetros que se contemplan son: (I) la interacción con el medio o entorno físico, (C) interacción con el compañero y (A) interacción con el adversario.

La combinación de estos parámetros da lugar a ocho subcategorías diferentes, por ejemplo, CAI: la incertidumbre se sitúa en el medio físico.

A partir de esta praxología, Hernández (1994), aporta nuevos detalles atendiendo a la forma de utilizar el espacio y el orden de intervención de los jugadores, a partir de los que resultan las siguientes estructuras:

- De espacio separado y participación alternativa (voleibol).
- De espacio común y participación simultánea (baloncesto).
- De espacio común y participación alternativa (frontón).

Méndez (1999) presenta unas variables que conciernen a los elementos de la estructura de los juegos deportivos que son: el material (tamaño, peso, número...), las metas (dimensiones, ubicación...), el espacio (dimensión, forma...), los jugadores (exclusivamente ofensivos, defensivos, neutros...), el tiempo (limitado, períodos de descanso...), la invasión/progresión (forma de desplazamiento, de transmitir el móvil...) y la puntuación.

➤ **Dimensión personal**

Caracterizada por las personas que protagonizan cada escena de juego, que al igual que los procesos que se producen (emocionales, cognitivos...), cuentan con bastante subjetividad. Para los educadores es fundamental conocer las motivaciones, intenciones, estados, problemas, aprendizajes y lo que les pasa a los participantes del juego, con el fin de incluir a la actividad las originalidades y peculiaridades que cada niño y niña manifiesten, procurando que todo el mundo se sienta partícipe y a gusto.

➤ **Dimensión cultural**

El juego, considerándolo como un agente de enculturación, permite la normalización de unos usos, prácticas y vivencias corporales que aportan aprendizajes, símbolos, significados, actitudes y valores propios de cada contexto, que ayudan a los niños y niñas a interiorizar el mundo que les rodea.

García y Rodríguez (2007, p. 90) definen las relaciones entre el juego y la cultura a partir de tres ideas básicas:

- “Las estructuras de juego son productos ambientales que cobran sentido en cada contexto, de manera que las formas de realización de la actividad dependen de ese ambiente y se adaptan al mismo.”

- “Las estructuras de juego suponen unos textos que implican una simbología.”
- “El juego es una forma de introducirse en la cultura aprendiendo una visión del entorno y una relación con él, así como de unos usos con el cuerpo más apropiados y una vivencia del mismo determinada.”

4.4. APARICIÓN DEL JUEGO BUENO EN EDUCACIÓN FÍSICA

En 1991 y Marcelino Vaca, Mercedes Sagüillo y Alfonso García, encargados de la dirección del Seminario de Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, comenzaron a investigar sobre la idea de ofrecer recursos al alumnado para que transformasen los juegos de acuerdo con las características del grupo. Apareció una primera idea sobre qué es el juego bueno, y lo definieron como “aquél que se adapta a las necesidades del alumnado y a los intereses del profesorado.” (García Monge, 2009, p. 36)

Atendiendo a todos los aspectos que se deben tener en cuenta durante un juego, otra definición que se le ha dado al juego bueno es:

García (2009)

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

En esta cita de García (2009) se puede apreciar cómo el juego no es algo que impone el profesorado, sino que surge de la construcción conjunta y pactada entre los jugadores y el docente para conseguir una participación plena atendiendo a las características e intereses del grupo, evitando factores negativos. Esta idea de la invención conjunta de juegos lleva promoviéndose desde hace tiempo por varios autores como Maludon y Redfern (1969).

Continuando con la cita de García (2009), hay que destacar la mención de que las reglas y las normas se pueden cambiar, siendo el alumnado el principal protagonista de este proceso para poder construir sus propios juegos sin excluir a nadie. El docente, según argumentan Rovegno y Bandhauer (1994), tiene que propiciar pausas durante la actividad para que los

estudiantes puedan realizar esos cambios, incentivando su consciencia sobre el desarrollo del juego y del aprendizaje que esto conlleva.

Según el artículo de García (2009) el juego va a tener una interpretación personal de cada niño, donde se confrontarán sus intereses y necesidades, que deben darse respuesta. Algunos educadores ya en el siglo XVIII empezaron a pensar en introducir el juego en la educación para que el alumnado aprendiese a enfrentarse a diferentes situaciones y a resolverlas según las características y reflexiones que cada niño o niña tuviese (Elschenbroich, 1979; Bajo y Beltrán, 1998 citados en García, 2009). Es decir, “aprovechar los conflictos que pueden surgir en el juego para ponerlos de manifiesto y convertirlos en una oportunidad educativa” (García Monge, 2009, p. 40), y conocer el funcionamiento de las diferentes lógicas de cada situación de juego (Parlebas, 1988).

“Entendemos por “lógicas” como aquellas disposiciones o condicionantes (ya sean por experiencias previas, creencias, deseos, personalidad, trama de relaciones en grupo, aprendizaje cultural, imposiciones, etc.) que orientan las respuestas de los participantes”. (García y Navarro, 2013, p. 36)

Asimismo, García y Navarro (2013) afirman que el triunfo del juego depende del interés educativo del mismo, de la reinterpretación de la lógica interna por cada niño o niña, teniendo también en cuenta las lógicas culturales y personales. Se trata de generar la posibilidad de que aparezcan nuevas “lógicas educativas” que propicien el jugar de forma más educativa, para conseguir el “juego bueno”. Méndez (2011), añade que aquello que el alumnado cree debe ajustarse al nivel de desarrollo y aprendizaje del grupo por lo que el proceso tiene que ser guiado de manera oportuna.

“El juego bueno, por lo tanto, supone dotar a los alumnos de protagonismo y responsabilidad” (Orlick, 1990; Devis, 1992; Hellison, 1995; Almond, 1997; Enis, 1999). Esto se puede conseguir a partir de recursos que permitan la transformación de los juegos y la ruptura de la idea de que las normas son algo fijo e inamovible. Butler (1993; 2006) y Rovegno y Bandhauer (1994) afirman que en este proceso se mejora el rendimiento y comprensión del alumnado durante el juego, además de la implicación emocional y el compromiso personal.

Emiliozzi et al. (2011) mencionan en su artículo la existencia del “buen jugador” como aquel que tiene el sentido del juego interiorizado, que está sumergido totalmente, y que ha incorporado las estructuras de funcionamiento, involucrándose tanto en la situación, que es

capaz de anticiparse al avance de los adversarios. Es aquel que conoce tan bien las reglas, que pueden llegar a un grado de astucia que le permita romper los pactos creados, proponer estrategias y gozar de su “libertad” hasta el límite de la trampa. Pero hay que tener en cuenta que sólo habrá un buen jugador para un juego específico, no para todos los juegos.

“El tramposo sabe lo que está haciendo y, como tiene tan incorporadas las estructuras del juego, puede desplegarse de manera inadvertida” (Emiliozzi et al., 2011, p. 115). De esta forma, el juego que hace el tramposo beneficia a la práctica, permitiendo que los demás reflexionen sobre su acción y se encaminen a modificar las reglas con el fin de evitar la trampa.

Por lo tanto, la construcción del “buen jugador”, no implica que este posea unas características determinadas, por ello el docente debe pensar en diferentes formas de enseñar el juego y los posibles pasos para la enseñanza correcta de la práctica.

Para abordar el proceso de construcción del juego bueno, debe hacerse a partir de cuatro aspectos temáticos básicos, expuestos por García (2009), descritos a continuación:

- **Seguridad:** Es un tema básico en la Educación Física escolar, cuyo objetivo es hacer entender al alumnado que cuando se produce lesión o daño durante el juego, este se acaba. Por lo que ellos son los responsables de un correcto desarrollo de la actividad para que haya control, sea segura y además saludable.
- **Relaciones:** Es otro pilar básico por el que el alumnado debe tomar conciencia de un juego equilibrado, en el que todos y todas tengan oportunidades de participar en diferentes roles, sin presión ni reproches, aceptando las diferencias y responsabilizándose en la ayuda a los que tengan más problemas.
- **Intervención personal y responsabilidad:** Entrarían aquí aspectos como la aceptación de la derrota y el éxito, la actitud desenfadada y tolerante, la identificación y control de las emociones, la búsqueda de mejora personal y en general la solución a la pregunta “¿qué puedo hacer yo para que juguemos mejor entre todos?”.
- **Normativa:** Este aspecto trata de que el alumnado tome conciencia de que las normas no son algo fijo, pero sí necesario para la acción colectiva. Queremos que descubran

su papel de protagonistas en el pacto de estas y la lógica que las subyace, es decir, cuáles son sus elementos constitutivos y su influencia en el desarrollo del juego.

4.4.1. Estructura de la lección del Juego Bueno

Para desarrollar cualquier Unidad Didáctica en Educación física, se necesita una correcta organización de la estructura de las lecciones, que dependerá de las características del contexto en el que se vayan a realizar. Vaca (2002) y García (2005) proponen una planificación estándar para llevar a cabo las lecciones sobre el “juego bueno”, repasando a su vez algunas estrategias didácticas. En esta planificación, aparecen los siguientes apartados:

- **Compartir el proyecto:** es importante explicar desde el comienzo de la lección el tema a trabajar, utilizando el recurso didáctico de la pizarra para potenciar el recuerdo y reflejar los nuevos aprendizajes. Se escribirá el título de la lección, o información esencial con la que ya han trabajado en cursos anteriores junto con los núcleos temáticos a tener en cuenta; normativa, seguridad, relaciones y la intervención personal y responsabilidad.
- **Proponer un juego inicial:** hay que elegir bien los juegos atendiendo a los núcleos temáticos del “juego bueno” que se quieran trabajar, y adecuado a la edad del alumnado.
- **Centrar el tema de la lección en problemas concretos:** cuando el alumnado se va implicando en la acción, tiene que jugar según lo que les sugiere la lógica del juego. Para que vayan adquiriendo una lógica educativa al jugar, se les debe reunir para reconducirles mediante la formulación de preguntas concretas sobre el tema que están tratando y las acciones vistas en el juego tanto por el alumnado como por el profesor. Esto se hace con el fin de que busquen la solución de un reto educativo y tomen conciencia de su acción durante el desarrollo del juego, para que cuando retomen de nuevo el juego, apliquen lo que se ha acordado y vayan identificando las buenas y malas conductas en su transcurso.
- **Identificar elementos relacionados con el tema de cada lección:** la información que se da o que va discurriendo el alumnado, debe ser sistematizada y puesta en común para que centren su atención en ciertos aspectos relevantes, los interioricen y posteriormente autoevalúen las acciones propias y las de los demás.

- **Trabajo autónomo en pequeños grupos:** practicar el juego en pequeños grupos es una buena oportunidad para que el alumnado participe, exprese lo que piensa, descubra nuevos criterios de acción y corrijan en conjunto aquello desfavorable para la construcción del “juego bueno”. Asimismo, todas estas reflexiones pueden compartirse y experimentarse posteriormente con el resto de la clase, para incrementar la riqueza de ideas beneficiosas del juego.
- **Reflexiones de los resultados:** Para comprobar que el alumnado ha adquirido aprendizajes sobre los resultados obtenidos a partir de sus acuerdos colectivos y opiniones, es importante que al final de las lecciones reflexionen y valoren la importancia de jugar con corrección, siendo partícipes en la creación de la lógica educativa.

Debido a esta estructura de la lección, se permite que el alumnado aprenda a ser autónomo, construya sus propios aprendizajes, reflexione sobre sus actos y observe lo que hacen los demás con un fin positivo y dialogador, que luego se pueda utilizar al intervenir en cualquier proceso de socialización. Además, todo esto tiene efecto, porque el docente dispone de la función de ser un mero guía en este proceso, que ayuda al alumnado pero que también los deja su espacio para que elucubren y descubran por sí mismos el reto del juego propuesto.

4.5. LOS JUEGOS DISEÑADOS DE FORMA GENERADORA

El modelo generador, también se encuentra en la enseñanza de deportes y a partir de él se enseñan juegos diseñados de forma generadora, presentando una línea bastante próxima a la del Juego Bueno.

En 1984 Dietrich formuló la pregunta: "¿Las series de juegos imparten jugabilidad?" e hizo una petición a favor de que apareciese un modelo de juego generador. “El alumnado suele tener una idea de cómo va a terminar un juego (una idea de juego) y pueden reconocer y juzgar perfectamente el éxito o la falta de este en el proceso de creación del juego y durante el mismo juego mismo” (Dietrich, 1984, p. 21). Se puede ver cómo el objetivo está a la vista, y que la forma en la que se realiza la tarea tiene que ser dominada por todos los participantes para que el juego sea apto para el alumnado.

