

EDUCACIÓN FÍSICA

Marcos HUALDE ALGARRA

LOS JUEGOS DISEÑADOS
POR EL ALUMNADO

TFG/*GBL* 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria /
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

LOS JUEGOS DISEÑADOS POR EL ALUMNADO

Marcos HUALDE ALGARRA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Marcos HUALDE ALGARRA

Título / Izenburua

Los juegos diseñados por el alumnado

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Ion NAVARRO AMEZQUETA

Departamento / Saila

Ciencias de la Salud / Osasun Zientziak

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrikoa

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos disciplinares y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido reflejar en el juego motor muchos de los conocimientos propios de la sociología, la psicología y la pedagogía que he adquirido. El juego ocupa un lugar importante en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje infantil. Como parte de la cultura que es, destaca su potencialidad como elemento socializador y humanizador. Por otra parte, en él tienen lugar una gran variedad de emociones, por lo que su identificación y su gestión se vuelven esenciales. En definitiva, estos conocimientos, que se desarrollan tanto en el marco teórico como en la propuesta didáctica, me han ayudado a abordar el tema de los juegos desde una perspectiva inclusiva y que fomenta la creatividad.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ha permitido conocer el currículo oficial de Navarra y, en consecuencia, diseñar una propuesta didáctica acorde al mismo. Es de especial interés que toda propuesta didáctica contribuya al desarrollo de las competencias básicas, ya que estas deben ser alcanzadas como resultado del trabajo conjunto desde todas las áreas. Por ello, aquí se trata el tema de los juegos desde un proyecto compartido por las áreas de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura, incluyendo las nuevas tecnologías para aportar una visión más actual al mismo.

Asimismo, el módulo *practicum* permite tener en cuenta la realidad de cada aula a la hora de diseñar una propuesta educativa y llevarla a la práctica. Resulta fundamental poder aplicar a la práctica educativa todos los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado en Maestro en Educación Primaria. Por otro lado, aporta una pequeña experiencia sobre cómo gestionar un grupo de alumnos, cómo promover un ambiente de aprendizaje basado en la buena convivencia o cómo responder ante diversas situaciones que surgen de imprevisto en el aula. En conclusión, este módulo, que permite enmarcar la propuesta didáctica, aporta experiencias reales sobre cómo el docente desarrolla su labor.

Resumen

La visión integral de la persona exige la utilización de modelos pedagógicos que motiven la participación activa del alumnado en la construcción de su propio conocimiento y que desarrollen las capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices del niño. El núcleo principal de este trabajo, perteneciente al ámbito de la Educación Física, es el juego motor. En él se detallan las principales características del diseño de juegos por el alumnado, un modelo pedagógico basado en la creación de juegos desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo. Los contenidos teóricos se complementan con un proyecto interdisciplinar con el área de Lengua Castellana y Literatura, directamente relacionado con las TIC y pensado para ser desarrollado con una clase de 6º curso de Educación Primaria.

Palabras clave: Educación Física; diseño de juegos; aprendizaje cooperativo; aprendizaje por proyectos; desarrollo integral.

Abstract

The holistic view of the person demands the use of pedagogical models that encourage active participation of students in the construction of their own knowledge and that develop the cognitive, emotional, relational and motor skills of the child. The core of this paper is the game, within the scope of Physical Education. It sets out the main features of student-designed games, a pedagogical model based on the creation of games from the perspective of cooperative learning. The theoretical contents are complemented by an interdisciplinary project with the subject of Spanish Language and Literature, directly related to ICT and thought to be carried out with a 6th grade of Primary Education class.

Keywords: Physical Education; games design; cooperative learning; project-based learning; integral development.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| 1. Antecedentes, cuestiones y objetivos | 3 |
| 1.1. Antecedentes | 3 |
| 1.2. Cuestiones y objetivos | 4 |
| 2. Marco teórico | 6 |
| 2.1. Dimensiones del juego motor | 6 |
| 2.1.1. Dimensión estructural | 6 |
| 2.1.2. Dimensión cultural | 7 |
| 2.1.3. Dimensión personal | 8 |
| 2.2. El valor educativo del juego motor | 9 |
| 2.3. Clasificación táctica de los juegos | 12 |
| 2.3.1. Juegos de toque | 12 |
| 2.3.2. Juegos de invasión | 13 |
| 2.3.3. Juegos de diana | 14 |
| 2.3.4. Juegos de golpeo/fildeo | 15 |
| 2.3.5. Juegos de red/muro | 16 |
| 2.4. Introducción a la creación de juegos | 16 |
| 2.5. Interés educativo del diseño de juegos | 18 |
| 2.6. Secuencia en la creación de juegos | 21 |
| 2.7. El papel del docente | 25 |
| 2.8. La evaluación | 26 |
| 2.8.1. La evaluación de los juegos diseñados por el alumnado | 26 |
| 2.8.2. La evaluación de las competencias básicas | 28 |
| 3. Propuesta didáctica | 30 |
| 3.1. Introducción y justificación | 30 |
| 3.2. Contextualización y características del alumnado | 31 |
| 3.3. Objetivos | 32 |
| 3.3.1. Objetivos generales | 32 |
| 3.3.2. Objetivos específicos | 33 |
| 3.4. Competencias básicas | 33 |
| 3.5. Contenidos | 34 |
| 3.5.1. Contenidos generales | 34 |
| 3.5.2. Contenidos específicos | 35 |
| 3.6. Fases del proyecto | 36 |
| 3.6.1. Fase 1 | 36 |
| 3.6.2. Fase 2 | 37 |
| 3.6.3. Fase 3 | 38 |
| 3.7. Evaluación | 39 |
| Conclusiones y cuestiones abiertas | 43 |
| Referencias | 45 |
| Anexos | 48 |
| A. Anexo I | 48 |
| B. Anexo II | 53 |
| C. Anexo III | 54 |
| D. Anexo IV | 60 |
| E. Anexo V | 61 |

INTRODUCCIÓN

Educar consiste en contribuir a que las personas avancen en su proceso de humanización. En este sentido, la educación se orienta hacia el desarrollo integral de las personas y hacia su formación como ciudadanos responsables. La visión integral de la persona, que funciona como un todo en el que interaccionan capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices, hace necesaria la búsqueda de un modelo de educación que integre y atienda todas esas capacidades.

La Educación Física escolar forma parte de un proyecto educativo más amplio y atiende a toda la ciudadanía durante unos años de su vida. Desde esta perspectiva, la Educación Física trata de contribuir a que cada niño¹ construya su propia corporeidad de forma positiva, descubra el sentido lúdico de la actividad motriz, desarrolle hábitos de vida saludables y adquiera habilidades sociales y actitudes prosociales que le permitan convivir en la sociedad.

Atrás quedaron (al menos en el plano teórico) los procesos educativos en los que el alumnado no tenía un papel de generador de conocimiento, sino que se limitaba a participar en las actividades que el docente proponía, sin conocer sus lógicas y, por tanto, sin tener la oportunidad de mejorar en ellas. La metodología que actualmente se busca es la que hace al alumnado protagonista de sus aprendizajes, de su nivel de partida y de sus logros. Para ello, es fundamental que el niño participe en el diseño de actividades y maneje criterios de evaluación con los que pueda autoevaluarse. También es muy importante que se habiliten tiempos para la reflexión.

Concretando nuestro objeto de estudio, que es el juego motor, es innegable su protagonismo en el quehacer diario de la Educación Física escolar. Destaca su papel fundamental en la conducta motriz y su potencialidad como elemento desarrollador de la socialización de la persona. Tal es su importancia que el currículo oficial de Educación Física le dedica el quinto bloque de contenidos².

¹ En este documento se utiliza el masculino como genérico para hacer más fluido el proceso de lectura y nunca con la intención de hacer un uso sexista del lenguaje.

² La legislación educativa en la que se basa este trabajo es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y el Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

El presente trabajo pretende ser una contribución a la enseñanza de los juegos motores desde un punto de vista que puede resultar novedoso y desconocido para muchos maestros de Educación Física. Está dividido fundamentalmente en dos partes. La primera, de carácter teórico, sitúa los antecedentes del juego y abre una serie de cuestiones y objetivos que han motivado la elección del diseño de juegos por parte del alumnado como nuestro objeto de estudio. Posteriormente, a través del marco teórico se irá contextualizando esta propuesta metodológica. La segunda parte consiste en una propuesta didáctica. Si bien no ha podido ser llevada a la práctica, contribuye a complementar el estudio teórico con una aplicación práctica del mismo.

1. ANTECEDENTES, CUESTIONES Y OBJETIVOS

1.1. Antecedentes

El juego motor ha sido uno de los principales objetos de estudio en el ámbito de la Educación Física. Tantas han sido las definiciones que le han sido atribuidas como autores se han ocupado de él.

Para algunos autores, el juego es una actitud. De esta manera, Vygotsky (1989) considera el juego como una actuación cognitiva espontánea, mientras que para Piaget (1951) el juego es básicamente una relación entre el niño y su entorno, un modo de conocerlo, de aceptarlo e incluso de modificarlo.

La sensación de jugar se presenta en muchas obras como un requisito fundamental para definir el juego. Bijou y Baer (1976, 41) apuntan que *“juego es todo lo que el niño hace cuando él dice que está jugando”*. Numerosos autores le han asignado rasgos de placer, espontaneidad, libertad, diversión, seriedad que implica una desvinculación de la realidad, incertidumbre o improductividad, entre otros.