Freire (1997) expresa que la conciencia crítica se caracteriza por la interpretación profunda de los problemas, la búsqueda de causalidades y constantes revisiones, la argumentación, el debate, el cuestionamiento de los prejuicios, la primacía de la racionalidad, el esfuerzo humanizador, la responsabilidad social y la transformación de la realidad. “Quien siga el enfoque de la resolución de problemas cuestionará automáticamente las soluciones existentes. Esto es esencial para el desarrollo de una posición crítica con respecto a la actitud existente hacia el movimiento. [...] Al enfrentarse a problemas relacionados con el deporte, el alumno comprenderá el deporte de manera más profunda y permanente” (Wichmann, 2011, p. 91).

Loibl (1995, 2001) actual ex miembro de la Universidad de Múnich, fue el primero que trata de transferir las habilidades de enseñanza de Wagenschein a la Educación Física, y más concretamente al baloncesto, ya que Dietrich (1984) no propuso ninguna realización práctica sobre esto. Para ello, Loibl (1996) sugiere la alternancia de la acción práctica con su reflexión y planificación dialogada, y no parte del deporte estandarizado, sino del desarrollo de los espacios de movimiento como espacios de percepción y acción.

Loibl (2001) describe la enseñanza y el aprendizaje del método generador como una "reconstrucción": "En relación con la enseñanza de los juegos deportivos, la enseñanza del método generador significa el desarrollo y la reconstrucción de un juego desde su origen, la idea de juego, en la que cada aprendiz reinventa el juego para sí mismo" (Loibl 2001, p. 21).

Lo que quiere decir Loibl, es que para aprender a enseñar juegos deportivos tales como fútbol, baloncesto, hockey... primero hay que trabajar, construir y desarrollar la idea básica y la forma de juego del juego original, considerando que las reglas siempre se pueden alterar. Los juegos que se realizan para conseguir y desarrollar un deporte o un juego final tienen que coincidir en sus ideas básicas y su forma de juego, aunque tengan características estructurales alternativas. Cada deporte tiene una idea básica, por ejemplo, en baloncesto es tratar de poner la pelota en la canasta y evitar que el equipo contrario lo haga; esto es lo que se debe respetar en los juegos previos. Por lo tanto, si el alumnado se inventa un juego, acordando ellos mismos las reglas, deben atenderse estos aspectos.

Basándose en el sentido de la idea integradora, Groth y Kuhlmann (1989) distinguen tres grupos de juegos según la idea básica de juego que hay que tener en cuenta:

- Juegos de tiro al blanco: fútbol, baloncesto, balonmano...
- Juegos de retroceso: bádminton, voleibol...

- Juegos de zona final: rugby, ultimate, flag football...

Loibl (2000) añade que, en el modelo generador, las situaciones complejas de juego se aprenden a resolver a través de técnicas simplificadas y que esta reducción didáctica debe ser llevada a cabo por los propios alumnos, mediante el cambio de las reglas ya que éstas dificultan las técnicas, siendo el docente un mero asesor del proceso. Asimismo, Loibl (2001), explica que el carácter cambiante de las reglas sirve para que todos los jugadores puedan participar en el juego de manera significativa. La reducción didáctica es un método de simplificación de contenidos de enseñanza complejos o difíciles, de manera que puedan ser absorbidos y comprendidos por los estudiantes de cierta edad de aprendizaje y desarrollo.

Un ejemplo con el deporte del fútbol de lo que quiere decir Loibl (2001), es que este tiene situaciones de juego y técnicas complejas que pueden ser simplificadas. En consecuencia, pueden producirse reducciones orientadas a la experiencia y la tecnología para que el alumnado juegue:

- Con técnicas complejas en situaciones de juego simplificadas (simplificar el objetivo que sería marcar gol, reducir el número de jugadores, utilizar comodín...)
- Con técnicas simplificadas en situaciones de juego complejas (coger el balón con la mano, jugar sin regatear).
- También es posible combinar ambas reducciones y utilizar tanto técnicas simplificadas como situaciones de juego simplificadas en el juego.

Wichmann (2011) expresa en su artículo que este modelo pretende que, en la instrucción de un juego, se enfatice la libertad de elección y la independencia del alumnado. Para lograrlo, se intenta que sean ellos mismos los que se involucren en la búsqueda y el desarrollo de reglas, introduciendo técnicas y ampliando tácticas, teniendo siempre en cuenta su capacidad de juego y su participación. “Cuando se observa el juego y sus características, se hace evidente que hay múltiples funciones educativas que deben considerarse” (Wichmann, 2011, p. 96).

Este procedimiento puede utilizarse en juegos que ya se conocen para modificarlos, o en el desarrollo otros inventados por el alumnado (Wichmann, 2008).

Wichmann (2005) describe un procedimiento desarrollado a continuación, en el que se utiliza el principio generador de la enseñanza y el aprendizaje, que puede ser transferido a la doctrina de cualquier juego.

El procedimiento comienza con los fenómenos asombrosos de los que habla Wagenscheinn (1999) que en las clases de Educación Física podrían ser según afirma Loibl (2001) "oportunidades fascinantes de juego y movimiento que pueden crearse mediante una demostración en vídeo o una inspección de un juego"(p.49). Wichmann (2011) explica que el "fenómeno", son las acciones del juego práctico y real que se inicia a partir de la idea de juego. Para los estudiantes, un "fenómeno" del juego, es percibido como un problema.

En una situación de juego, los jugadores deben actuar apropiadamente, evitando el descontrol y la insatisfacción. En algún momento dado, a raíz de un "fenómeno", puede producirse algún problema que debe ser discutido y resuelto de forma conjunta. Para lograrlo, se prueban soluciones cambiando las reglas y de esta forma influir en el curso del juego y la interacción social. De la solución que se elabora, puede surgir otro "fenómeno", que causa un nuevo problema y que requiere otra solución. Las situaciones de juego modificadas deben ser revisadas y, si es necesario, reorganizadas de nuevo para asegurar que se reconozcan las necesidades de todos los jugadores. Este proceso constituye un cambio constante entre la actividad física, su reflexión y planificación. Durante la sesión, las fases de probar el juego y las fases de reflexión se alternan. En las fases de reflexión se examinan las decisiones tomadas, se discuten los problemas tácticos, sus soluciones, y se aclaran los elementos técnicos. Mientras tanto, los ejercicios se insertan según se requiera, para que las formas de juego puedan llevarse a cabo a un nivel más alto. "Es evidente que no hay un orden determinado en el que los problemas puedan aparecer y tengan que ser resueltos" (Wichmann, 2008, p. 81).

Digel (1982 citado en Westermann, 2016) expone cinco aspectos de influencia que tienen importancia en el contexto de cambiar un juego, ofreciendo diferentes posibilidades para su variación. Las reglas de las diferentes dimensiones se equilibran en los juegos para lograr un conflicto emocionante y de igualdad de oportunidades entre la parte atacante y la defensora. Por lo tanto, al modificar las reglas individuales en los distintos aspectos, hay que tener siempre cuidado de no perder el equilibrio de las posibilidades de éxito entre las partes y de preservar así la idea básica del juego deportivo. Estos aspectos son:

- Reglas de personal: El alumnado debe tener claro el número de jugadores de cada equipo y sus roles en el juego para procurar que todos/as participen, y el juego se adapte a las necesidades del grupo. Se debe determinar el tamaño del equipo, los roles dentro de un equipo...

- Reglas espaciales: Debe tenerse en cuenta para especificar las reglas de la sala, atendiendo a las experiencias que el propio alumnado tenga en cuanto a los requerimientos técnicos del juego como las dimensiones o división del campo, procurando que todos/as puedan participar en el juego.
- Reglas de inventario: El alumnado debe tener en cuenta que este aspecto puede tener muchos efectos ya que el equipo de juego, el cambio de los objetivos a alcanzar y los materiales que se utilizan podrán favorecer la interacción de los jugadores y facilitar las medidas tácticas, o que ocurra todo lo contrario. Por ejemplo, el tamaño, peso, forma y elasticidad del equipo de juego, el equipo de los jugadores, el objetivo de juego...
- Reglas de acción o comportamiento: El alumnado tiene que fijarse en cuales son las acciones que benefician y ayudan todos los jugadores (acciones permitidas/no permitidas, consecuencias si es necesario), aunque ello conlleve simplificar la situación y la técnica del juego. Estas reglas se amoldan al resto de las reglas para tener en cuenta las acciones y comportamientos con el personal, el espacio, el inventario y el tiempo.
- Reglas de tiempo: El alumnado debe ser consciente de que también puede cambiar este aspecto y que puede influir para aumentar el ritmo del juego y la presión sobre los jugadores. Delimitando por ejemplo el tiempo de juego, límite de tiempo para las secciones individuales...

4.5.1. Estructura de la lección del Método Generador

Wichmann (2005) ofrece una planificación de las lecciones sobre juegos diseñados de forma generadora que sigue siempre la misma estructura, y su desarrollo debe tener en cuenta las características del contexto en el que se lleven a cabo.

Al principio siempre habrá un saludo a los estudiantes y a continuación se tendrá en cuenta un principio didáctico que es la transparencia. Esto significa que los estudiantes tienen que saber cuál es el tema que se va a desarrollar al principio de cada lección. La presentación al alumnado se puede hacer de diversas maneras independientes o combinadas: oral individual, oral en grupo, visual en pizarra o visual permanente en folios que podrán leerse y comentarse entre todos/as.

Una vez que el alumnado tiene claro lo que se va a tratar, puede haber un juego de calentamiento, aunque no es necesario. Posteriormente, comienzan un juego inicial que no es muy emocionante, en el que los estudiantes identifican problemas individuales y tratan de designarlos. Tras esto, se decide hacer la primera pausa deteniendo el juego, el docente lanza una pregunta a los estudiantes. Estos darán unas razones de cómo ven el funcionamiento del juego mientras el profesor/a anota en una pizarra todo lo que vaya surgiendo que sea interesante y que deba ser recordado. De esta manera, el docente se asegura de que todos y todas participen en el cambio de las reglas y estén atentos a lo que se está discutiendo y reflexionando.

En general durante estas pausas, se observa el problema, las posibles soluciones, las soluciones que se van a probar y, finalmente, en la siguiente fase de reflexión, los efectos experimentados; esto significa que las soluciones encontradas se evalúan después de haberlas probado. Todo ello, es anticipado previamente por el docente que tiene que pensar de antemano en las posibles soluciones, pero al mismo tiempo debe estar abierto a las ideas de los estudiantes y no prohibir las soluciones que ofrezcan, a menos que no se puedan realizar o sean incluso peligrosas.

Finalmente, para terminar la lección, todo el grupo en conjunto repasa las reglas que se han puesto en común para crear el "nuevo juego bueno", sacando una reflexión. Se atienden sobre todo a estos aspectos, aunque la forma de categorizar las reglas está abierta a la decisión del alumnado y puede hacerse de manera distinta:

- Reglas de juego, estratégicas y morales
- Reglas estratégicas y constitutivas (acordadas)
- Reglas del espacio, material, acción, jugadores y tiempo

4.6. EL JUEGO EN EL CURRÍCULUM EDUCATIVO

El juego aparece en los currículums de España y Alemania, y en base a ellos se planificaron las Unidades Didácticas sobre el “Juego Bueno” y el “Juego Generador”. (ANEXO 1)

4.6.1. Currículum de España

El juego es esencial en la asignatura de Educación Física y por ello, también aparece mencionado y tratado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE) y en el Decreto 26/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Hay dos situaciones motrices en el apartado de Educación Física del Real Decreto que quiero tener en cuenta:

- La primera es “Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición” que se tiene en cuenta en juegos tradicionales, de relevos, en grupo...y que destaca las relaciones de cooperación entre los participantes, respetando siempre unas normas. Es importante también la interpretación que hace el alumnado de las acciones en el juego para que así adquieran capacidades de previsión y anticipación, intentando resolver los problemas que vayan surgiendo y trabajando conjuntamente para conseguir el objetivo del juego.
- La segunda es “Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico” ya que muchas veces las características del entorno, y yo añadiría también los aspectos personales, no son siempre iguales, por lo que es bueno que el alumnado aprenda a organizarse y adaptar los juegos a las necesidades del contexto para procurar un desarrollo óptimo de la situación. Para que esto suceda, se ha de tener en cuenta la seguridad sobre el riesgo y la regulación de la intensidad de los esfuerzos en función de las posibilidades personales. De esta forma, estaríamos acercándonos al “Juego Bueno”.