Con frecuencia, el juego motor ha sido analizado únicamente desde su vertiente estructural, tratando de buscar las características que lo distinguen de los ejercicios físicos. Desde esta vertiente estructural, el juego motor viene determinado por (Ruiz Omeñaca, 2008):

- Una actividad que implica la participación de cada persona desde la corporeidad y la motricidad.
- Un sistema de reglas que dota a la propia actividad de coherencia interna.
- La posibilidad de poner en juego diferentes estrategias de acción que den respuesta a las sucesivas situaciones que devienen en la propia actividad.

En muchas ocasiones se ha obviado que para que una actividad física posea verdadero carácter lúdico ha de reunir una serie de propiedades, como son las vivencias de sus participantes. En esta línea, Omeñaca y Ruiz (1999) indican que se puede hablar de juego cuando, para quien juega, la situación motriz posea los siguientes rasgos:

- Es fuente de alegría, de júbilo, de placer.

- Posee un carácter autotélico.
- Se percibe como libremente elegida.
- Implica participación activa.
- Representa un “mundo aparte” que discurre en el ámbito de la recreación.

1.2. Cuestiones y objetivos

Analizando detenidamente los rasgos que posee el juego (Omeñaca y Ruiz, 1999) y reflexionando sobre distintos aspectos que se pueden observar en el marco que rodea la enseñanza de los juegos en las clases de Educación Física, son varias las cuestiones que surgen:

- Si la actividad no provoca alegría, júbilo o placer en alguno de sus participantes, ¿estamos ante un juego?
- Si la elección de la actividad es impuesta y no es elegida por quien juega, ¿estamos ante un juego?
- Si alguno de sus participantes no participa activamente, ya sea por falta de motivación o por la lógica interna de la propia actividad, ¿estamos ante un juego?

Por tanto, nuestro principal objetivo es abordar los juegos desde un punto de vista que englobe todo lo descrito hasta el momento. Es decir, debemos buscar un modelo que reúna las siguientes características:

- Que contemple la visión integral de la persona, dando respuesta a sus capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices.
- Que convierta al niño en generador de conocimiento y en el verdadero protagonista de su propio aprendizaje.
- Que tenga en consideración los rasgos propuestos por Omeñaca y Ruiz (1999) y, por tanto, dé respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente.

En este caso, la propuesta escogida para integrar el tratamiento de los juegos y estas tres características es el diseño de juegos por parte del alumnado. Según Emiliozzi y otros (2011, 118), *“aunque parezca contradictorio, la propuesta implica intervenir para dejar de intervenir”*. La autonomía del niño en el juego se construye de manera progresiva a través de un proceso de apoyo y guía. Por tanto, *“la intervención dejará*

de ser tal en la medida que los jugadores se apropien de las situaciones que proponen los diversos juegos y puedan gestionar sus propias prácticas lúdicas con independencia de los adultos” (Emiliozzi y otros, 2011, 118).

Por otra parte, hasta donde nosotros hemos podido investigar, la bibliografía que se ha ocupado de este modelo es un tanto escasa y mayoritariamente en inglés. Por tanto, es nuestro interés cultivar esta propuesta para contribuir a que se vaya abriendo paso entre las programaciones de Educación Física, ya que, como se podrá apreciar a lo largo del presente documento, su potencial educativo es inmenso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Dimensiones del juego motor

A la hora de elegir un juego motor se ha de reflexionar sobre las habilidades motrices y las capacidades físicas que movilizará, las emociones que provocará en sus participantes y las oportunidades de interacción que les brindará. Para ello, es necesario conocer las dimensiones del juego motor reglado y analizarlas de manera integral, ya que estas se influyen mutuamente y su análisis aislado nos llevaría a resultados poco clarificadores (García Monge y Rodríguez Navarro, 2007):

2.1.1. Dimensión estructural

La estructura de un juego consiste en un conjunto de normas y acuerdos que permiten que un grupo de personas puedan desarrollar sus acciones dentro de un marco de intenciones definido y compartido. Además de permitir su desarrollo, es la responsable de su reproducción y su transmisión a través de distintas generaciones y distintos lugares.

La estructura suele ser la dimensión más estudiada debido a que los elementos que la constituyen son fácilmente observables y medibles. Entre estos elementos encontramos los sistemas de puntuación, los agrupamientos, el espacio y los materiales.

Han sido muchas las clasificaciones que se han hecho de la estructura del juego. Quizás, la más conocida sea la de Parlebas, quien considera tres parámetros: la interacción con el compañero (C), la interacción con el adversario (A) y la interacción con el medio físico (I). La presencia o ausencia de incertidumbre en uno o varios de estos parámetros irá dando lugar a un tipo de estructura u otra (la incertidumbre se refleja con un guion bajo el parámetro considerado):

- CAI: no existe ni incertidumbre ni interacción de ningún tipo.
- CAI: la incertidumbre está en relación con el compañero.
- CAI: la incertidumbre se plantea en relación con el adversario.
- CAI: la incertidumbre aparece en el medio físico.

- CAI: la incertidumbre procede de la relación con el compañero y con el adversario.
- CAI: la incertidumbre aparece en la relación con el compañero y en el medio físico.
- CAI: la incertidumbre se sitúa en la relación con el adversario y en el medio físico.
- CAI: la incertidumbre aparece tanto en las relaciones con el compañero y con el adversario como en el medio físico.

2.1.2. Dimensión cultural

La dimensión estructural del juego motor cobra sentido en la medida que se da con unas personas de un contexto y de una edad determinada. La estructura no sería nada si no provocase un estado especial en los jugadores y ese estado solo es posible si el juego recurre a unos símbolos culturales con significado para sus participantes. Por otro lado, esta simbología es la responsable de provocar en los jugadores el aprendizaje de ciertos valores de la cultura en la que se desarrolla. De esta manera, el juego se convierte en una forma de introducirse en la cultura. A través de él se normalizan usos, prácticas y vivencias corporales, se aprenden actitudes y valores propios del contexto (García Monge y Rodríguez Navarro, 2007). Por ello, el juego es considerado como un agente de enculturación.

Cada juego se adapta al contexto en el que se desarrolla, a sus condiciones materiales, ambientales y económicas. Además, el desarrollo del juego o su preparación nos muestran información sobre dicho contexto. Como ejemplo están los juegos practicados según las estaciones del año debido a la disponibilidad de materiales o el proceso de fabricación, preparación o adquisición del material. Así, mientras que el juego de las tabas jugado tras la matanza nos informa de una sociedad agropecuaria, los regalos de los productos de bollería infantil, que se ponen de moda a la vez en distintas partes del mundo, nos muestran una sociedad consumista y globalizada.

Esta profunda interrelación entre el juego y el contexto en el que tiene lugar hace que un juego fuera del mismo pueda perder su sentido o su significado. O incluso que un mismo juego adquiera matices distintos según el lugar en que se practique.

Por otra parte, el juego es una realidad inmediata y cargada de significatividad en la vida del niño, ya que constituye un medio potencial para proveer situaciones reales, llenas de sentido y ligadas a la propia experiencia. Concretamente, el juego provee contextos idóneos para el aprendizaje de habilidades sociales desde la interacción en el grupo de iguales, como puede ser la educación en y desde el conflicto, con actuaciones tendentes a prevenirlo o resolverlo de forma autónoma mediante el diálogo.

Así, el juego puede resultar fundamental en el proceso de integración social de los niños desde los valores de igualdad, respeto y tolerancia, convirtiéndose en un excelente mediador en la educación para la vida.

2.1.3. Dimensión personal

No es nada fácil analizar esta dimensión del juego, ya que depende de cada participante y de los procesos, tanto cognitivos como emocionales, que en él se desencadenan. De hecho, la mayoría de los estudios han obviado esta subjetividad, tratando de llegar a rasgos generales aplicables a todos los juegos y jugadores.

Pero no hay duda de que el juego está marcado por las características de cada participante: sus motivaciones, estados, problemas, inseguridades, estilo cognitivo, nivel de competencia o grado de inserción en el grupo. Por tanto, es fundamental conocer qué les pasa a las personas que participan en el juego.

Las situaciones de juego ponen a los participantes ante aspiraciones, logros, dilemas, temores o frustraciones. Estos, a través de sus acciones, amplían, modifican y diversifican todos los ámbitos de su desarrollo personal (Ruiz Omeñaca, 2001). Todas las personas que se introducen en un juego salen de él transformadas (García Monge, 2011 b).

En este punto, debemos hacer una distinción entre el jugador, que actúa únicamente orientado por la lógica interna del juego, buscando las acciones más eficaces, y la persona, que ve condicionadas sus decisiones y acciones por diferentes lógicas, como pueden ser evitar el fracaso, buscar el reconocimiento, ser aceptado, demostrar competencia, etc. Esta idea es recogida por Parlebas (2001, 85) en la definición de conducta motriz como *“la organización significativa de las acciones y reacciones de*

una persona que actúa [...], cuya expresión es de naturaleza motriz". Por tanto, es fundamental intentar captar, además de la respuesta motriz observable, el significado de la vivencia que esta tiene asociada (intención, percepción, motivación, deseo, frustración, etc.). Esta doble perspectiva que combina el comportamiento observable y la vivencia interna permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en los juegos.

En esta línea, García Monge y Rodríguez Navarro (2007, 96) afirman que *"en cada situación de juego existen tantos juegos como jugadores"*. En muchas ocasiones, algunos niños no siempre muestran esa cara ideal de las definiciones de juego (diversión, placer o libertad), lo que nos podría llevar a la discusión sobre si realmente están jugando o no. Cada participante habla de un juego desde sus experiencias y, en ese sentido, todos los puntos de vista son posibles. Incluso una misma persona puede tener experiencias diferentes en un mismo juego practicado en distintos contextos.

Por otro lado, la dimensión estructural de un juego influye notablemente en su dimensión personal. El análisis de la primera puede ayudar a prever muchas situaciones problemáticas para algunos niños. Por ejemplo, los juegos de intervención simultánea y con espacio común reducen el tiempo de decisión debido a la presión del adversario y provocan respuestas impulsivas. En cambio, en los juegos de intervención alternativa o en espacios separados hay más tiempo para la toma de decisiones, posibilitando que se respeten más los ritmos personales.

2.2. El valor educativo del juego motor

Durante mucho tiempo, la enseñanza de los juegos en Educación Física se ha limitado a la práctica de habilidades motrices aisladas orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas. Este planteamiento está centrado en el desarrollo de la técnica (cómo hacerlo) antes que la táctica (qué hacer, cuándo y por qué hacerlo). La repetición de movimientos estereotipados, además de reducir la capacidad de toma de decisiones y de resolución de problemas, es muy propensa a provocar aversión en los niños hacia la Educación Física.

Pero ya desde el último cuarto del siglo pasado se comenzó a reflexionar sobre la enseñanza de los juegos y se desarrollaron varios modelos curriculares que sirvieron

para cambiar la forma en que los juegos eran enseñados. La aparición de la Teoría del Esquema propuesta por Schmidt en 1975 puso de manifiesto la importancia de las construcciones cognitivas en el aprendizaje motor (citado en Read y Devis, 1990).

Años más tarde, Bunker y Thorpe (1982) pusieron de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de los juegos y apostaron por una alternativa al planteamiento tradicional, que posteriormente desembocó en el modelo comprensivo (Teaching Games for Understanding). Desde este modelo se critica la enseñanza del juego desde un punto de vista basado en la técnica, esto es, desde las habilidades, así como la práctica de exponer a los alumnos a demasiados juegos en unidades didácticas relativamente cortas. Se considera primordial trabajar la toma de decisiones para que el niño se convierta en mejor jugador. Es decir, debe reconocer los problemas, generar sus propias soluciones y escoger las más adecuadas. Una vez conocidos los principios tácticos, podrá sacar un mayor partido a la técnica (Butler y Griffin, 2005).

Estudios posteriores se centraron en analizar las características que debe reunir un juego para que sea educativo. García Monge y Rodríguez Navarro (2007, 102) afirman que *“hay que trabajar para que el juego sea democrático, no discriminatorio, se dé cabida a las respuestas y opiniones personales, sea respetuoso con todos los componentes del grupo, diversifique las posibilidades de acción, en el que cada persona tenga oportunidades de protagonizar e intentar nuevas acciones, en el que se fomente la comunicación interpersonal, y se respeten y conserven los entornos de acción”*.

En este sentido, destacamos las oportunidades que nos brindan los juegos cooperativos. Estos reúnen las condiciones necesarias para que alumnos con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motor, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados. Estos juegos rompen con la eliminación de sus participantes tras el error. La falta de acierto va seguida de la oportunidad para rectificar y buscar nuevas soluciones motrices, de forma que nadie se ve excluido por no poseer un alto grado de competencia motriz. La eliminación no tiene ningún sentido desde el punto de vista pedagógico, ya que los alumnos que con mayor probabilidad serán eliminados son aquellos que tienen el nivel de habilidad más bajo y, por tanto, los que más práctica necesitan. Pero el hecho de que los juegos

cooperativos tengan un enorme valor educativo no significa que otros tipos de juegos puedan ser también buenos juegos (Ruiz Omeñaca, 2008).

La finalidad última es que el juego motor promueva y estimule experiencias enriquecedoras. Para ello, la incertidumbre que en él existe siempre ha de estar por encima de las posibilidades de decisión de los jugadores. Es decir, estos no deben dominar completamente la estrategia del juego, sino solo aproximarse (Navarro Adelantado, 2011).

Por otra parte, en numerosas situaciones de juego aparecen rechazos, imposiciones, burlas o conflictos que ponen trabas al correcto desarrollo del mismo. Es muy común que si un juego no funciona o en él se dan problemas, el docente opte por descartarlo o por modificar sus normas. Pero lo realmente interesante es aprovechar estos conflictos para convertirlos en una oportunidad educativa (García Monge, 2011 a). La labor del docente es ofrecer oportunidades para que todos vivan procesos educativos interesantes, siendo conscientes de su cambio en lugar de que aprendan sin darse cuenta. Para ello, se pueden habilitar tiempos de reflexión (durante o tras la práctica) que les ayuden a identificar aquello que no está bien. También son de gran ayuda los criterios de realización para que ellos mismos tomen conciencia tanto de sus acciones como de las de sus compañeros, actuando como observadores externos. De esta manera, el alumno se introduce en una lógica educativa, siendo partícipe y consciente de algunos aspectos que rodean al juego como son:

- Seguridad: se trata de hacer ver al alumno su responsabilidad en el desarrollo del juego de forma segura, controlada y saludable. Para ello, puede colaborar acondicionando la zona de juego para que sea menos peligrosa, cuidando su indumentaria o evitando acciones peligrosas hacia sí mismo o hacia los demás.
- Relaciones: para que el juego sea educativo, todos deben tener oportunidades de participar en distintos roles, integrándose en el juego en un ambiente de respeto, escuchando y aceptando otras opiniones, sin presión, rechazos, marginaciones ni reproches, aceptando las diferencias y responsabilizándose en la ayuda a quien lo necesite.
- Normativa: el alumno debe tomar conciencia de que las reglas no son algo inamovible, pero sí necesario para el desarrollo del juego, por lo que deben ser

respetadas. Las reglas surgen del pacto colectivo y pueden ser modificadas para que se adapten mejor a las características del grupo, logrando así un juego interesante que suponga un reto equilibrado.

- Intervención personal: a través de aspectos como la aceptación de la derrota y del éxito, la actitud tolerante, el control de las emociones o la búsqueda de la mejora personal en beneficio del conjunto.

Con todo esto, García Monge (2011 a, 43) hace una aproximación a la definición del juego bueno: *“aquel 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, en los espacios adecuados; mediante la participación de todos en el pacto de sus normas para que este sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará”*.

2.3. Clasificación táctica de los juegos

Son muchas las clasificaciones que existen de los juegos motores, pero en este apartado se ha optado por exponer la clasificación táctica, ya que será la que se va a utilizar en la propuesta didáctica. Según esta clasificación, se pueden diferenciar cinco tipos de juegos: los juegos de toque, de invasión, de diana, de golpeo/fildeo y de red/muro. A continuación vamos a describir brevemente las principales características que Hastie (2010) propone para cada tipo.

2.3.1. Juegos de toque

Los juegos de toque son aquellos en los que los jugadores tratan de tocar un cierto lugar del cuerpo de su oponente. El toque se puede realizar con las manos, con un implemento o a través de un objeto que es lanzado. Por su parte, las áreas en donde debe realizarse el toque pueden estar limitadas a determinadas partes del cuerpo o permitirse en cualquiera de ellas. La velocidad y la agilidad son dos factores vitales para garantizar el éxito en los juegos de toque.

Los juegos de toque han sido muy populares entre los niños. Uno o varios jugadores se la quedaban y el resto intentaban evitar ser tocados. Tradicionalmente, cuando alguien era tocado quedaba eliminado. Sin embargo, actualmente se promueven aquellos

juegos de toque que den la oportunidad a quien ha sido tocado de volver al juego, ya sea quedando congelado hasta que un compañero que esté libre lo libere, intercambiándose el papel con el que se la queda o uniéndose a él.

Se pueden hacer dos subcategorías dentro de los juegos de toque. En primer lugar, los juegos de combate, que se juegan uno contra uno y su principal objetivo es intentar golpear al oponente a la vez que se intenta evitar ser golpeado. Las tácticas de ataque pueden ser: golpear directamente, amagar un ataque para golpear después o mostrar una posibilidad de ataque al oponente y, cuando este actúa, contraatacar. Las tácticas defensivas consisten en esquivar los golpes, bloquearlos o contraatacar. En segundo lugar están los juegos basados en perseguir, huir y esquivar. Las tácticas utilizadas en ellos consisten en conocer qué pasa alrededor, estar equilibrado todo el tiempo y listo para moverse en cualquier dirección, utilizando fintas, engaños, cambios de velocidad y de dirección.

2.3.2. Juegos de invasión

En los juegos de invasión, un equipo debe tratar de avanzar con un objeto hacia la meta que defiende el otro equipo con la intención de anotar, a la vez que debe intentar evitar que el equipo contrario haga lo propio. Las constantes interacciones entre los atacantes y los defensores, así como las estrategias que estos ponen en marcha, hacen que los juegos de invasión sean un tanto complejos. Los jugadores deben elegir las acciones apropiadas de entre una gran variedad de opciones, normalmente bajo una presión espacial y temporal creada por los oponentes.