Otro contenido que quiero considerar y que aparece en el Decreto 26/2016, de 21 de julio es el Bloque 4 “Juegos y actividades deportivas”, ya que está relacionado con el juego y la actividad deportiva. Fijándome en los contenidos, los juegos, ayudan a reflejar la cultura de un lugar, a desarrollar la imaginación y creatividad, mejora las relaciones sociales y muchas veces sirve como medio de desconexión y disfrute. Sin embargo, debe estar presente, que el alumnado conozca qué acción debe ejecutar en cada momento, adaptando sus conductas motrices a las circunstancias, y reflexionando sobre la acción de los juegos, la evolución del deporte y el papel igualitario de hombres y mujeres a la hora de participar. Se trata de elaborar un juego limpio, y para conseguirlo, hay que adaptarse a las necesidades e intereses

de todos y todas, viendo necesario que el alumnado participe en el cambio de normas, siempre y cuando tengan en cuenta los aspectos temáticos básicos, expuestos por García Monge (2009, 42-43). El contenido del Decreto 26/2016 que más se acerca a lo que acabo de escribir es: “Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de juego limpio”, aunque sería motivo de controversia y habría que afinar mucho para llegar a la idea de Juego Bueno.

4.6.2. Currículum de Alemania

El juego también forma parte de la asignatura de Educación Física, constituyendo uno de los siete campos de experiencia y aprendizaje titulado “Spielen” (jugar) que aparece dentro de la Ley Escolar de Baja Sajonia y el decreto Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4(2006) y Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5-10 (2017) como fundamento jurídico general del programa básico de estudios. Es considerado como una de las áreas temáticas relacionadas con el contenido de la cultura del movimiento.

Está enfocado sobre todo, a conectar los nuevos aprendizajes con los contenidos y habilidades que el alumnado ya conoce. Para ello, se adquieren y usan estrategias de aprendizaje que permiten ofrecerles un papel importante en el control de su propio proceso de aprendizaje a la hora de adquirir competencias.

El juego según describe el currículum, es visto, por una parte, como una oportunidad para aprender, experimentar valores y aplicar normas en la acción que pueden transferirse a otras situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, puede considerarse como una posibilidad de actividad de ocio que permite la participación en la cultura del movimiento también fuera del ámbito escolar.

Hasta 4.º de primaria (Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4, 2006), el jugar está relacionado estrechamente con el juego libre y exploratorio que normalmente suele estar guiado por unas reglas. Además, para realizarlo, pueden utilizarse equipos deportivos o materiales de uso cotidiano. Esto posibilita aplicar las habilidades generales y las relacionadas con el juego a nuevas situaciones de juego y practicarlo como acción social. Un contenido que destaco es: “la comprensión de las ideas del juego, la asunción y el cumplimiento de los roles del juego, la aplicación de las reglas relacionadas con el juego...”

A partir de 5º de primaria (Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 5-10, 2017), incluyendo también los cursos de la Educación Secundaria, el juego hace más referencia al movimiento y a los juegos deportivos. Este campo de experiencia y aprendizaje promueve particularmente el desarrollo de habilidades del juego general, de las formas de juego, la aplicación de reglas, el examen de situaciones de juego variables y la acción social en el juego. Tres contenidos que quiero destacar porque se aproximan a la idea del “juego generador” son: “El desarrollo y prueba de juegos propios”, “el cambio de las condiciones y reglas básicas”, “la observación de las reglas y del juego limpio”.

4.7. COMPARACIÓN DE AMBOS MODELOS EDUCATIVOS

Como se ha visto a lo largo del trabajo, los dos modelos son una forma de llevar la Educación Física a la práctica, que, a pesar de que se presentan en distintos contextos y han sido conformados por diferentes personas, comparten una base muy familiar al proceder de las mismas fuentes pedagógicas y psicológicas sobre la educación y la escuela.

Ambos modelos centran su atención en el niño y en partir de sus intereses, tratando de respetar los niveles y ritmos que tiene, y de combinar aquello que ya sabe con los nuevos aprendizajes que imparte el docente. Se busca su desarrollo individual, pero durante las actividades se establecerán relaciones sociales que también deben trabajarse, convirtiéndose en imprescindibles para su desenvolvura en la vida diaria social.

La autonomía y el hacer que el alumnado se vaya superando a sí mismo, también es abordado por los modelos. Pretenden que su autoconfianza crezca a medida que prueban nuevos retos y que no tengan miedo a caerse, si no que sigan avanzando, descubriendo y siendo conscientes de su mejora durante el proceso. Algo que ayuda a esta adquisición de seguridad son esos momentos de acción-reflexión que se buscan durante la práctica para alcanzar una comprensión óptima de los contenidos. Para conseguirlo, el profesor, pieza fundamental del proceso, adquiere un papel de observador y guía que incita a esa reflexión en y sobre la acción, potenciando el desarrollo de las habilidades de su alumnado, así como el respeto de los demás, de sus intereses y opiniones.

El modelo TPC pretende que, en todas las asignaturas que se enseñan en la escuela, haya presencia motriz y corporal, tratando de evitar que este contenido tan necesario para el

desarrollo de los niños y niñas solamente tenga cabida en las clases de Educación Física. Por ello, hace especial hincapié en que, aunque esta asignatura sea la promotora, necesita del compromiso de las demás materias para conseguir un alcance completo del potencial educativo del ámbito corporal del alumnado, que les ayude a prosperar en sus aprendizajes. El modelo generador, por su parte, tiene mayor aceptación a nivel funcional de la escuela, ya que permite que los estudiantes experimenten y vivencien lo que se aprende en el aula; también de forma corporal. Como se ha comentado en el apartado del modelo generador, la Educación Física es una de las muchas asignaturas que presta atención a las experiencias que el cuerpo y los sentidos perciben, cuando entran en contacto con el entorno y esos “fenómenos” misteriosos que despiertan el interés del alumnado y que aún no dominan. Así pues, ambos modelos, buscan principalmente la participación activa e intensiva del alumno con el contenido de enseñanza facilitando una mayor comprensión de las estructuras básicas de cada asignatura.

Otro de los aspectos característicos de los modelos es la forma de presentar el proyecto educativo, dando bastante relevancia a la presentación de las lecciones. Nos podemos fijar en que la estructura de la Unidad Didáctica que ofrece el “TPC” con la “carpeta”, va narrando su planificación con sus objetivos y contenidos específicos, empleando la segunda página para la construcción de las lecciones con sus tres momentos y fases; algo distintivo de este modelo.

“El Generador”, para la planificación didáctica, emplea un plan de programación de Unidad Didáctica de la asignatura de Educación Física. Esta programación se caracteriza por presentar un objetivo general que indica lo que el alumnado tiene que conocer al finalizar la unidad. Las lecciones que se van presentando tienen en cuenta el tiempo concreto que se emplea en cada fase, el planteamiento de la lección utilizando la estructura (Fenómeno – Problema/Cuestión – Solución – Puesta en práctica – Repetición), la disposición del alumnado en cuanto a su forma social y de acción y las observaciones didáctico-metodológicas que justifican aquello que se produce durante el desarrollo de la práctica.

5. METODOLOGÍA

A partir de los dos modelos y su contenido de juego motor reglado, he planificado dos Unidades Didácticas: una sobre “Juego Bueno” y otra de “Juego Generador”, con una intención inicial de haberlas llevado a cabo paralelamente con 2 cursos de primaria para compararlas en la práctica.

Debido a las circunstancias que nos conciernen actualmente (COVID-19) y la imposibilidad de realizarlo de forma presencial en el colegio donde estaba haciendo el Prácticum II, he decidido analizar las similitudes y diferencias de la planificación de ambas. Especialmente me voy a fijar en la forma en la que se estructuran las dos Unidades Didácticas, haciendo inciso especialmente en sus lecciones y la metodología específica que se utilizaría si se hubiesen llevado a la práctica.

La unidad sobre “Juego Bueno” (ANEXO 1) que se hubiese realizado con uno de los cursos, se desarrollará en el dispositivo de la “carpeta” diseñada por Vaca (2008) proponiendo el juego inicial de “Pelota cordón”. La otra unidad (ANEXO 2) que se llevaría a cabo con el otro curso sería la de “Juego Generador”, que se va a estructurar siguiendo la planificación que ofrecen Gissel y Flemming (2004), partiendo del juego “Protege tu pared”.

El análisis también se va a centrar en torno a los aspectos que considero más relevantes a tener en cuenta y que son esenciales en ambos modelos procurando que haya un equilibrio entre ellos: alumnado, educador y contenido. El docente y el estudiante tendrán acceso a un contenido sobre el juego motor reglado que podrán ir modificando según las experiencias e intereses individuales y grupales que tengan e ir redirigiéndolo a medida que avance la práctica de las lecciones. En ambas unidades, el docente adaptará y tendrá en cuenta el nivel de exigencia, ayudándose de lo indicado en los currículos educativos, para que los contenidos trabajados a lo largo de las lecciones se adecúen a las posibilidades motrices reales de los escolares.

Asimismo tendré en cuenta los elementos que caracterizan a la enseñanza de estos juegos en la asignatura de Educación Física: transparencia, flexibilidad, que los juegos sean entendibles, accesibles y lúdicos para todos/as, la participación y protagonismo en su aprendizaje, competencias básicas como la autonomía e iniciativa personal y sobre todo que haya un progreso personal en la actividad.

6. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Alumnado

En ambas Unidades Didácticas, los participantes son sujetos activos que van a convertirse en el centro de atención de la práctica y los principales autores de su propio aprendizaje. Esto permitirá que se sientan eficaces en el proceso y vayan adquiriendo madurez para mediar su aprendizaje durante las lecciones.

Debido a la transparencia que se trata de buscar al compartir el proyecto con ellos/as desde el comienzo de la unidad, hará que su motivación se incremente a medida que va floreciendo su autonomía y responsabilidad en el funcionamiento de la actividad tanto individual como grupalmente. Con el uso de dispositivos didácticos como la pizarra, fichas de autoevaluación o el cuaderno, irán interiorizando e interpretando mejor el contenido que se imparte de forma oral y podrán ir viendo reflejados los progresos que van haciendo a medida que avanzan las lecciones.

Al aclararles los criterios de éxito de la actividad, se pretende que haya un valor intrínseco durante la práctica que suscite una evolución del alumnado hacia algunos aspectos importantes como el aumento del autoconcepto, la seguridad personal, que se sienta resolutivo ante los problemas que vayan surgiendo y que sobre todo vaya experimentando sus éxitos y errores como una oportunidad para que sigan aprendiendo y descubriendo nuevos caminos. Cuando el alumnado sea capaz de utilizar los criterios de realización de la actividad, podrán autoevaluar sus resultados, alcanzando una mayor autoconfianza y conocimiento de sí mismos.

Respetando siempre el nivel de desarrollo real, el alumnado deberá pasar por diferentes fases de acción-reflexión, para que vayan interiorizando una idea principal del juego que se les ofrece y alcancen una comprensión óptima de los contenidos y la organización del juego, ayudados por las indicaciones del docente. De esta manera, tomarán un rol de investigadores a los que se les dará la posibilidad de descubrir explorar y experimentar sobre su progreso, buscando un juego grato para todos/as a partir de la proposición de nuevas reglas que conduzcan a ese fin.

Debido a esas reflexiones y a las propuestas que se hagan, el alumnado podrá cavilar sobre nuevas cuestiones que serán escuchadas y tenidas en cuenta, pero que quizás, algunas,

no puedan llevarse a la práctica, ya que es posible que no todos los participantes estén de acuerdo con ellas.

En el *juego bueno* inicial propuesto, se hacen dos equipos. Los participantes actuarán de forma colectiva con los miembros de su equipo desde el principio, tratando de conseguir pasar el balón al otro campo por encima o por debajo de un cordón que va a dividir el espacio del gimnasio. Esto quiere decir, que cada equipo va a tratar de alcanzar un mismo objetivo, lo que conllevará a que se relacionen unos con otros y creen un ambiente social coordinado, a través de reflexiones y decisiones que tomen entre ellos/as para averiguar qué acciones o colocaciones son más efectivas para conseguirlo. En el juego que se produzca, seguramente surjan conflictos que los llevarán a seguir reflexionando y a querer cambiar la normativa del juego para ir solucionándolos, lo que permitirá el desarrollo de nuevas lógicas educativas.