Todos los juegos de invasión tienen tres principios comunes, que deben ser alcanzados en orden: posesión, progresión y anotación. Exceptuando las situaciones en las que un equipo marca accidentalmente en su propia meta, la posesión del objeto es una condición necesaria para anotar. Una vez lograda, se debe avanzar con el objeto hacia la meta contraria. Hay tres formas de progresar con el objeto: regatear (con las manos, con los pies o con un implemento), correr y pasar. Estos métodos de progresión suelen estar limitados por las reglas del juego, lo que influye directamente en la forma en que los equipos mueven el objeto y utilizan el espacio. El objetivo final es anotar. No existe un juego de invasión donde gana el equipo que marca menos puntos.

El jugador que está en posesión del objeto debe seguir una secuencia de preguntas: ¿puedo anotar? Si la respuesta fuera no, la siguiente pregunta sería, ¿puedo pasar a algún compañero que pueda anotar? Si la respuesta volviera a ser negativa, la última pregunta sería, ¿puedo regatear o correr para aumentar la probabilidad de conseguir alguna de las dos opciones anteriores? El jugador atacante que no está en posesión del objeto debe apoyar a quien la tenga, moviéndose a lugares donde puede recibir un pase.

Pero el equipo defensor se ocupará de dificultar las acciones de los atacantes, ocupando los espacios clave desde donde pueden anotar y presionando al atacante que está en posesión del objeto, para impedir que anote, frenar su progresión o arrebatarse la posesión. Si esto sucede, el equipo que ha ganado la posesión tratará de esparcir sus jugadores para dar opciones a quien que está en posesión, con el objetivo de buscar anotar de inmediato, si es posible. Sin embargo, el equipo que ha perdido la posesión tratará de colocar el mayor número posible de jugadores entre el nuevo equipo atacante y la meta que tienen que defender para evitar que eso ocurra.

Los jugadores deben acumular experiencias en pasar y disparar. Los pases deben realizarse con la fuerza y la velocidad adecuadas que permitan ser recibidos por su destinatario. Además, deben ser enviados al punto exacto donde el objeto y el receptor lleguen al mismo tiempo. Respecto a los disparos, es vital tener el objeto controlado para realizar un buen disparo, así como saber disparar bajo presión.

2.3.3. Juegos de diana

Los juegos de diana son aquellos en los que un jugador envía un objeto hacia una diana. Decimos enviar un objeto porque este puede ser lanzado, golpeado, empujado, disparado o rodado. Además de la forma de enviar el objeto, los juegos de diana también se diferencian en el objeto que se envía a ella y en el movimiento o no del lanzador y de la diana.

Casi todos los juegos de diana tienen tres principios comunes. El primero es que se desarrollan en entornos estables o predecibles como resultado de la práctica, por lo que requieren habilidades cerradas. El segundo es la importancia de la precisión y el control para el éxito. Las dianas normalmente son muy pequeñas, por lo que las

acciones deben ser casi perfectas. Los pequeños errores pueden ser verdaderamente costosos. Y finalmente, el jugador decide cuándo empezar su acción. Puede tomarse su tiempo para concentrarse y enviar el objeto cuando esté preparado.

Los juegos de diana no son tan complejos tácticamente como otros tipos de juegos. La mayoría de las estrategias consisten en decisiones previas a la ejecución. Por ello, el éxito en ellos depende del control de la producción de fuerza, el control de la velocidad y la habilidad de focalizar rápidamente la diana cuando esta se mueve.

2.3.4. Juegos de golpeo/fildeo

Los juegos de golpeo/fildeo son aquellos en los que dos equipos se alternan para acumular carreras golpeando un objeto. Una carrera se define como una progresión de un punto a otro siguiendo un camino definido.

Las tareas entre los equipos son opuestas. El objetivo del equipo que ataca es batear hacia las partes del campo que los defensores no están cubriendo, lo que les permitirá hacer carreras y puntuar. Por su parte, el objetivo del equipo que defiende es limitar las posibilidades de que el equipo atacante consiga hacer carreras. Para ello, pueden fijarse en las pistas que la posición del bateador aporta sobre la dirección de su golpeo y así poder anticiparse a él. También pueden buscar que golpee hacia las zonas cubiertas, lanzándole el objeto a su punto débil.

Estos juegos requieren el dominio de distintas habilidades. En primer lugar, los jugadores deben dominar los lanzamientos de precisión, tanto en los pases entre los defensores como en el lanzamiento del objeto al bateador, y los lanzamientos de larga distancia. En segundo lugar, las recepciones son esenciales, ya sea en los pases entre los defensores o tras el golpeo del bateador. En tercer lugar, los jugadores deben ser capaces de batear con precisión hacia las diferentes partes del campo. En cuarto lugar, es preciso percibir la trayectoria del objeto golpeado y moverse hacia el lugar donde poder interceptarlo. Finalmente, los jugadores deben acumular experiencia en la carrera. En algunos juegos la carrera se hace con el implemento utilizado para golpear mientras que en otros se deja caer antes de correr. Además, aquí se incluyen las decisiones sobre si correr o no en función del golpeo de un compañero y de la

colocación de los defensores, valorando si será posible correr hasta la siguiente zona segura antes de que los defensores completen su acción.

2.3.5. Juegos de red/muro

Los juegos de red/muro son aquellos donde los jugadores se alternan para devolver un objeto por encima de una red o mandarlo contra una pared. Los jugadores pueden estar separados por una red y ocupar espacios separados o, por el contrario, compartir el mismo espacio. El objeto puede ser golpeado con un implemento (normalmente una raqueta) o con alguna parte del cuerpo.

La regla de oro de este tipo de juegos es devolver el objeto, ya que de lo contrario, el oponente anotará. Si devolver el objeto no supone un problema, el siguiente paso es golpearlo de manera que se dificulte la devolución del oponente, bien colocando el objeto lejos de él y haciendo que se tenga que mover hacia ambos lados y hacia atrás y adelante, bien buscando sus puntos débiles. El objetivo final del ataque es ganar el punto. Desde la perspectiva de la defensa, el principal objetivo es defender el mayor espacio posible.

Los jugadores cambian de ataque a defensa a medida que el objeto cruza la red o golpea la pared. La progresión que deben seguir los jugadores comienza por leer el estado del juego, es decir, saber dónde está el oponente, dónde está el objeto y hacia dónde va. La segunda tarea consiste en responder con un movimiento para interceptar el objeto y decidir el golpeo que se va a utilizar. A continuación se ejecuta el golpeo deseado. Finalmente, se recupera la posición más apropiada en el espacio para estar listo y volver a comenzar la progresión.

2.4. Introducción a la creación de juegos

Por definición, la creación de juegos en Educación Física es un proceso donde los alumnos crean, organizan, ponen en marcha y perfeccionan sus propios juegos dentro de unos límites propuestos por el profesor (Hastie, 2010). Uno de los mayores argumentos a favor del diseño de juegos por parte del niño es que cuando algo es creado (ya sea un proyecto, una tarta o un juego, como es nuestro caso), el mayor aprendizaje está reservado para quienes han formado parte del proceso de creación y

no para quienes han recibido el producto final. El hecho de decidir las normas, encontrar respuestas a los problemas que surgen y, finalmente, jugar el juego del que se sienten propietarios es mucho más valioso que practicar juegos prefabricados.

Durante el proceso de creación, los alumnos siguen una secuencia de diseño-ensayo-refinamiento hasta llegar al punto en el que el juego está listo para ser presentado, explicado y demostrado, antes de ser jugado y evaluado por el resto de la clase. Bien planteado, el diseño de juegos permite a los alumnos aprender en cooperación, pensar de una manera más crítica, involucrarse de forma activa en los juegos y explorar sus componentes (los principios tácticos y las habilidades motrices) para llegar a comprenderlos en profundidad. No obstante, el diseño de juegos no es el antídoto que asegura por sí mismo el éxito y las experiencias satisfactorias para todos. Esta propuesta requiere una gran planificación por parte del maestro para que alcance el potencial que de ella se espera.

Por otra parte, el proceso de creación de juegos mejora el rendimiento durante el desarrollo del mismo, ya que los alumnos tienden a crear juegos que se ajustan a su nivel de habilidad. Además, el hecho de que los alumnos trabajen en equipo para crear sus propios juegos implica la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el aprendizaje de los desacuerdos.

La idea de involucrar al alumnado de Educación Física en tareas de invención de juegos ha sido promovida por diversos autores desde el último cuarto del siglo pasado. Principalmente, este nuevo enfoque surgió de la necesidad de un cambio en el modelo pedagógico que otorgase más protagonismo y responsabilidad al alumno. Su puesta en práctica ha arrojado resultados positivos en una variedad de aspectos del juego, así como en el incremento de la inclusión y la diversión de sus participantes.

Rovegno y Bandhauer (1994) apuntan que el diseño de juegos persigue una comprensión de los componentes del juego, permite la vivencia del aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en grupo y promueve el pensamiento crítico sobre sus experiencias tras la práctica de los juegos en clase y en el tiempo de ocio. No debemos olvidar que la Educación Física escolar es también educación para el tiempo de ocio, por lo que es importante proporcionar recursos a los niños para que puedan

crear sus propios juegos, adaptados a otras condiciones distintas a las que ofrece la institución educativa (como pueden ser un menor número de participantes, espacios y materiales menos específicos) y los utilicen en su tiempo libre.