En el *juego generador* propuesto al inicio de la lección, también se harán dos equipos que tratarán de conseguir un mismo objetivo, lanzando un objeto para intentar golpear la pared que defienden los contrincantes y de defender la pared que se les ha asignado. Para ello, la detención de la acción promovida por el educador, servirá para la reflexión del alumnado y la construcción de forma conjunta propuestas que solventen esos “fenómenos” interesantes que no permiten un juego fluido y participativo. En este juego, que parte de una situación muy simplificada que causa aburrimiento, también se desarrollará esa necesidad social de construir el aprendizaje y la práctica para ir transformándolo en algo emocionante y asequible mediante la colaboración de unos con otros, consiguiendo así, un resultado positivo, con la opción de ir modificando las reglas del juego según sus intereses y necesidades.

Educador

Como he ido explicando a lo largo del trabajo durante el desarrollo de los dos modelos, el docente tiene un rol muy importante y, en consecuencia, durante la puesta en marcha de las dos unidades planificadas, esa importancia tiene que hacerse notar.

El docente maneja el contenido en función de las curiosidades, sugerencias y experiencias del alumnado, por lo que les dará libertad para que también participen en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, actuando durante el desarrollo de las lecciones como un orientador que valora más el cómo su alumnado va llegando a un fin o una conclusión, que el conseguir el fin en sí mismo. Para ello deberá observar y acompañar los procesos independientes del alumnado, planteando, cuando sea necesario, preguntas que

indirectamente les ayuden a la búsqueda de soluciones ante los problemas que vayan apareciendo en el juego.

Una de las misiones del docente es tener en cuenta el nivel de desarrollo que tiene su alumnado, algo esencial a la hora de desarrollar un contenido apropiado que cause motivación y un aprendizaje individual y social de la experiencia sobre los juegos motores reglados.

Al comienzo de cada lección, el docente debe tener en cuenta esa transparencia por la que destacan ambos modelos, donde se explique al alumnado en qué va a consistir el proyecto y se les permita también acceder al contenido que se quiere impartir, convirtiéndose a su vez en creadores del conocimiento a través de sus reflexiones, preguntas, errores y aciertos.

El utilizar diversos recursos didácticos como la pizarra o fichas durante las lecciones puede ser de gran utilidad para que el docente acompañe su explicación oral con un dispositivo visual que facilite la interiorización de los contenidos y a su vez permita comprobar la evolución progresiva de su alumnado.

A partir de la creación de un clima relajado y permisible, el profesorado podrá realizar paradas durante la práctica, en las que el alumnado tenga libertad de elección, independencia de decisión y se incite a la reflexión individual y grupal. Esto ayudará a la creación de nuevas normas de juego, que lo irán convirtiendo en una actividad cada vez más mejorada y positiva para el grupo. La escucha y valoración de las demás opiniones que se ofrecen, serán parte importante del proceso, así como aceptar los errores y ser críticos con las propuestas que se quieren probar como aspectos de los que se puede sacar algo positivo y aprender. A partir de estas experiencias, el profesorado podrá ir recopilando información que le ayude a construir la siguiente lección de la Unidad Didáctica.

En el *juego bueno*, el docente debe centrar los contenidos que se están trabajando en las lecciones, para la consecución de los objetivos específicos planteados en la Unidad Didáctica planificada. También tendrá que valorar los pros y contras que el alumnado vaya detectando en el juego y cómo van discurriendo las soluciones, dirigiéndolos con responsabilidad hacia esos objetivos didácticos a través del planteamiento de preguntas, pero dejando que actúen de forma autónoma y respetando sus decisiones o cualquier cambio que quieran realizar que sea adecuado. Durante el proceso va a ayudar al alumnado a trabajar en grupo, realzando aquellas iniciativas y propuestas que tienen, en un principio, poca viabilidad. Para conseguirlo, se trabajará con la inteligencia emocional haciendo ver a los niños/as, las consecuencias de las

acciones que se proponen. Por eso, antes de llevar cualquier acción o regla a la práctica, el profesor les puede preguntar por la seguridad de la propuesta o cualquier aspecto que se haya establecido como eje de la Unidad Didáctica, y que considere necesario para la participación de todos/as.

En el *juego generador*, el docente va a orientar su enseñanza atendiendo al objetivo general que se establece en la Unidad Didáctica, y a los objetivos específicos que van encaminando cada lección. También, a través de las preguntas que formule, les ayudará a pensar y discurrir de forma autónoma sobre los “fenómenos” interesantes que irán apareciendo en el juego, a los que debe darse respuesta. Las soluciones que se propongan y que sean aceptadas por todos/as, incluido el educador, podrán escribirse en la pizarra y llevarse a la práctica. El profesor es el experto y responsable directo del proceso por lo que decidirá qué sugerencias son disparatadas o peligrosas, descartándolas de ser probadas, pero explicando siempre a su alumnado el porqué, o haciéndoles llegar a la respuesta a través de preguntas.

Contenidos

Los juegos, se presentan como actividades que puede moldearse de tal manera que se adecúen a los deseos y progresos de los alumnos y a su nivel de capacidad. En cada Unidad Didáctica planificada se proponen una serie de objetivos que deben conseguirse durante las lecciones a través del trabajo de los contenidos.

El objetivo es que, con las reflexiones que el docente incita a su alumnado, se cree gradualmente, un juego positivo para la clase donde la participación democrática y el respeto sean favorables, y se vean reflejados en las reglas que rigen ese juego.

Teniendo en cuenta el currículum, los contenidos del “Juego Generador” y el “Juego Bueno” no se contemplan totalmente, sino que toma como base aquello relacionado con el juego y lo amoldan y especifican a lo que se quiere conseguir. Pero observando los contenidos del currículum alemán, he de decir que se aproximan un poco más a la idea de “Juego Generador” que los del currículum español.

Un punto en el que confluyen ambos juegos es que todos los cambios y las reglas introducidas tienen su origen en el juego y en la reflexión, cobrando relevancia debido a los problemas o dificultades que surgen en el juego y que son considerados útiles por los

alumnos. Sólo de esta manera se puede entender la utilidad y desarrollar el significado de las normas, asegurando su cumplimiento.

El *juego bueno* parte de una regla primaria, que en este caso sería “invadir un espacio a través de un objeto”, a partir de la cual el alumnado debe empezar a tomar decisiones para mejorar el juego inicial. Dependiendo de los intereses del docente, también se les puede dar una subregla como, por ejemplo, lanzar la pelota por debajo de un cordón. Si no se les da esta subregla, puede que sea el primer punto de reflexión del alumnado para deducir por dónde es más efectivo lanzar y recepcionar, teniéndose en cuenta la visión de los dos equipos. Asimismo, durante la planificación de la unidad y a la hora de cambiar las normas del juego, van a estar presentes alguno de los cuatro temas básicos que aborda el juego bueno (seguridad, normativa, relaciones e intervención personal y responsabilidad), que se establecerán como eje en la Unidad Didáctica. En concreto, en la que he programado, se trabajarían la seguridad y la normativa para tenerlos en cuenta y ahondar en el juego a partir de ellos.

El *juego generador* parte de una clasificación de los juegos: juegos de tiro al blanco, juegos de retroceso y juegos de zona final, a partir de los cuales se desarrolla la idea básica de cada juego que el alumnado debe tener en cuenta, respetar y no cambiar. En el juego propuesto de la Unidad Didáctica que he planteado, la idea básica que no se puede modificar y hay que tener en cuenta es: “lanzar un objeto (pelota) a un objetivo (pared) contra la resistencia de un equipo contrario, y al mismo tiempo evitar que el equipo oponente alcance este objetivo”. A su vez, el alumnado puede cambiar las reglas a través de los elementos generales de juego (espacio, inventario, participantes, tiempo y comportamiento/acción).

Metodología

De cada modelo educativo, se plantea una Unidad Didáctica, considerada como la unidad más pequeña que tiene todos los elementos de la didáctica (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). En las dos Unidades Didácticas se citan las fuentes que ayudan a conformar el proceso; que en este caso están citadas junto a todas aquellas referencias que me han ayudado a escribir el presente trabajo. También se incluyen las lecciones como una opción o aspecto metodológico. Cada lección se planifica después de haber concluido la anterior.

Analizando la estructura y los elementos que componen las dos Unidades Didácticas, se puede observar cómo la similitud en este aspecto también es notable. Voy a comenzar explicando de forma breve la del “Juego Bueno” y a continuación la del “Juego Generador”.

La unidad didáctica de *juego bueno* se desarrolla en el dispositivo de la “carpeta”. En su primera página, se encuentra el título de la Unidad de Aprendizaje y a continuación su localización en el currículum oficial que va a ayudar a vincularla y crearla en base al marco jurídico. Después se ofrece una justificación que indica por qué merece la pena llevar adelante este proceso de enseñanza y aprendizaje sobre juego bueno. El contexto que sigue permite que se entienda quién va a llevar a cabo la Unidad Didáctica, el colegio y curso con los que se va a desarrollar, el tiempo, y las horas que se van a emplear, en qué espacio y aquello que se considere importante para comprender bien que esa Unidad Didáctica no está pensada para cualquier tipo de contexto, sino para ese en concreto.

En las páginas 2 y 3 de la carpeta, se van a incluir los componentes que intervienen en la planificación, que por un lado son las propuestas de lección, y por otro las previsiones que se deben hacer antes de poner en marcha las lecciones para regular la práctica. Posteriormente hay otro espacio donde se incluyen los objetivos y contenidos específicos que se pretenden desarrollar y conseguir con el alumnado durante el proceso. La evaluación sobre lo que han aprendido y las capacidades desarrolladas se sitúa en un último espacio de la tercera página.

Un aspecto a tener en cuenta de la carpeta, que no se puede ver en mi Unidad Didáctica porque no la he llevado a la práctica con mi alumnado, es que en su interior se irán adjuntando los documentos que sean interesantes y aporten información como los planes de clase, perfiles de lección, sugerencias para la lección siguiente...

Al cerrar la carpeta, en la contraportada de la página 4, el maestro tiene la oportunidad de preguntarse y plasmar todo lo aprendido durante el desarrollo de esta Unidad de Aprendizaje, sobre todo en torno a tres cuestiones: el tema motivo de enseñanza y aprendizaje; el aprendizaje construido por el alumnado; el desarrollo profesional y las demandas de formación derivadas.

La unidad didáctica de *juego generador* comienza con el contexto, indicando el nombre del responsable que va a llevar a cabo el proceso, el colegio, la clase, y el espacio en el que se va a desarrollar, además de la fecha y el tiempo que va a durar. Posteriormente se alude al tema de la Unidad Didáctica que proporciona una primera visión general y también se escribe un objetivo general para establecer de forma clara lo que el alumnado debe ser capaz de hacer

al final de la unidad. Esto va seguido de la localización del proyecto dentro del currículum oficial y de una justificación que aclara la oportunidad que ofrece llevar esta unidad con la clase.

A continuación, se empieza a centrar más en la primera lección que se va a proponer, donde se especifica el tema a tratar en ella, junto a un objetivo general y varios objetivos y contenidos específicos que se pretenden conseguir. También tiene un espacio que alude a las previsiones que se han de tener en cuenta en la lección, donde se especifica sobre la situación del grupo respecto a la lección, el punto de partida que tienen, los materiales que se van a utilizar, la colocación de los mismos...

El siguiente apartado recoge la primera lección y a medida que vaya avanzando el proceso, se irá completando de otras que también se realizarán. Además, después de esto hay un espacio para indicar consideraciones didácticas, responder algunas preguntas, escribir reflexiones y decisiones en relación con la lección, como tener en cuenta lo que los estudiantes tienen que aprender, si se ha aprendido después de la clase lo que se pretendía, el significado o relevancia de la lección para su futuro, vida diaria y el entorno educativo, limitaciones o simplificaciones de los contenidos para que sean más comprensibles... La evaluación sobre lo que han aprendido y las capacidades desarrolladas se sitúa al final de la planificación.

En las dos Unidades Didácticas se considera una metodología abierta ya que el alumnado no tiene apenas información previa sobre “Juego Bueno” y el Juego Generador” y va adquiriendo progresivamente nuevos conocimientos al participar en el juego propuesto.

Se busca la transparencia sobre el tema, para que al alumnado sepa desde el primer momento sobre lo que se va a trabajar, y vayan percatándose de los aprendizajes que van adquiriendo. Con referencia a esto, que el maestro utilice la pizarra, reparta fichas o vaya completando un mural durante las lecciones con los contenidos que se están trabajando, hace que haya una mayor comprensión del tema, el alumnado pueda ir reflejando los aprendizajes y a su vez el docente observe el ritmo que va tomando el grupo y cada escolar en particular.

También se trabaja una metodología flexible y de descubrimiento guiado en el que los grupos que se hagan serán mixtos, procurando la participación igualitaria de ambos sexos. Tendrán la posibilidad de reflexionar, cuestionar la forma de jugar, modificar las reglas que deben ser vistas como cambiantes, comunicarse con el resto, compartir opiniones e ideas y darse cuenta de las diferencias y necesidades que exige cada uno, para conseguir llegar a

acuerdos que permitan la construcción de un juego que agrade a todos los integrantes del grupo y potencien su participación significativa, implicando una gestión de su propio aprendizaje. De esta manera se comprenderá el juego y el futuro juego positivo al que podrá llegar el alumnado con sus cavilaciones, de una forma más profunda y permanente, desarrollando una postura crítica que ayudará al desarrollo integral del alumnado.

Uno de los elementos que aparecen en las dos Unidades Didácticas que he planificado, son las lecciones. En su diseño, se pueden observar ciertas diferencias a la hora de estructurarse que voy a comentar a continuación, primero aludiendo a la del “Juego Bueno” y después a la del “Juego Generador”.

El *juego bueno*, sigue la estructura de lección que propone el modelo TPC, la cual no tiene objetivos, sino que se va enfocando en los objetivos didácticos que se pretenden conseguir a lo largo de la Unidad Didáctica. El esquema de lección utiliza una metodología que se estructura en tres momentos (momento de encuentro, momento de construcción del aprendizaje y momento de despedida), y a su vez en fases, no tienen en cuenta el tiempo sino las intencionalidades, describiendo según Vaca (2008) el por qué y para qué se realizan esas tareas. El momento de construcción del aprendizaje se basa en la secuencia de “propuesta – acción – reflexión – repetición”.

La enseñanza del *juego bueno* tiene la finalidad de crear un juego en función de las necesidades del grupo, tratando de que se mejore la intervención, los resultados que se producen y, principalmente sus aprendizajes en temas de juego. Debe servir a los intereses del alumnado y del profesor, procurando el desarrollo de las capacidades y la independencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los primeros, así como la adquisición de los segundos, del papel de orientador en el mismo proceso, que de información sobre lo que se está trabajando y haga reflexionar sin intervenir directamente.

A su vez la lección del *juego generador*, como he explicado anteriormente, está enfocada entorno a unos objetivos. El esquema de lección tiene una colocación en forma de tabla donde se estructuran los tiempos y fases que marcarán una sucesión de intenciones pedagógicas, que guiarán la planificación y posterior desarrollo de la lección. Asimismo, se tendrá en cuenta el comportamiento planeado de los profesores y el comportamiento esperado

de los estudiantes durante el proceso, la forma social o disposición de acción del alumnado en cada tiempo de la lección y una observación o comentario didáctico-metódico.

Los *juegos generadores* tienen en cuenta durante su práctica, la secuencia del modelo generador: “Fenómeno – Problema/Cuestión – Solución – Puesta en práctica – Repetición”

La enseñanza generadora del *juego generador* tiene la finalidad de que cada alumno/a reconstruya y reinvente un juego desde su origen, es decir, desde la idea básica del juego, desarrollando soluciones de forma autónoma (principio generador) en función de sus necesidades. Mientras que el profesor, quien exige esa autoactividad, los apoyará indirectamente hacia soluciones óptimas (principio socrático), basándose en utilizar ejemplos seleccionados a partir de los cuales se obtienen conocimientos fundamentales de manera concisa (principio ejemplar).

Además, durante la planificación de las lecciones y de ambas Unidades Didácticas, no se debe perder el valor intrínseco del juego, es decir, el aspecto lúdico, en el que también interviene la creatividad, para buscar soluciones integradoras que se adapten al ritmo de todos, favoreciendo el desarrollo de la inteligencia.

7. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo se confirma la idea que se tiene sobre las similitudes que ofrecen los dos modelos pedagógicos seleccionados y los juegos que he escogido de cada país, teniendo en cuenta las mínimas diferencias que he podido observar durante la planificación de las Unidades Didácticas. Hubiese sido más esclarecedor si hubiera podido ponerlas en práctica para hacer más visibles esos detalles durante la ejecución del juego.

Ya de por sí, estos modelos tienen unas bases muy parecidas, sobre todo en lo relacionado al juego, donde se ha visto que comparten la idea que se tiene del alumnado, del docente y del modo de llevarse a cabo en la práctica. Además de que ambas posturas proceden de los mismos principios pedagógicos y psicológicos sobre educación que son internacionales, cabe la posibilidad de que se hayan acercado con el tiempo aún más, debido a la relación establecida desde hace bastantes años entre estas dos Universidades, que además comparten el programa Erasmus.

Una vez analizadas ambas Unidades Didácticas, he de decir que su estructura y los elementos que utilizan se parecen, aunque también se pueden percibir algunos detalles diferenciadores. Entre ellos resaltan los objetivos, ya que, si nos fijamos en los objetivos didácticos que he seleccionado en la planificación de ambas Unidades Didácticas, la diferencia se haya en que, en la unidad de “Juego Bueno”, esos objetivos son específicos de toda la Unidad Didáctica y las lecciones no tienen. En cambio, la unidad sobre el “Juego Generador”, tiene un objetivo general de toda la Unidad Didáctica, y cada lección tiene sus propios objetivos específicos.

También entre esos elementos diferenciadores de las unidades, destaco la especificidad que presenta el “Juego Bueno” en su planificación de la lección, con los tres momentos y sus fases como clave pedagógico-didáctica, que no hay que confundir con la subdivisión que utiliza el entrenamiento con sus tres períodos, siguiendo la estructura fija de “calentamiento”, “parte principal” y “vuelta a la calma”, ya que se aleja de la estructura de lección viva y dinámica que pretende el “Juego Bueno”, que va adaptándose a cada contexto. Esta división de fases de la lección, también se utiliza durante el desarrollo del “Juego Generador”, pero sin detallarlas tanto durante la planificación.

He de mencionar un detalle relevante de ambas unidades, ya que, aunque en el proceso siempre se tienen en cuenta los intereses del alumnado como incentivo de aprendizaje, el

docente también tiene un espacio dentro de la estructuración de la Unidad Didáctica que puede dedicar para sí mismo. En el dispositivo de la “carpeta”, este espacio se encuentra en la última página donde hay unas preguntas que contemplan aquello que ha aprendido el docente de todo el proceso realizado. En la estructura de unidad que utiliza “El Generador”, hay un apartado de consideraciones didácticas dentro de cada lección planificada, que también sirve como autorreflexión, aunque, principalmente se utiliza como justificación de aquello que se pretende para con el alumnado antes y después de la sesión.

Sobre el tema que respecta al juego, voy a concluir a continuación, hablando de los diferentes aspectos que le atañen:

Los jugadores de ambos juegos tienen ese rol de independientes y autónomos, de conversadores democráticos que comparten opiniones y discurren soluciones óptimas para todo el grupo. El profesor, que guía al alumnado en su aprendizaje y la búsqueda de esas soluciones de los problemas o fenómenos, quizás es más sobreprotector en el juego bueno, ya que cuestiona todo lo que va surgiendo en cuanto al tema o temas elegidos como ejes de la Unidad Didáctica.

El modelo alemán, al igual que el español, también tiene en cuenta las conductas del alumnado, pero, según alguna experiencia que he observado en el aula, dependiendo de las capacidades de la clase y la decisión del profesor, cabe la posibilidad de que se atrevan a probar más cosas, como la trepa vertical encima de los compañeros. Tal vez esto se deba a la autonomía y libertad que tiene la población alemana, y su capacidad de probar cosas nuevas, aunque sea arriesgándose mínimamente, algo que a la población española le cuesta más, tendiendo a evitar cualquier situación que suponga un riesgo para el alumnado. A pesar de ello, en ambos juegos, el profesor les hace reflexionar antes de poner cualquier acción o regla en marcha.

Los contenidos de ambos juegos tienen relación, pero es donde he encontrado más diferencias a la hora de presentárselos al alumnado. Se puede percibir cómo el “Juego Generador” especifica un poco más en cuanto la idea básica que hay que tener en cuenta en cada juego, y generaliza la forma de plantear los cinco aspectos, que son los elementos que definen un juego, que se van a seguir a lo largo de las lecciones para ir proponiendo las normas delimitadoras del juego final. En cambio, el “Juego Bueno”, ofrece una regla primaria más general, que deberá mantenerse, en torno a la que se irán añadiendo nuevas normas que irán especificando más el juego que la clase quiere conseguir. Los cuatro núcleos temáticos

básicos sobre los que se basa abarcan los elementos que definen a un juego, que son los trabajados en el “Juego Generador” que también los aborda, pero el “Juego Bueno” los precisa aún más, por ejemplo, la seguridad de los jugadores para evitar lesiones, proponer normativa sobre cómo conseguir el material con el que se juega de forma segura, limitación del campo de juego para que haya más participación, determinar qué pasa con aquel que sea más competitivo y no mire por el bien de todos/as... Se podría decir que la idea básica del “Juego Generador” define el tipo de juego al que quieren jugar, mientras que la regla primaria del “Juego Bueno” ofrece un abanico amplio de juegos que comparten este matiz. Quizás se podría considerar a la idea básica del “Juego Generador” como una posible regla secundaria del “Juego Bueno”.

De cara a futuras investigaciones e intervenciones que pueden realizarse en un aula a raíz de ambas propuestas, podría valorarse el conseguir más líneas de análisis entre las diferencias que de por sí hay en cada grupo de escolares, teniendo en cuenta que cada participante es distinto y, en consecuencia, sus acciones. Esto podría determinar su forma de actuar ante el “Juego Bueno” y “Juego Generador” que se les propone. De esta manera, trataría de ir probando los dos en la práctica para observar las posibilidades que me ofrecen, ya que experimentando cómo funcionan, tal vez podría determinar con cuál me siento más cómoda o familiarizada. Muchas veces no tiene que ver que un modelo educativo funcione mejor que otro, sino que la razón de una buena consecución está ligada a la seguridad con la que se sienta el docente poniéndolos en marcha. Asimismo, se podría observar, si el juego que han creado conjuntamente es positivo para todos, lo juegan voluntariamente también en otros ámbitos fuera de la clase de Educación Física y cómo lo aplican, es decir, si todos y todas participan o si reflexionan cuando surge algún problema.

Como colofón, se podría realizar una Unidad Didáctica con los aspectos positivos de cada juego, compartiendo ambas teorías y complementando cada aspecto que se trabaja en el “Juego Generador”, con los cuatro temas a partir de los que se basa la construcción del “Juego Bueno”. Tal vez en el modelo TPC se podrían incluir algunos detalles más específicos que muestra “El Generador”, y en este último modelo ahondar más sobre detalles del juego que se abordan en el “Juego Bueno”, que a veces se dan por supuestos, pero que hay que repetir al alumnado y hacerle consciente de ellos, como el tema de la seguridad. De esta manera, al hacer esta complementación, mi capacidad de análisis se podría ampliar, demostrando una comprensión plena sobre los modelos, que desencadenaría en un diseño de Unidad Didáctica que podría llevarse a la práctica con el alumnado.

8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Bores, N. (2005). *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Barcelona: INDE.
- Brodthmann, D. y Landau, G. (1982). *An Problemen Lernen*. Sportpädagogik, (3), pp. 16-22.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982) *A model for the teaching of games in secondary schools*. En Bulletin of Physical Education, 18 (1), pp. 5-8.
- Dietrich, K. (1984). *Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit?* In: sportpädagogik 8 (1), 19 – 21.
- Digel, H. (1982). *Sport verstehen und gestalten*. Reinbek: Rowohlt.
- Emiliozzi, V., Renati, C. M., Viñes, N., Mazzuchi López, M. B., Onnini, S. S., & Toledo, J. F. (2011). *En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego*. *Ágora para la EF y el Deporte* (13 (1)), 111-121.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar Cebamanos, M. (2016). *Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes*: *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Cuadragésima edición. Madrid: Siglo XXI.
- García, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego en Educación Física Escolar: estudios de casos en el 2º ciclo de Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- García, A. (2009). *Construyendo una lógica educativa en los juegos en Educación Física escolar: “El juego bueno”*. En *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte* N°13. Universidad de Valladolid, pp. 35-54.