Por su parte, Butler (2005) argumenta que el principal propósito de la inclusión del diseño de juegos en las propuestas educativas debe buscar el desarrollo de las habilidades para funcionar como ciudadanos democráticos. Los profesores deben ayudar a los alumnos a trabajar conjuntamente. Para ello, propone que se establezcan una serie de normas como son:

- Escuchar hasta que quien tiene la palabra haya terminado de hablar.
- Compartir las ideas propias.
- Valorar y respetar las ideas de los compañeros.
- Contribuir en la toma de decisión del grupo.
- Considerar ideas alternativas cuando el juego lo requiera.
- Utilizar el voto de manera responsable en la elección de las mejores propuestas.

Como todo proceso ligado a la práctica educativa, este sigue siendo un tema en construcción. Las posturas asumidas por los distintos autores a la hora de abordar el diseño de juegos son dos: como unidad didáctica independiente o como apéndice al final de una unidad de juegos para extrapolar los aprendizajes fijados previamente. Donde sí existe más acuerdo es en la introducción de estas propuestas a partir del tercer ciclo de Educación Primaria.

Hasta la fecha no existen informes sobre unidades didácticas de larga duración llevadas a la práctica, ya que los autores han optado por experiencias relativamente cortas o aisladas. Pero en la medida en que los alumnos tengan mayor experiencia en el diseño de juegos, se podrán secuenciar bloques más prolongados. Por otra parte, conviene colocar este tipo de unidades didácticas a principio de curso para crear una estructura de funcionamiento básica en la asignatura (Vaca Escribano, 2001).

2.5. Interés educativo del diseño de juegos

De acuerdo a la visión integral de la persona, en la que interaccionan capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices, valoramos los juegos como más o

menos adecuados en función de si logran o no movilizar de forma intencionada estas capacidades, y los juegos diseñados por los alumnos tienen la potencialidad de dar respuesta a todas ellas.

Son numerosos los beneficios que el diseño de juegos aporta al proceso educativo y a continuación vamos a describir algunos de ellos.

En primer lugar, el proceso de creación de juegos tiene lugar en un entorno que requiere colaboración, respeto a los demás, tolerancia y aportación de ideas. Es decir, el diseño de juegos se produce en el marco del aprendizaje cooperativo. Este modelo propone el trabajo en pequeños grupos heterogéneos con la pretensión de que completen determinadas tareas. Cada alumno participa de manera significativa durante todo el proceso y aprende a depender del resto de compañeros. La clave está en relacionar el éxito personal con el éxito de los demás compañeros. De esta manera, los niños también se responsabilizan de ayudar a aprender a sus compañeros de grupo, lo que hace que se multipliquen los efectos positivos en una serie de variables de aprendizaje en comparación con la enseñanza tradicional a través del propio y exclusivo trabajo individual (Velázquez, 2004).

Pero el simple hecho de proponer trabajos en grupo no genera la cooperación espontánea entre los niños. Deben ser enseñadas y entrenadas muchas habilidades sociales, como dar información, escuchar, tomar decisiones compartidas, asumir responsabilidades, compartir ideas o animar a los demás. Rovegno y Bandhauer (1994) apuntan que las riñas o las situaciones humillantes no son totalmente eliminadas en las dinámicas de cooperación pero sí se ven sustancialmente reducidas.

Por otra parte, los grupos deben ser deliberadamente seleccionados por el profesor para asegurar que son equilibrados en cuanto al nivel de habilidad de sus componentes y libres tanto de fuertes rivalidades como de amistades íntimas.

En segundo lugar, el diseño de juegos otorga al alumnado un alto grado de elección, por lo que los juegos creados van a ser muy próximos a sus intereses y van a generar una motivación intrínseca que va a desembocar en interés, participación activa, persistencia en la actividad, placer y desarrollo de un notable nivel de habilidad. Esta

motivación se refleja también en aspectos externos al juego, como pueden ser la puntualidad o la utilización de ropa adecuada para Educación Física (Hastie, 2010).

En este sentido, un clima de aula orientado hacia la autonomía fomenta la creatividad. Resulta fundamental desmitificar la creatividad como cualidad innata y mostrarla como una habilidad que se debe cultivar y desarrollar en los niños (Méndez Giménez, 2011). Desde las dinámicas de creación de juegos se pueden poner en marcha numerosas técnicas que estimulan la creatividad, como la lluvia de ideas, el pensamiento analógico o los mapas mentales, entre otras. Además, muchas de las ideas creativas son propuestas por alumnos que no son los más habilidosos, lo que hace que sean apreciados por una contribución que en otras situaciones motrices de carácter competitivo no lo serían.

En tercer lugar, el diseño de juegos permite utilizar a cada estudiante las estrategias cognitivas que mejores resultados le aportan a la hora de construir su propio conocimiento. En este sentido, destaca el artículo de Ablin (2008), donde trata de establecer una conexión entre los estudios sobre neurociencia cognitiva y la práctica educativa. En él, este autor apuesta por el diseño de problemas frente a la simple resolución de estos. El principal objetivo de la incorporación del diseño de problemas al aula es que los alumnos aprendan a ser conscientes de sus propias estrategias de resolución de problemas. Si al niño se le exige constantemente que resuelva problemas contruidos desde la perspectiva del profesor, es probable que solo experimente dificultades y frustraciones al intentar percibir los problemas como el profesor pretende. Por ello, la construcción de un juego resulta fundamental en la creación de la conciencia táctica en los alumnos. Los objetivos y las reglas que ellos mismos han establecido para su juego le otorgan una estructura determinada, haciendo que su naturaleza sea una y no otra. Y es esta estructura la que determina la manera en que el juego será jugado, ya que describe lo que los jugadores deben, pueden y no pueden hacer. En otras palabras, la estructura es la que da forma a las tácticas específicas que se podrán aplicar en dicho juego.

Finalmente, los juegos diseñados por los alumnos desempeñan un papel fundamental en la adquisición de las habilidades motrices. Cuanto más positivas son las prácticas que un niño tiene con respecto a una determinada habilidad motriz, mayor

probabilidad existe para que termine dominando dicha habilidad. En el caso de la creación de juegos, los niños seleccionarán dentro del juego aquellas habilidades que puedan llevar a cabo. Esto no quiere decir que solo van a diseñar juegos sencillos para ellos, sino que lo más probable es que busquen un reto que esté a su alcance (Hastie, 2010). Por tanto, el resultado será una práctica positiva sobre una determinada habilidad que favorecerá su dominio final. Por otra parte, la invención de juegos puede poner en marcha nuevas habilidades o modificaciones de otras que ya dominan, de modo que nadie se ve favorecido por una experiencia previa y todos comienzan al mismo nivel.

2.6. Secuencia en la creación de juegos

Como ya se ha dicho con anterioridad, este planteamiento exige una gran planificación por parte del docente, sobre todo antes y después del proceso de diseño del juego por parte del niño. Por tanto, para asegurar el éxito de la experiencia en la creación de juegos, es preciso que se sigan una serie de pasos.

La primera tarea consiste en decidir el objetivo final que se busca con el diseño de juegos, aquello que quiere el docente que sus alumnos alcancen durante el proceso. Estos objetivos pueden variar desde aspectos directamente relacionados con el juego (explorar los componentes de los juegos, identificar la importancia de las reglas o ver cómo su modificación influye en el desarrollo del juego), a otros más globales (desarrollar el pensamiento crítico o trabajar de forma cooperativa).

Una vez establecido el objetivo principal, el docente debe determinar el tipo de juego que quiere que sus alumnos diseñen, así como el grado de decisión que estos van a tener. En el primer caso, el tipo de juego atendiendo a la clasificación táctica de los mismos puede ser: de toque, de invasión, de diana, de golpeo/fildeo o de red/muro. Respecto al grado de decisión de los alumnos, Hastie (2010) establece tres opciones que, en orden creciente de autonomía serían las siguientes:

- **Enfoque estructurado:** es la opción más controlada por el profesor en la creación de juegos, ya que limita muchas de las decisiones, como por ejemplo el espacio, el número de jugadores en cada equipo y el material.

- Enfoque de elección limitada: cada grupo tiene libertad para decidir sobre un aspecto concreto del juego, de manera que cada grupo es experto en dicho aspecto. La dinámica consiste en formar nuevos grupos con un experto en cada aspecto del juego para que el juego creado vaya definiéndose con las aportaciones de cada miembro.
- Enfoque de elección abierta: los estudiantes son libres de decidir sobre casi todos los aspectos del juego (reglas, sistemas de puntuación, espacio de juego, jugadores por equipo y materiales). La restricción más común está en el tipo de juego, que es propuesto por el docente.

Pero estas habilidades de toma de decisión y de responsabilidad individual y social requieren ser aprendidas y secuenciadas progresivamente. Otorgar directamente al alumno la tarea de elegir el material, el espacio, el número de participantes por equipo y las reglas a la hora inventar un juego no es la forma más adecuada de introducirlo en este tipo de propuestas, sobre todo cuando estén acostumbrados a métodos directivos o no hayan sido expuestos de forma sistemática a ambientes donde asuman algún tipo de responsabilidad (Almond, 1986).