- García, A. Y Rodríguez, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, pp. 83-107. Universidad de Antioquia.
- García, A. y Rodríguez, H. (2013). Descripción de “lógicas” en el juego motor de reglas en educación física escolar. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 25, 35-48.
- Gissel, N. y Flemming, S. (2004): „Erziehender Sportunterricht“. *Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtseinheiten*. *Sportunterricht* 53 12, pp. 355 – 362
- Groth, K. y Kuhlmann, D. (1989). *Wie wird Theorie in der Sportpraxis vermittelt?* Methoden im Sportunterricht, S. 139-156. Schorndorf: Hofmann.
- Hildebrandt-Stramann, R., Laging, R. y Moegling, K. (Hrsg.) (2013). *Körper, Bewegung und Schule. Teil 2: Schulprofile bewegter Schulen und Praxis bewegten Lernens*. Magdeburg: Prolog.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Loibl, J. (1995). *Basketball vermitteln und erfahren lassen*. *Sportpädagogik*, (1), pp. 30-32.
- Loibl, J. (1996). Zur Praxis des Lebens – ein Beispiel. In Scherer, H.- G. (Hrsg.). *Bewegungslernen als Erschließung Sportlicher Handlungsfelder*. Sport im Lebenslauf. Schriften der deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 85, pp. 272-274. Hamburg: Czwalina.

- Loibl, J. (2000). *Genetisches Lehren im Sportspiel – eine Fallstudie*. In W. Schmidt & A. Knollenberg (Hrsg.), *Sport – Spiel – Forschung: Gestern. Heute. Morgen*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 112, S. 188-190). Hamburg: Czwalina.
- Loibl, J. (2001). *Basketball-Genetisches Lehren und Lernen: Spielen – erfinden – erleben - verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Maludon, E., y Redfern, H.B. (1969). *Games teaching: A new approach for the primary school*. London: Macdonald & Evans.
- Martínez, L. et al. (2009). *Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores*. In R. Gómez & L. Martínez (Eds.), *La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Méndez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. En revista digital *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires. Nº 16.
- Méndez, A. (2011). *El proceso de la creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza*. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 55-85.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). *Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo*. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 150-158.
- Mittelstädt, H. (2010). *Unterrichtsvorbereitung: Strategien, Tipps und Praxishilfen*. Verlag an der Ruhr.

- Navarro, V. (2011). Aplicación pedagógica del diseño de juegos motores de reglas en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº13 (1). Universidad de Valladolid, pp. 15-34.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo. Velázquez, C. (Coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: INDE.
- Parlebas, P., (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1994). *Child-Designed Games Experience Changes Teachers' Conceptions*. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65 (6), pp. 60-63.
- Vaca, M. (1986). *El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en los comienzos de la EGB*. Málaga: Unisport.
- Vaca, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Vaca, M. y Varela, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona, España: Graó.
- Vaca, M. (2018, septiembre). *Taller del cuerpo. Cuarenta años de historia en los colectivos de renovación pedagógica – Crónica de intervención de Marcelino Vaca*. Ponencia presentada en el Concejo Educativo de Castilla y León.
- Wagenschein, M. (1989): *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Wagenschein, M. (1991). *Verstehen lehren* (9. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen Lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- Westermann, B. (2016). *Spiele verändern – gewusst wie!* In: Sportunterricht 65 (10), 12-15.
- Wichmann, K. (2005). *Ball Spielen in Mannschaften*. Praxis Grundschule, Heft 1, 17-21.
- Wichmann, K. (2008). *Spiele-Werkstatt*. In: sportunterricht 57 (11), 356 - 359.
- Wichmann, K. (2008). Game workshop. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º6. Universidad de Valladolid, pp. 77-88.
- Wichmann, K. (2011). La adquisición de habilidades motrices. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, nº13(1). Universidad de Valladolid, pp. 87-110.

MARCO LEGISLATIVO:

REAL DECRETO 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Referencia: BOE-A-2014-2222.

Decreto 26/2016 de 21 de julio, por el que se regula el currículo de la Junta de Castilla y León.

Niedersächsisches Kultusministerium (2006). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4.

Niedersächsisches Kultusministerium (2017). Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5 -10.

ANEXOS

ANEXO 1: MAQUETA CARPETA DE LA PROPUESTA DE JUEGO BUENO

TÍTULO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- ¿Podemos construir un juego que consista en hacerse con un espacio utilizando un objeto y que sea positivo para todos y todas?

LOCALIZACIÓN EN EL CURRÍCULO OFICIAL

Con esta unidad didáctica voy a atender a lo establecido en el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Para este trabajo me centraré en el área de Educación Física y concretamente trabajaré el Bloque 4 “Juegos y actividades deportivas”.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este apartado va a ser común para ambas Unidades Didácticas, por lo que en la de “Juego Generador”, no voy a reiterarlo.

El tema del “Juego Bueno” y “Juego Generador” es algo desconocido para el alumnado y creo que puede proporcionarle conocimientos y valores a la hora de jugar que previamente no se habían planteado. También fomentaré el trabajo en equipo y la toma de decisiones, tratando de que se adquirieran aprendizajes de forma lúdica y motivacional.

Un aspecto a destacar es la transversalidad de este tema con las actividades que se realizan en la vida cotidiana, por ejemplo, convivir en el mismo espacio con otras personas. A nivel escolar puedo hacer referencia al aula, o al patio donde se tiene que trabajar el respeto entre los participantes del grupo, practicar la comunicación democrática y la reflexión sobre sus actitudes, potenciando un ambiente agradable donde no esté permitida la discriminación o infravaloración de otros/as.

El juego bueno y el juego generador puede enseñar al alumnado a ser los protagonistas de la construcción de su propio aprendizaje y practicar actividades de forma ética teniendo en

cuenta aquellos aspectos buenos y justos para todos. Asimismo, es esencial la adquisición de autonomía a la hora de elegir sus formas de actuar y tomar sus decisiones. Con esto quiero resaltar los cuatro puntos básicos del juego bueno (seguridad, normativa, intervención personal y responsabilidad y relaciones) y los cinco aspectos que tiene en cuenta el juego generador (espacio, personal, inventario, conducta, tiempo) que se deben interrelacionar entre sí, no solo durante el juego, sino también en las actividades del aula habitual.

CONTEXTO

Responsable: Irene Ibáñez González.

La Unidad Didáctica será desarrollada en el colegio Marqués de Santillana. Se va a llevar a cabo con el alumnado de 3.º A de Educación Primaria, formado por un total de 17 alumnos/as.

Fechas aproximadas: 30 de marzo de 2020 hasta el 16 de abril. Se trabajará en un total de 5 horas. En todas las sesiones me adaptaré al tiempo de Educación Física distribuido a lo largo de las dos semanas, utilizando un día de la tercera semana para realizar la sesión de evaluación. En concreto tienen 2 horas de Educación Física a la semana, los lunes a última hora y, los miércoles a tercera hora justo antes del recreo, por lo que dará tiempo a que se desarrollen las cinco sesiones en el tiempo previsto.

Espacios donde se lleva a cabo: aula habitual, gimnasio.

Grupo de referencia

Teniendo en cuenta al alumnado no veo necesario hacer adaptaciones significativas para la Unidad Didáctica que voy a desarrollar, ya que considero que mi metodología se adapta a la diversidad.

PROPUESTA DE ESQUEMA DE SESIÓN

La temporalización para llevar a cabo el desarrollo de la unidad didáctica según Vaca y Varela (2008) “tiene como guion la estructura de funcionamiento que contiene la sesión. Hay, por lo tanto, un lugar para el “Momento de encuentro”; otro, mayor, para la “Construcción del aprendizaje”, y un tercero para la “Despedida” (p. 82)”. Voy a seguir esta estructura para mi esquema de sesión de “Juego Bueno”.

ESQUEMA DE SESIÓN DEL JUEGO BUENO

Temporalización: 1 hora

Ubicación: Gimnasio

Momento de encuentro (15 minutos)

(Disposición – Implicación)

Fila de la clase de 3.º A con la bolsa de aseo. Traslado a la sala gimnasio en orden y en silencio, pasando por el vestuario para realizar el cambio de calzado pertinente.

Llegada al espacio en el que se desarrolla la intervención y puesta en marcha del momento de encuentro en los bancos dispuestos para presentar la tarea sobre “Juego Bueno”, repasar lo hecho en sesiones previas y anunciar lo que se va a realizar durante la sesión. Alrededor de la pizarra se repasará la regla primaria que se va a tener en cuenta: hacerse con un espacio utilizando un objeto. También se mostrarán los núcleos temáticos a tener en cuenta para variar las normas durante la acción, que serán la seguridad y la normativa.

- Seguridad: el alumnado debe hacerse responsable de sus acciones, evitando las lesiones para que no se termine el juego y procurando que se desarrolle de forma óptima y segura.
- Normativa: deben ser conscientes de las reglas como pacto conjunto que satisface los intereses y la participación de todos. Para lograr la construcción del juego más beneficioso para el grupo, pueden modificarse.

A medida que vayan pasando las lecciones, también se recordarán las normas apuntadas en el mural que fueron beneficiosas en la pasada sesión.

Las ideas buenas que vayan surgiendo del alumnado hay que tenerlas en cuenta para que entre todos vayan construyendo el juego ideal para el grupo.

Calentamiento específico de las articulaciones en círculo, como hábito rutinario antes de realizar cualquier actividad deportiva como predisposición a la tarea, que además ayudará a empezar la activación del cuerpo y la mente y que el alumnado se implique en la lección. Es algo que ya han hecho en otras Unidades Didácticas y que es conocido para ellos. En este calentamiento, uno/a de ellos/as, siguiendo el orden de lista, es el que lo dirige situándose en el centro del círculo.

Momento de construcción del aprendizaje

Tras el juego de calentamiento, explicación del juego inicial que en 3.ºA será “Pelota cordón” y habrá una división de la clase en 2 equipos.

La explicación que se les dará es que va a haber un cordón o cuerda en el medio del gimnasio a cierta altura y tienen que lanzar un objeto por debajo.

Tras un rato de juego en el que comprobaré si han entendido las normas del juego, participan, se implican o surge algún problema, haré una pausa diciendo “stop” para reflexionar, comentar, preguntar, analizar lo que se ha hecho y discurrir una solución óptima de participación. De esta forma se alternará la práctica con pausas.

(organización de los conocimientos, progreso e identificación de las adquisiciones)

Las paradas se realizarán alrededor de la pizarra para hablar entre todos/as sobre el juego que se está desarrollando, otras paradas se harán en el sitio, pudiendo observar su colocación o la del adversario y descubrir aquellos aspectos que puedan no ser efectivos en el juego y otras, se harán para que los equipos tomen sus decisiones por separado, y que luego las apliquen a su juego. El juego se va a ir transformando, atendiendo a los siguientes temas:

Seguridad

- El campo de juego y sus delimitaciones para evitar posibles choques con los compañeros
- Objeto con el que se juega un saquito, un aro, balón, atendiendo a la forma, su dureza, su tacto, su tamaño y las ventajas e inconvenientes que produce en la acción y su repercusión en los compañeros tanto del mismo equipo como del contrario.
- Durante el avance al campo contrario se puede tocar a los adversarios o solo intentar tocar la pelota.
- Lanzar el objeto: con una parte del cuerpo determinada o con la que se quiera según venga bien. Se puede lanzar por arriba o por abajo del cordón. Se puede golpear al contrario donde se quiera...
- Parar la pelota: con partes del cuerpo determinadas o con todas las que se quiera. Se pueden subir unos encima de otros para alcanzar altura y parar la pelota o agacharse para cogerla o puede causar inconvenientes.

Normativa

- El espacio: colocación de los jugadores en el campo, dimensiones, desde dónde se lanza, áreas que se pueden o no pisar, límites del terreno de juego.
- Los materiales: pelotas con diferentes características (peso, tamaño, forma, si bota o no) y que tenga un manejo adecuado para agarrarlas, lanzarlas y pararlas.
- El avance: El avance por el campo puede ser libre o todos se tienen que quedar en un mismo sitio menos la persona que tiene el balón. Hacerse pases largos o cortos con los compañeros. Moverse si se tiene el balón o no.
- Determinar la posesión: el tiempo que puede tener la persona el móvil en las manos, si se cae o se va fuera o no se respetan las reglas se cambiará o no la posesión al equipo contrario.
- Conseguir el balón: nos acercamos al campo contrario y le invadimos o nos mantenemos en nuestro campo y esperamos a que nos lo pasen. Se puede tocar a los jugadores contrarios, quitarles el objeto de la mano o interceptar el pase...