El siguiente paso es distribuir a los alumnos en pequeños grupos. Los grupos deben ser lo suficientemente numerosos como para que se dé un intercambio de ideas, pero no tan grandes como para permitir que algunos integrantes no hagan aportaciones. Según Hastie (2010), lo ideal suelen ser grupos de cuatro o cinco niños. El hecho de que los grupos sean reducidos puede suponer una dificultad para el profesor, sobre todo en las primeras experiencias en el diseño de juegos, pues tendrá que moverse entre ellos y realizar mayor número de intervenciones. No obstante, según Méndez Giménez (2011, 60), esta dificultad *“con la práctica será más fácil de afrontar, especialmente cuando los alumnos aprendan a desarrollar sus propias ideas, resolver problemas por sí mismos, entablar discusiones y utilizar al profesor solo como recurso y facilitador más que como transmisor directo de la información”*.

Respecto a la composición de los grupos, aunque a veces los alumnos menos habilidosos pueden aportar las ideas más creativas, generalmente son los más habilidosos quienes identifican las reglas más problemáticas que otorgan algún tipo de ventaja o desventaja a los distintos roles dentro del juego. Por tanto, lo más

enriquecedor es que el profesor forme grupos heterogéneos y compensados. Otra técnica consiste en seleccionar tantos alumnos (de similar nivel de habilidad motriz) como grupos se quieran formar y encomendarles la misión de formarlos. Cada alumno elige por turnos los miembros del equipo, sabiendo que al final ellos mismos serán sorteados y que probablemente acabarán en otro grupo distinto al que formaron. Con esta dinámica se pretende responsabilizarlos en la necesidad de formar grupos igualados.

Una vez establecidos los grupos, el docente plantea el reto a sus alumnos. Puede hacerlo de manera verbal o escrita, si bien, cuando se sigue el enfoque de elección abierta, es conveniente ofrecerles un guion para que reflejen en él todos los detalles del juego.

Es en este instante cuando entra en juego el papel activo del alumno. Para que los niños aprendan a crear sus propios juegos es primordial enseñarles de forma clara los elementos combinables que determinan la estructura de juego (Méndez Giménez, 1999). Los alumnos disponen de tiempo para pensar las diferentes opciones del juego que van a diseñar y explorar con ellas.

En primer lugar, deben determinar el objetivo del juego y sus reglas primarias. Por reglas primarias se entiende aquellas que identifican cómo se juega y cómo se gana el juego (Hastie, 2010). Estas reglas establecen la naturaleza del juego y lo diferencian de otros juegos. Algunas reglas primarias pueden ser: capturar, evitar ser capturado, dar con un objeto, evitar ser dado con un objeto, hacerse con un espacio, hacerse con un espacio a través de un objeto, evitar que se hagan con un espacio a través de un objeto, hacerse con objetos o deshacerse de objetos.

Una vez definidas las reglas primarias, los alumnos podrán experimentar con las reglas secundarias. Las reglas secundarias surgen de la experiencia de jugar el juego y pueden ser modificadas sin verse afectada la naturaleza del mismo. Sus objetivos son ajustar el juego a su nivel de habilidad, así como a los recursos materiales y espaciales disponibles, para hacer que el juego suponga un reto y sea atractivo. Estas se configuran sobre distintos conjuntos de elementos: sobre los individuos (roles, vidas, posibilidades de movimiento), sobre las relaciones y agrupamientos (cooperación,

oposición, cooperación-oposición, agrupamientos, distribución), sobre el espacio (dimensiones, metas, zonas especiales), sobre los materiales (tipo, número, manejo) y sobre las fórmulas de tanteo, penalización o conclusión.

Es vital no acelerar este proceso y dar cierta libertad a los grupos para que se organicen a su manera. Habrá grupos que prefieran establecer todas sus ideas sobre las reglas antes de empezar a jugar, mientras que otros grupos comenzarán jugando e irán haciendo modificaciones según vayan surgiendo distintos problemas.

Algunos juegos pueden ser practicados dentro del grupo diseñador, pero otros requieren más jugadores y necesitan la participación de los demás grupos. Cuando son otros grupos los que practican el juego, el grupo diseñador puede obtener una visión distinta sobre su propio juego. Los nuevos jugadores pueden descubrir nuevas estrategias para resolver el reto, que además les pueden servir de inspiración para sus propios juegos. Pero también pueden encontrar lagunas, ya sea por ambigüedades en la interpretación de algunas reglas o por una explicación pobre del juego, lo que puede desembocar en una frustración para el grupo diseñador. Sin embargo, la práctica del juego debe ser entendida como un proceso de refinamiento y puesta a punto del mismo, es decir, como un paso más en el aprendizaje sobre el juego.

Tras haber tenido la oportunidad de ver su juego en marcha y haber añadido posibles modificaciones durante la fase de práctica, los alumnos revisarán una vez más el juego para presentarlo en su forma final. En palabras más técnicas, se trata de una sucesión de síntesis y análisis. En el momento de síntesis, los alumnos jugarán y el maestro observará las situaciones que se producen. El momento de análisis está pensado para contribuir a mejorar el juego colectivamente. En él, el maestro invita a la reflexión sobre lo acontecido en la práctica respecto a las habilidades requeridas, las situaciones tácticas o la invención y/o modificación de reglas. Así, los alumnos comprenderán la influencia del cambio de las reglas en el desarrollo del juego y podrán hacer una comparación entre distintas variantes para llegar a una estructura de juego interesante para el grupo.

Tras esta fórmula de juego-discusión hasta refinar el juego, el producto final puede ser recogido en forma escrita.

2.7. El papel del docente

Parlebas (1996, 28) asegura que *“en el juego el maestro del juego no es el maestro, sino el juego mismo”*. Si a esto le unimos el hecho de que el verdadero protagonista del proceso de creación de juegos es el niño, puede parecer que el profesor debe mantenerse alejado sin hacer nada. Pero nada más lejos de la realidad, la función del maestro es fundamental. Debe actuar como un orientador, moviéndose de grupo en grupo para guiar el proceso. Su papel consiste en observar y evaluar las situaciones y las soluciones aportadas por los jugadores. Ello requiere que sea un gran observador y conocedor de la estructura de los juegos. Por otro lado, debe estimular nuevas formas de pensamiento ante posibles lagunas observadas en el juego, ante posibles bloqueos en el proceso o ante posibles dificultades al tratar de poner en práctica las ideas diseñadas en el plano teórico.

Su principal propósito debe ser introducir a los alumnos en una lógica educativa a través de la formulación de preguntas que les hagan reflexionar sobre los juegos creados, sus reglas y sus tácticas, para que, de esta manera, puedan convertirse en jugadores competentes e independientes. Las preguntas que orienten la reflexión deben basarse en situaciones que se hayan producido en la práctica, ya que resultarán más significativas para el alumnado. Además, deben centrarse en aspectos concretos, pues las preguntas demasiado amplias dispersan el foco de atención y llevan a discusiones que se alejan del objetivo.

El docente debe involucrarse en el proceso de creación del juego de cada grupo, no dirigiendo sus conversaciones o sus planificaciones, pero sí comprobando que todos los integrantes del mismo están participando activamente y que nadie se está aprovechando del trabajo y de los esfuerzos de los compañeros. Debe asegurarse de que cada alumno tiene la oportunidad de aportar ideas y de que todos los demás lo están escuchando.

Aunque el profesor debe evitar imponer su autoridad, es cierto que hay situaciones en las que las intervenciones directas son necesarias. Es el caso de las situaciones en las que la seguridad de algún jugador está en riesgo, una discusión se está descontrolando, se están produciendo faltas de respeto entre los alumnos o se está

dando un uso inadecuado a los materiales. Pero el fin último será aprovechar estas situaciones conflictivas para convertirlas en una oportunidad educativa (García Monge, 2011 a).

2.8. La evaluación

En muchas ocasiones, la evaluación ha sido considerada como un mecanismo para examinar y adjudicar calificaciones. En otras ocasiones ha sido erróneamente convertida en un elemento coercitivo para ejercer el control sobre la clase. En el marco de la Educación Física, la evaluación tradicionalmente se ha limitado a la realización de pruebas para medir los niveles de condición física y de habilidad motriz. Solamente se tenía en cuenta la fase de ejecución del acto motor, obviando las dos fases previas de percepción y decisión. Pero si nos hemos decantado por modelos de aprendizaje activo y participativo, que implican un cambio en las formas de trabajo, lo lógico es que avancemos también hacia nuevas fórmulas de evaluación.

A la hora de llevar a cabo este apartado, vamos a hacer una distinción entre cómo se evalúa una propuesta de diseño de juegos por parte del alumnado y cómo se evalúa la contribución de una propuesta didáctica al desarrollo de las competencias básicas. Desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 2006, toda programación didáctica debe contribuir a la adquisición de las competencias básicas. Por tanto, creemos oportuno hacer una breve referencia a ellas para que su inclusión en la propuesta didáctica que sigue a este marco teórico no quede descontextualizada.

2.8.1. La evaluación de los juegos diseñados por el alumnado

La evaluación en los juegos diseñados por el alumnado consiste en un conjunto de instrumentos que pueden ser usados para ayudar a los alumnos a aprender más sobre cómo funcionan los juegos y sobre cómo crear buenos juegos. Debe ser entendida como un medio compartido por alumno y profesor para la mejora del proceso de creación de juegos. Dado que los juegos diseñados por los alumnos son propiedad de sus creadores, resulta especialmente valioso proporcionar comentarios y opiniones a los diseñadores sobre su producto (Hastie, 2010).

Como hemos mencionado previamente, esta propuesta requiere que el maestro sea un gran observador. Pero los juegos no son actividades fáciles de observar, ya que las acciones se suceden con mucha velocidad y son muchísimos los matices que se escapan al ojo del observador (García Monge y otros, 2011). La observación debe ser integral, esto es, debe atender a los aspectos cognitivos, emocionales, relacionales y motrices de cada participante.

Es importante recalcar que en los juegos diseñados por los alumnos prima el proceso de creación sobre el producto final (Hastie, 2010). Por tanto, conviene centrarse en la evaluación formativa. Por evaluación formativa se entiende aquel proceso de evaluación cuyo principal objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad no es calificar al alumno, sino obtener información que permita saber cómo ayudarle para que mejore y aprenda más, y que a la vez sirva al maestro para mejorar su práctica docente (López Pastor, 2006). El hecho de ser un proceso compartido por el maestro y el alumno implica que sea un diálogo y una toma de decisiones en lugar de un proceso impuesto por el docente. Desde esta perspectiva, la autoevaluación y la coevaluación son técnicas que juegan un papel fundamental. En el primer caso, cada alumno se evalúa a sí mismo, mientras que en el segundo el alumno evalúa a uno o varios compañeros. Ambas buscan promover la participación del alumno en los procesos de evaluación, con la intención de mejorar no solo su aprendizaje, sino también su responsabilidad y su autonomía (López Pastor, 2006).

La planificación de la evaluación comienza por determinar los resultados que se esperan observar en los alumnos, quienes deberán mostrar ciertos comportamientos que nos indiquen que han alcanzado dichos resultados. Hastie (2010) divide estos comportamientos en tres bloques. En primer lugar, en relación al proceso de diseño del juego, se espera que los alumnos muestren una actitud positiva hacia la búsqueda de oportunidades de aprendizaje y participen de forma activa y con entusiasmo. En segundo lugar, deben ser competentes en distintos aspectos de responsabilidad personal y social, como por ejemplo asumir sus responsabilidades, cooperar, mostrar respeto hacia los compañeros, demostrar un compromiso con el grupo y jugar limpio. Finalmente, respecto al conocimiento de aspectos concretos de la creación de juegos, el profesor debe observar evidencias de que sus alumnos analizan problemas tácticos,

son capaces de proponer soluciones a los problemas que el juego les plantea y explican adecuadamente el juego a sus compañeros.

Pero la evaluación no debe quedarse solo en el proceso de diseño (Hastie, 2010). Aunque el rendimiento de los alumnos al jugar no es un aspecto fundamental en los juegos diseñados por los alumnos, su evaluación resulta valiosa. Después de todo, si esperamos que los niños diseñen buenos juegos, es conveniente que midamos hasta qué punto son capaces de demostrar cierto nivel de habilidad motriz y cierta conciencia táctica.

2.8.2. La evaluación de las competencias básicas

El Decreto Foral 24/2007 (5775) define las competencias básicas como *“aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. [...] En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas”*:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

El modelo de educación basada en el concepto de competencia surge para dar respuesta a la pregunta: ¿qué deben poseer los individuos para integrarse adecuadamente en la sociedad tal y como es? Así, la verdadera función de las competencias básicas es mejorar la calidad y utilidad de los aprendizajes (Pérez Pueyo, 2013).

El desarrollo de las competencias básicas posee por definición un carácter interdisciplinar. Aunque las competencias básicas no se vinculan a ninguna materia en concreto, las distintas materias se relacionan entre sí para contribuir a su adquisición (Rodríguez Laguía y otros, 2010). Pese a que su adquisición se espera al finalizar la educación obligatoria, esta debe realizarse de manera progresiva, por lo que es preciso que su desarrollo se inicie desde el comienzo de la escolarización. Para ello, es necesario establecer una serie de indicadores para cada competencia que, al igual que los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, deberán ser secuenciados para cada curso y concretados en cada nivel de concreción curricular.

Aunque existe la tendencia errónea a compararlos, los objetivos, que se expresan en términos de capacidades, y las competencias básicas no son elementos similares. De hecho, en el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado se deben distinguir, evaluando tanto la consecución de los objetivos como la adquisición de las competencias. En el primer caso, se tomarán como referencia los criterios de evaluación, mientras que en el segundo se tendrán en cuenta los indicadores de las competencias básicas.

Pero la valoración de los indicadores de las competencias básicas desde cada área es parcial, ya que estos deberán ser demostrados en distintas materias, por lo que es necesario contrastarlos con el resto de maestros (Pérez Pueyo, 2013). Aunque es preciso recalcar que no todas las competencias han de ser trabajadas desde todas las materias, ya que puede que algunas materias no estén relacionadas con todos los indicadores. No tiene sentido tratar de vincular todos los indicadores de cada competencia con cada área, pues obligaría a incluir actividades descontextualizadas solo para trabajar todos los indicadores, cuando estos ya se están trabajando suficientemente desde otras materias.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Introducción y justificación

La presente propuesta didáctica consiste en un proyecto conjunto desde las áreas de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura, donde, además, se integrará el uso de las TIC. El proyecto se llevará a cabo con los alumnos de 6º curso de Educación Primaria.

La idea de abordar el diseño de juegos mediante un proyecto surge de las muchas similitudes metodológicas entre el proceso de creación de juegos y el aprendizaje por proyectos. En ambos casos, el aprendizaje tiene lugar en grupos reducidos, en un clima de cooperación entre sus integrantes y donde destaca el papel activo de los alumnos.

Respecto al desarrollo del proyecto en colaboración con otra materia, se ha pensado en el área de Lengua Castellana y Literatura debido a que a través de los juegos es posible tratar la tipología textual. Concretamente, se va a trabajar el texto instructivo. Este tipo de texto destaca por su estructura esquemática y el uso de una serie de elementos lingüísticos como son las oraciones imperativas, las perífrasis verbales de obligación y los conectores de orden. Son los textos propios de las instrucciones de uso de un utensilio, las recetas de cocina y las normas de un juego o deporte.

La tarea consiste en diseñar un juego en pequeños grupos, a partir de las consignas del maestro de Educación Física. Cada grupo deberá ocuparse de un tipo de juego (de toque, de invasión, de diana, de golpeo/fildeo o de red/muro), de modo que, finalmente, se obtenga un juego de cada tipo.

Además, cada grupo deberá diseñar su propia wiki, en la que el juego se irá recogiendo mientras vaya progresando su creación. La wiki permite a los alumnos reunirse virtualmente, por lo que es muy útil en el intercambio de ideas y en la escritura conjunta de textos. Esta plataforma, además de servir para recoger el juego, permitirá a los creadores compartirlo con los demás grupos o, incluso, con alumnos de otros centros escolares. Tanto el maestro de Educación Física como el de Lengua Castellana y Literatura tendrán la posibilidad de acceder a estas wikis, lo que permitirá dialogar sobre la marcha acerca del diseño de los juegos, los problemas que surjan y sus

posibles soluciones, así como sobre los aspectos relacionados con la redacción del texto instructivo en el que se expresa la normativa de los mismos.

3.2. Contextualización y características del alumnado

Concretamente, este proyecto se va desarrollar con la clase de 6º curso de Educación Primaria. En ella hay 25 alumnos, de los cuales 15 son niños y 10 son niñas. Es una clase que desde 1º curso de Educación Primaria viene realizando pequeños proyectos interdisciplinarios, por lo que su respuesta es muy positiva ante el trabajo en grupos reducidos.

Además, este grupo de alumnos domina los elementos de la estructura de los juegos motores, ya que desde segundo ciclo comenzaron a trabajar en la modificación de juegos. Se tomaba una estructura de juego y se modificaba alguno de los elementos que la constituyen (espacio, materiales y agrupamientos) para ver los efectos que estos cambios provocaban en el desarrollo del juego. Así, se practicaba varias veces el juego durante un tiempo limitado, pero cada vez se modificaba un elemento. Esto les permitía hacer una comparación entre variantes para llegar a la estructura de juego más interesante para el grupo.

Por otra parte, en 5º curso se les introdujo en el proceso de creación de juegos motores mediante una propuesta de diseño de juegos en cada trimestre. En todas ellas se siguió el enfoque estructurado, pues era el profesor quien establecía el tipo de juego y limitaba las decisiones sobre los agrupamientos, el material y el espacio de juego.

Debido a estas experiencias educativas que los alumnos han ido acumulando, en el presente proyecto se va a seguir el enfoque de elección abierta, ya que el maestro indicará a los distintos grupos el tipo de juego que deberá diseñar cada uno y estos tendrán libertad para decidir las reglas, el sistema de puntuación, el espacio de juego, los jugadores por equipo y los materiales.

Además, en el área de Lengua Castellana y Literatura han estado trabajando la tipología textual. Por tanto, aprovecharemos el proceso de diseño de juegos para

enlazarlo con la redacción de las normas de los mismos según las características de los textos instructivos.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivos generales

Entre los objetivos del currículum oficial de Navarra para el área de Educación Física se encuentran los siguientes:

- Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
- Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.
- Familiarizarse con el uso de la biblioteca y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso para aprender y compartir conocimientos.

Por su parte, entre los objetivos propios del área de Lengua Castellana y Literatura encontramos los siguientes:

- Utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
- Usar los medios de comunicación social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger y procesar información, como para escribir textos propios del ámbito académico.