- Lanzar al equipo contrario: por arriba, por abajo, rodando o deslizando el objeto...
- Detener al equipo contrario o los lanzamientos del oponente: puede hacerse como se quiera, si lanzan alto el objeto determinar si pueden subirse encima del compañero. Si están en el mismo campo, tocándole o solo se puede robar el objeto interceptándolo...
- Puntuación.
- ¿Se penaliza si no se cumplen las normas? Se deja como está, cambio de posesión, minutos fuera para quién no las cumpla, puntos directos para el contrario, penaltis...

Entre todos/as irán introduciendo alguna norma sobre el juego inicial, sin modificar la regla primaria, que se probará al retomar el juego. La maestra a su vez les dirigirá mediante preguntas sobre las que ellos podrán reflexionar, sugerir y probar. Cada norma que modifiquen será apuntada en la pizarra y se probará en la acción. Después les volveremos a reunir para comentar los problemas surgidos o si lo que han propuesto ha sido ventajoso.

En lecciones posteriores continuarán probando el juego propuesto, con las normas que se han ido cambiado en la anterior sesión, pero pueden surgir más problemas o que hay que tener en cuenta y resolver.

Momento de despedida (15 minutos)

Reunión en los bancos para intercambiar ideas y repasar qué se ha hecho y aprendido, pudiendo verse su evolución. Se reflexionará a su vez sobre la acción, resaltando aquello bueno y positivo que haya transcurrido durante el juego. De esta forma podré comprobar si se han comprendido los contenidos sobre el juego bueno.

Se escribirá en un mural que colocaremos en la pared del gimnasio, aquellas normas que hayan sido positivas para todos en el juego, diferenciándolas en los cuatro núcleos temáticos (seguridad, normativa, relaciones e intervención personal y responsabilidades) para tenerlas en cuenta en cada lección e ir mejorándolas. Todos podrán opinar sobre las normas y hacer aportaciones.

Recogida del material de forma conjunta.

Estiramiento colgándose de las espalderas, pasar por el vestuario para recoger las bolsas de aseo, ponerse en fila y realizar el traslado de vuelta al aula.

PREVISIONES PARA LA REGULACIÓN DE LA PRÁCTICA

Previas

En todas las sesiones se utilizará una pizarra y una cartulina alargada y grande para hacer un mural. Por lo que también se necesitarán tizas y rotuladores. Los jugadores de los equipos de cada clase llevarán un chaleco distintivo.

En todas las sesiones habrá un cordón que separe la mitad del campo.

Sesión 1: se ofrecerán objetos (aros, sacos, pelotas de espuma, tenis, balonmano, baloncesto, voleibol...) para que puedan probar con cuál lanzan mejor, hace menos daño y se ajustan a las características que se pide del juego.

En el desarrollo

Conforme se vayan desarrollando las sesiones de la Unidad Didáctica, comprobaré que todo lo que se pretende en cada sesión se realice correctamente. Si por el contrario surge algún contratiempo, solventaré de forma mediática los problemas que se puedan dar.

Atención a la diversidad

La heterogeneidad y diversidad del alumnado deben tenerse en cuenta desde la individualización, siendo sus características la razón de un tratamiento personalizado y una forma de enriquecer los aprendizajes propios y grupales.

OBJETIVOS

- Conocer el “juego bueno”.
- Comprender la importancia de los núcleos temáticos dados (seguridad y normativa)
- Entender el juego inicial que se propone, interiorizando la flexibilidad de las normas a excepción de la regla primaria.
- Proponer normas a partir de la norma primaria y los cuatro núcleos temáticos a respetar.
- Comprender e interiorizar el trabajo en grupo, adaptándose a las agrupaciones propuestas y potenciando la participación activa de todos los jugadores en el juego.
- Probar soluciones sin tener miedo al fracaso o a los reproches.

- Valorar los riesgos y situaciones discriminatorias antes, durante y después de la acción.
- Reflexionar, opinar y aportar críticamente sobre el juego y las decisiones que se toman.
- Jugar manteniendo las normas que se van proponiendo grupalmente.
- Respetar los distintos ritmos de aprendizaje y de juego, motivando y ayudando a los demás.
- Respetar las demás reflexiones y opiniones, mejorando la empatía.
- Analizar la evolución del juego a lo largo de las lecciones y percatarse del juego que resulta al final de la Unidad Didáctica.

CONTENIDOS

- Adquisición de las primeras ideas sobre el tema de “juego bueno”.
- Conocimiento de la regla primaria inamovible.
- Comprensión de los núcleos temáticos dados y participación en la propuesta y pacto de normas a partir de ellos.
- Implicación en el juego inicial propuesto.
- Valoración de los riesgos y situaciones discriminatorias antes, durante y después de la acción.
- Respeto de las agrupaciones propuestas y los roles de los participantes.
- Respeto de las opiniones de los compañeros y los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Búsqueda de la reflexión crítica sobre el juego y las decisiones que se toman.
- Análisis de la evolución del juego y darse cuenta del juego que resulta al final de la Unidad Didáctica que ha sido construido y reglado por todos/as.

ANEXO 2: PROPUESTA DIDÁCTICA DEL JUEGO GENERADOR

Responsable: Irene Ibáñez González.

Fecha: 30 de marzo de 2020 hasta el 16 de abril

Escuela: Marqués de Santillana, Palencia

Asignatura: Educación Física

Clase/Grupo de aprendizaje: 3.º B, formado por 14 alumnos/as.

Teniendo en cuenta al alumnado no veo necesario hacer adaptaciones significativas para la Unidad Didáctica que voy a desarrollar, ya que considero que mi metodología se adapta a la diversidad. A la hora de que el juego se vaya desarrollando, sobre todo habrá que tener en cuenta que una alumna con capacidades motóricas reducidas, participe y esté también presente en el juego.

Tiempo: Se trabajará en un total de 5 horas. En todas las sesiones me adaptaré al tiempo de Educación Física distribuido a lo largo de las dos semanas, utilizando un día de la tercera semana para realizar la sesión de evaluación. El grupo tiene 2 horas de Educación Física a la semana, concretamente los jueves a primera hora y los viernes a última hora.

Espacios donde se lleva a cabo: aula habitual, gimnasio.

Tema de la Unidad didáctica

- Desarrollo de juegos - ¿Cómo se pueden iniciar, mantener y regular los juegos?

Objetivo de la Unidad didáctica

- Desarrollar reglas de juego y buscar variaciones que guíen las acciones del alumnado durante la actividad, potenciando a su vez la mejora de las habilidades sociales y el aprender a lidiar con la victoria y la derrota.

LOCALIZACIÓN EN EL CURRÍCULO OFICIAL

Con esta unidad didáctica voy a tener en cuenta lo que se establece en la Ley Escolar de Baja Sajonia y el decreto Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 (2006) y Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5-10 (2017) como fundamento jurídico general del programa básico de estudios. Me voy a centrar

especialmente en uno de los siete campos de experiencia y aprendizaje llamado “Spielen” (jugar).

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En este apartado empleo la misma justificación que en la Unidad Didáctica de Juego Bueno, donde también hablo del Juego Generador.

LECCIÓN DE JUEGO GENERADOR

Tema de la lección: "Protege tu pared". El alumnado crea un juego manteniendo la idea del juego.

Objetivo general de la lección

- Cambiar los procesos del juego, ejemplarmente con el juego "Protege tu pared", de acuerdo con la idea del juego, transformando cooperativamente las reglas, probándolas y reflexionando sobre ellas.

Objetivos específicos de la lección

- Conocer el “el juego generador”.
- Comprender la importancia de los cinco aspectos (espacio, personal, inventario, conducta, tiempo).
- Entender el juego inicial que se propone, interiorizando la flexibilidad de las normas sin perder la idea básica del juego.
- Proponer normas a partir de la idea básica y los cinco aspectos a tener en cuenta.
- Comprender e interiorizar el trabajo en grupo, adaptándose a las agrupaciones propuestas y potenciando la participación activa de todos los jugadores en el juego.
- Probar soluciones sin tener miedo al fracaso o a los reproches.
- Valorar los riesgos y situaciones discriminatorias antes, durante y después de la acción.
- Reflexionar, opinar y aportar críticamente sobre el juego y las decisiones que se toman.
- Jugar manteniendo las normas que se van proponiendo grupalmente.

- Respetar los distintos ritmos de aprendizaje y de juego, motivando y ayudando a los demás.
- Respetar las demás reflexiones y opiniones, mejorando la empatía.

Contenidos

- Adquisición de las primeras ideas sobre “el juego generador”.
- Conocimiento de la idea básica del juego.
- Comprensión de los cinco aspectos y participación en la propuesta y pacto de normas a partir de ellos.
- Implicación en el juego inicial propuesto.
- Valoración de los riesgos y situaciones discriminatorias antes, durante y después de la acción.
- Respeto de las agrupaciones propuestas y los roles de los participantes.
- Respeto de las opiniones de los compañeros y los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Búsqueda de la reflexión crítica sobre el juego y las decisiones que se toman.

PREVISIONES PARA LA REGULACIÓN DE LA PRÁCTICA

Previas

En todas las sesiones se utilizará una pizarra y una cartulina alargada y grande para hacer un mural. Por lo que también se necesitarán tizas y rotuladores. Los jugadores de los equipos de cada clase llevarán un chaleco distintivo.

Sesión 1: se ofrecerán objetos o distintos tipos de pelotas para que puedan probar con cuál lanzan mejor, hace menos daño y se ajustan a las características que se pide del juego.

En el desarrollo

Conforme se vayan desarrollando las sesiones de la Unidad Didáctica, comprobaré que todo lo que se pretende en cada sesión se realice correctamente. Si por el contrario surge algún contratiempo, solventaré de forma mediática los problemas que se puedan dar.

Atención a la diversidad

La heterogeneidad y diversidad del alumnado deben tenerse en cuenta desde la individualización, siendo sus características la razón de un tratamiento personalizado y una forma de enriquecer los aprendizajes propios y grupales.

Pero, también puede haber casos más concretos y particulares, como la alumna con capacidades motóricas reducidas, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje debe conseguir la integración y participación completa, propiciando adaptaciones de las necesidades más específicas.

PROPUESTA DE ESQUEMA DE SESIÓN

Para realizar mi esquema de sesión de “Juego Generador” voy a seguir la estructura Mittelstädt (2010) que sigue los componentes de tiempo/fase, planteamiento de la sesión, formas sociales y medios de comunicación y las observaciones. En la planificación de cada lección, se explicará el tema de la Unidad Didáctica, la lección que se va a llevar a cabo y el objetivo general de la lección. También se escribirán los materiales que se necesiten en cada lección y aquello que tenga importancia respecto a la diversidad de los escolares.

ESQUEMA DE LECCIÓN DEL JUEGO GENERADOR

Tiempo	Fase	Planteamiento de la lección	Forma social. Medios de comunicación	Observaciones didáctico-metódicas
10:00	Bienvenida	<p>Traslado a la sala gimnasio en orden.</p> <p>La maestra da la bienvenida a los estudiantes de 3.ºB y luego presenta el tema de la lección del “Juego Generador” a partir del recurso de la pizarra, donde se encuentra escrito el título del juego “Protege tu pared” y se explicará la idea básica del juego a tener en cuenta para variar las normas durante la acción que es lanzar un objeto (pelota) a un objetivo (pared) contra la resistencia de un equipo contrario, y al mismo tiempo evitar que el equipo oponente alcance este objetivo. También se trabajarán los 5 aspectos principales para cambiar las normas:</p> <p>Espacio: Tamaño, límites del campo de juego, determinar las zonas dentro del campo de juego...</p> <p>Personal: Cambiar el número de jugadores, roles dentro de un equipo, avance hacia el campo contrario, detención de los lanzamientos o ataques del oponente, lanzamiento y detención del objeto.</p> <p>Inventario: Cambiar el tamaño de los objetivos de juego, materiales y objetos con diferentes características (peso, tamaño, forma, si bota o no) y que tenga un manejo adecuado para agarrarlas, lanzarlas y pararlas.</p>	<p>El alumnado se traslada al gimnasio en orden y en silencio.</p> <p>Durante la presentación del tema se sienta alrededor de la pizarra.</p> <p>Mientras calientan se disponen en círculo.</p>	<p>Ritual de bienvenida al alumnado de 3.º B que indica el comienzo de la lección.</p> <p>Transparencia sobre el contenido.</p> <p>En la pizarra se reflejará lo que vamos a trabajar para empezar a implicarse en la lección.</p>

		<p>Conducta: Formulación de normas especiales que regulen la técnica de juego, acciones permitidas o no permitidas, consecuencias de las acciones permitidas y no permitidas. Acciones y conductas con el inventario (tipo de contacto de la pelota por parte de los jugadores individuales, respeto al número de pases dentro de un equipo que se hayan acordado entre todos/as...). Acciones y conductas con los demás jugadores (contacto físico permitido y prohibido, detener al oponente, lanzar y detener el objeto, se puede golpear el objeto con la parte del cuerpo que se quiera o no...). Acciones y conductas con el tiempo (respeto al tiempo de permanencia en cada campo, al tiempo de contacto del objeto dentro del mismo equipo y entre los equipos...). Acciones y conductas con el espacio (respeto de los límites del campo y las zonas de meta que se propongan...) ¿Penalizaciones a quien incumpla las reglas?</p> <p>Tiempo: Tiempo de posesión de cada jugador del objeto, tiempo de posesión del objeto en cada equipo.</p> <p>Calentamiento de articulaciones.</p>		
10:10	Introducción	La maestra introduce el juego “Protege tu pared” y los estudiantes empiezan a jugar según unas reglas predefinidas y una idea básica que se debe respetar.	Juegan con todo el espacio, pero estará delimitado a la mitad, desde donde los jugadores deben lanzar con una pelota blanda a la pared contraria sin sobrepasar la línea.	El juego se escenifica con las siguientes reglas: Hay dos equipos y una línea central. Los jugadores se situarán en la pared que les haya tocado y tendrán que defenderla del ataque con cualquier parte de su cuerpo. Los puntos se anotarán cuando la pared del oponente sea golpeada con la pelota. Sólo un jugador podrá correr y lanzar desde la línea central.

10:15	Problema	El alumnado reflejará experiencias subjetivas sobre el curso del juego y debido a la insatisfacción se formularán los problemas o “fenómenos” que se visualizarán en la pizarra	Harán un círculo alrededor de la pizarra para hablar del “fenómeno”.	La insatisfacción debido a los problemas del juego (poco atractivo, participación reducida, tener en cuenta la idea de juego) se intentan resolver mediante una conversación que la maestra apoyará la reflexión a través de impulsos. Si es necesario, la dirigirá hacia la formulación de los problemas, tratando de resolverlos través del cambio de las reglas, de forma conjunta, que se registrarán en la pizarra.
10:25	Fase experimental	El alumnado desarrolla conjuntamente diferentes posibilidades para resolver el problema y acordar un cambio de reglas. La maestra permitirá repetir el juego y los estudiantes probarán la regla experimental.	Posibles soluciones que probar en el espacio, quizás con nuevos materiales.	La regla cambiada debe ser probada y verificada en el juego.
10:30	Reflexión	El alumnado aplica la solución que creen efectiva con respecto al problema (posiblemente cambiando y ampliando las normas existentes) La maestra visualiza los nuevos cambios y resume lo propuesto por los estudiantes.	Nuevo problema. Posibles soluciones.	Nueva reflexión conjunta sobre el juego y posiblemente se produzca una modificación y ampliación de las normas existentes.
10:35	Fase experimental II (opcional)	El alumnado juega de nuevo, teniendo en cuenta una nueva regla si es necesario.	Nuevo problema y las posibles soluciones.	La regla cambiada debe ser probada y verificada en el juego.
10:40	Solución de problemas	Una vez probada, el alumnado reflexionará sobre el curso del juego, relacionando sus cambios con el "juego original", discutiendo aquellos criterios que consideren y acordando entre todos/as un último cambio.	Reunión alrededor de la pizarra.	Se registra el resultado obtenido hasta ahora en la pizarra y se discuten los criterios.

10:45	Aplicación	Se realiza el nuevo cambio para jugar al “nuevo juego”		
10:50	Reflexión y despedida	<p>Conversación y reflexión que será controlada mediante pequeños comentarios o preguntas por la maestra en la que el alumnado será consciente de que han cambiado un juego dado de tal manera que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -resolvieron problemas -desarrollaron un nuevo juego -utilizaron las experiencias de juego existentes. <p>Escribir en un mural que colocaremos en la pared del gimnasio, aquellas normas que hayan sido positivas para todos en el juego atendiendo a los cinco aspectos de (espacio, inventario, personal, conducta y tiempo). Se repasará el mural en la siguiente lección y se seguirán añadiendo normas.</p> <p>Recogida del material de forma conjunta.</p> <p>Estiramiento colgándose de las espalderas, pasar por el vestuario para recoger las bolsas de aseo, ponerse en fila y realizar el traslado de vuelta al aula.</p> <p>Recogida del material de forma conjunta.</p> <p>Estiramiento colgándose de las espalderas, pasar por el vestuario para recoger las bolsas de aseo, ponerse en fila y realizar el traslado de vuelta al aula.</p>	<p>Reunión alrededor de la pizarra, después pasar por el vestuario y cuando terminen hacer una fila para caminar hacia el aula.</p>	<p>Es importante mencionar que no hubo ideas o caminos equivocados, pero posiblemente las soluciones no tan favorables condujeron a las más adecuadas.</p> <p>También debe quedar claro que los criterios para un "buen" juego son la participación activa de todos por igual, la apertura de los resultados y, por tanto, el equilibrio de la tensión (motivación), y el flujo regulado del juego.</p> <p>El escribir en el mural hará que sean más conscientes de las normas beneficiosas que se han creado entre todos/as.</p>

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS DE LA LECCIÓN

Con esta lección pretendo que el alumnado empiece a iniciarse en la resolución de problemas, tanto de forma individual como conjunta con los compañeros/as, que les van a ir surgiendo a partir de un juego inicial propuesto que es poco atractivo. Asimismo, quiero que empiecen a desarrollar una actitud de compañerismo y empatía, que les incite a mirar por el bienestar y la participación del resto, y no solo la propia. Como en el grupo algunas veces se producen conflictos, considero que les va a causar interés, y van a tener una actitud de predisposición para aprender a resolverlos

Sin ayuda del docente que será un mero orientador del proceso e intervendrá solo cuando sea necesario, con sus recursos, decisiones y de forma autónoma deberán sacar el juego adelante. Esto les ayudará a desarrollar una postura crítica ante las diversas situaciones que se encuentren en su vida diaria, tanto dentro de la escuela como fuera, que les va a permitir discurrir soluciones por sí mismos.

Las reducciones didácticas o simplificaciones que en otras Unidades Didácticas las ha tenido en cuenta el docente, durante esta unidad, y en concreto esta lección, deberán hacerlas ellos/as mismos a medida que avanza la sesión, e iré considerando lección a lección si lo que voy buscando se va consiguiendo.

Preguntas orientadoras de este apartado:

- ¿Qué deben/quieren aprender o quiero que aprenda mi alumnado?
- ¿Cómo limito/simplifico los hechos reales de los que los estudiantes deben aprender para que sean comprensibles para ellos?
- ¿Cuál es el significado del tema de la lección para la vida actual de los estudiantes?
- ¿Cuál es su valor para la educación y la relevancia futura en los estudiantes?
- ¿Qué enfoques mentales (determinados por intereses, actitudes, conocimientos y otros requisitos de aprendizaje) tienen los estudiantes en relación con la materia?
- ¿Qué se supone que han aprendido exactamente mis estudiantes después de la clase?

EVALUACIÓN DE AMBOS DISEÑOS DIDÁCTICOS

Estándares de aprendizaje

- Realiza los calentamientos valorando su función preventiva.
- Exposición de ideas y razonamientos de forma coherente, respetando a su vez las opiniones de los demás y aprendiendo de las dificultades.
- Respeto a los compañeros de clase, procurando la participación de todos/as en el juego.
- Comprende que las normas pueden modificarse, respetando la idea básica de juego o la regla primaria.
- Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado del juego con deportividad, además de cumplir las normas del juego.
- Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en el juego buscando la seguridad.
- Colabora y coopera con su equipo en el juego inicial y en el nuevo que se va formando.
- Es capaz de exponer los cuatro núcleos temáticos del juego bueno y relaciona las normas que se proponen a uno de ellos.
- Es capaz de exponer los cinco aspectos que se dan en el juego generador y relaciona las normas que se proponen a uno de ellos.
- Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones de juego y en la proposición de normas.
- Participación en la recogida y organización de material utilizado en las sesiones.

Instrumentos de evaluación

- Observación directa: me servirá para poder reflejar la evolución del alumnado a lo largo de las sesiones. Con el apoyo de un cuaderno se anotarán los datos más relevantes que se han apreciado. Este instrumento me sirve para valorar no solo las consecuciones sino también el procedimiento y el comportamiento.
- Preguntas de repaso: al principio de cada lección, hablaremos brevemente sobre los contenidos que vamos trabajando. Durante el momento de despedida comprobaré, a través de la reflexión y el debate, si se van entendiendo las

modificaciones propuestas entre todos y los contenidos que se van trabajando en un curso sobre “Juego Bueno” en relación con la normativa, seguridad, intervención personal y responsabilidad y relaciones y en el otro curso donde se trabaja el “Juego Generador” en relación con el espacio, personal, inventario, conducta y tiempo. También valoraré el orden, la escucha y el respeto al dar las opiniones.

- Ficha de autoevaluación: en la última sesión, les daré una ficha de autoevaluación (ANEXO 3) en la que el alumnado tendrá que rellenar escribiendo si realmente cree que ha conseguido los ítems que se le presentan, así como ser consciente de las dificultades y facilidades que ha encontrado en las sesiones. También en esta ficha quiero que tengan en cuenta sus actitudes durante las sesiones, ya que son importantes para el buen desarrollo de las clases.

Evaluación utilizada

- Evaluación inicial: durante la primera sesión observaré cómo van introduciéndose en el tema de la Unidad Didáctica, las reflexiones que realizan, cómo contestan a las preguntas que se les hacen, cómo discurren soluciones ante los problemas que surgen y sobre todo si tienen una buena disposición para mejorar el juego tanto individual como grupalmente. Además, tendré en cuenta la participación, el interés y cómo se desenvuelven y actúan durante los primeros intentos de juego.
- Evaluación continua y formativa: en las siguientes sesiones también observaré la acción del alumnado y cómo van evolucionando sus conocimientos y nociones acerca de construir un buen juego para todos los integrantes del grupo, tanto de forma teórica a través de preguntas orales como en la práctica cuando pongan en marcha la normativa adaptada a las necesidades de cada integrante. Comprobaré de esta forma los avances, logros y dificultades que van apareciendo durante las lecciones. Valoraré la iniciativa, el compañerismo, la creatividad, el respeto de los diferentes ritmos, el trabajar en equipo, el uso correcto de los materiales y la toma de decisiones.

- Evaluación final: en la última sesión, el alumnado tendrá la oportunidad de demostrar lo que ha aprendido a lo largo de las otras lecciones, proponiendo otras normas si las ve necesarias o quiere experimentar más en el juego trabajando cooperativamente con el grupo. En esta última sesión, tendré en cuenta si han adquirido los contenidos que hemos comentado en clase, a través de una reflexión conjunta y opiniones que tengan sobre lo escrito en el mural. También el alumnado realizará una ficha de autoevaluación (ANEXO 3) para comprobar aquello que ha aprendido, y su sinceridad ante sus posibilidades en este tema. Pretendo que sean conscientes y protagonistas de su propio aprendizaje, pudiendo asociar lo nuevo aprendido con las actividades de su día a día, donde aprender a consensuar, llegar a acuerdos y tomar decisiones ante los problemas que surgen, son casi constantes.

ANEXO 3 (FICHA DE AUTOEVALUACIÓN)

Nombre:..... Apellidos:..... Curso:.....

PREGUNTAS	 SÍ	TODAVÍA  NO	A VECES 
	¿Juego con seguridad?		
¿He entendido porqué se proponía cada norma?			
¿Comprendo porque hacíamos paradas del juego enfrente de la pizarra o en el campo de juego?			
¿He participado en el juego y en proponer normas?			
¿He podido expresar mi opinión con libertad?			
¿Me han ayudado las preguntas orientadoras de la maestra a pensar soluciones?			
¿Puedo trabajar en grupo con cualquier compañero o compañera de clase sin enfadarme?			
¿He ayudado a mis compañeros cuando lo necesitaban?			
¿Me he divertido jugando?			

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la regla primaria que no hemos modificado en ningún momento? / ¿Cuál es la idea básica de juego que hemos seguido continuamente?
2. ¿Cuáles son los núcleos temáticos que hemos seguido para construir las normas del juego bueno? ¿Cuáles son los aspectos para proponer normas en el juego generador?
3. ¿Piensas que se ha construido un juego positivo para ti y el resto de los compañeros y compañeras de la clase?
4. ¿Qué norma propusiste y escribiste en el mural?
5. ¿Qué has aprendido en esta Unidad Didáctica?