3.3.2. *Objetivos específicos*

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este proyecto son los siguientes:

- Diseñar un juego del tipo indicado por el maestro, que se adapte a las características del grupo en cuanto a las habilidades motrices y los principios tácticos requeridos.
- Explorar los componentes de los juegos de toque, de invasión, de diana, de golpeo/fildeo y de red/muro.
- Participar de forma activa en cada una de las fases del proyecto, aportando ideas propias y debatiendo en grupo para decidir las propuestas más interesantes.
- Redactar la normativa del juego creado de acuerdo a la estructura y los elementos propios de los textos instructivos.
- Diseñar una wiki donde se recoja el texto instructivo que contiene las reglas del juego creado.

3.4. **Competencias básicas**

Debido a que cada área contribuye al desarrollo de varias competencias y que cada competencia se alcanza como consecuencia del trabajo en varias materias, el aprendizaje por proyectos es perfectamente compatible con la formación en competencias. El presente proyecto contribuye al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística: los contextos comunicativos en el aprendizaje en grupos reducidos requieren del uso social de la lengua. Además, la redacción de las normas de los juegos permite profundizar en los textos instructivos.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: mediante la percepción del propio cuerpo en las distintas situaciones de juego y su interacción con el espacio de juego.
- Tratamiento de la información y competencia digital: a través del diseño de una wiki como plataforma para recoger el juego conforme va siendo elaborado y como medio para compartirlo una vez creado.

- **Competencia social y ciudadana:** el trabajo en pequeños grupos propicia la educación de habilidades sociales, pues facilita las relaciones, la integración, el respeto, la cooperación, la negociación y el diálogo en la resolución de conflictos. Además, la aceptación y el respeto de las reglas de los juegos son vitales para la buena convivencia.
- **Competencia cultural y artística:** a través de la consideración del juego motor como una manifestación cultural es posible conocer y apreciar la riqueza cultural.
- **Competencia para aprender a aprender:** el diseño de juegos implica que sean los alumnos quienes construyan el conocimiento, lo que les obligará a buscar soluciones a los problemas que vayan surgiendo. Deben ser conscientes de sus posibilidades y sus limitaciones para establecer retos que supongan cierta dificultad pero que a la vez sean alcanzables.
- **Autonomía e iniciativa personal:** en el proceso de creación de juegos adquieren gran importancia las contribuciones personales y la aportación de ideas individuales. Además, la autonomía del alumnado es notable, ya que se le hace partícipe de la toma de numerosas decisiones.

3.5. Contenidos

3.5.1. Contenidos generales

En relación a los contenidos del tercer ciclo de Educación Primaria que recoge el currículum oficial de Navarra en el área de Educación Física, el juego está presente en muchos de ellos:

- **Tipos de juegos y actividades predeportivas.** Realización de juegos y de actividades deportivas de diversas modalidades, de dificultad creciente y en diversos entornos.
- **Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición, así como situaciones motrices, estrategias y decisiones.**
- **Práctica de diversos juegos predeportivos, populares, de exploración y aventura, así como deportes adaptados, valorando, aceptando y respetando los**

diferentes roles, niveles de destreza y limitaciones y desarrollando actitudes que favorezcan la convivencia.

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio y saludable del tiempo de ocio.

Respecto a los contenidos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura, a continuación destacamos aquellos que guardan cierta relación con nuestro proyecto:

- Textos instructivos: receta, normas de un juego o deporte...
- Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a las informaciones y experiencias de otras personas.
- Participación y cooperación en situaciones comunicativas de relación social especialmente las destinadas a favorecer la convivencia (debates o dilemas morales) adecuándose a la situación de comunicación, utilizando los recursos lingüísticos pertinentes (elementos léxicos, gramaticales, fonológicos...).
- Valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, papeles diversos en el intercambio, tono de voz, posturas y gestos adecuados).
- Producción de textos propios de las situaciones cotidianas de relación social (correspondencia, normas, programas, convocatorias, planes de trabajo...) de acuerdo con las características propias de dichos géneros.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
- Conocimiento de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en los escritos.

3.5.2. Contenidos específicos

Los contenidos que se van a desarrollar en este proyecto son:

- La estructura de los juegos motores.

- Los principios tácticos de los juegos motores.
- El diseño de juegos motores.
- El uso de la wiki.
- El texto instructivo.

3.6. Fases del proyecto

El proyecto se va a desarrollar en un total de 10 sesiones: 6 correspondientes al área de Educación Física y 4 pertenecientes al área de Lengua Castellana y Literatura. El desarrollo del mismo se va a llevar a cabo en tres fases que se detallan a continuación.

3.6.1. Fase 1

Esta primera fase se llevará a cabo en cuatro sesiones, dos pertenecientes a cada área, y comenzará con la presentación del proyecto. En primer lugar, los alumnos serán divididos en cinco grupos de cinco estudiantes por el maestro de Educación Física. Estos grupos serán heterogéneos en cuanto a niveles de habilidad y sexo.

Se trata de que diseñen un juego por grupo. Cada grupo deberá ocuparse de un tipo de juego de acuerdo a su clasificación táctica (de toque, de invasión, de diana, de golpeo/fildeo o de red/muro). Será el profesor quien asigne a cada grupo el tipo de juego que deberá diseñar. El resto de las decisiones acerca del mismo (reglas, sistemas de puntuación, espacio de juego, jugadores por equipo y materiales) estará en manos de los alumnos.

Para ello, a todos los grupos se les entregará una plantilla³ para diseñar los juegos de cada tipo. También se hará especial hincapié en tener presente la seguridad en el desarrollo del juego, así como la ausencia de reglas de eliminación de los participantes. Los alumnos podrán contar con todo el equipamiento disponible en la escuela.

Además, deberán redactar un texto instructivo que muestre la normativa del juego diseñado y que será recogido en una wiki. Esta será creada por el maestro de Lengua Castellana y Literatura en la plataforma <http://www.wikispaces.com/>, para que tenga la posibilidad como propietario de controlar toda la actividad que ocurre en ella y ver todos los cambios que realiza cada alumno. A continuación añadirá cinco páginas

³ Ver Anexo I (basado en Hastie, 2010)

distintas en ella, cada una con el título de una de las cinco categorías de juegos. De esta manera, cada grupo diseñará su juego en la página correspondiente. Una vez creada, el maestro enviará una invitación por email a cada alumno, ya que es necesario ser miembro para poder colaborar en ella. En este momento, el maestro dejará todo el protagonismo del diseño de la wiki a los alumnos y se limitará a supervisar la actividad de cada uno de ellos.

Una vez presentado el proyecto por parte de los dos maestros en una sesión de Lengua Castellana y Literatura, los alumnos dispondrán de dos sesiones de Educación Física para comenzar la planificación del juego, estableciendo la regla primaria sobre la que construirán el resto de la normativa. Ayudados por la plantilla anteriormente citada, tratarán de ir dando forma a un juego acorde a sus intereses y su nivel de habilidad motriz, pero que a la vez suponga un reto. Si es necesario, podrán documentarse en el aula de informática acerca del tipo de juego asignado o consultar al maestro de Educación Física.

Tras estas dos sesiones de planificación, los alumnos dispondrán de una sesión de Lengua Castellana y Literatura para explorar con la wiki y comenzar a recoger las ideas y propuestas sobre su juego en ella. Después de haber aceptado la invitación del maestro y unirse como miembros, los alumnos podrán editar la página, que se transformará en un editor de textos similar a Word. Desde allí, la barra de herramientas permitirá cambiar la fuente, el color, introducir tablas o archivos. Al finalizar la edición, es necesario guardar los cambios realizados.

3.6.2. Fase 2

Esta fase se llevará a cabo en otras cuatro sesiones, alternando las áreas de Educación Física y Lengua Castellana y Literatura. El procedimiento va a ser el siguiente: pruebas del juego en Educación Física, reflexión y refinamiento de la normativa del mismo en la wiki en Lengua Castellana y Literatura, pruebas del nuevo juego en Educación Física y redacción final del mismo en la wiki en Lengua Castellana y Literatura.

El objetivo de esta sucesión de práctica y reflexión es ir observando posibles lagunas en el juego, para ir definiendo las reglas secundarias. Estas surgen de la experiencia de jugar el juego y pretenden ajustar el mismo al nivel de habilidad motriz de los

jugadores y a los recursos materiales y espaciales disponibles, para hacer que el juego suponga un reto y sea atractivo para el grupo. Por tanto, estas reglas podrán ser modificadas sin verse afectada la naturaleza del juego.

En algunas ocasiones, el juego podrá ser practicado dentro del grupo diseñador, pero en los casos donde se necesiten más jugadores, será preciso que participen los demás grupos. En este segundo caso, el grupo diseñador obtendrá una visión distinta sobre su juego, ya que podrá verificar si la explicación del mismo es detallada y si las reglas no dan opción a más de una interpretación.

El maestro de Educación Física estará muy pendiente de las situaciones que se produzcan mientras los alumnos practican el juego. Tras la puesta en práctica, deberá asegurarse de que los alumnos reflexionan sobre las situaciones problemáticas que han tenido lugar y sus posibles soluciones a través de la invención y/o modificación de reglas. Si la reflexión no surge de manera espontánea, el profesor la motivará mediante la formulación de preguntas centradas en aspectos concretos y problemáticos detectados en el desarrollo del juego.

En las sesiones alternas de Lengua Castellana y Literatura, la wiki irá siendo diseñada. En ella se pretende mostrar todo el proceso, desde la lluvia de ideas inicial para decidir la regla primaria del juego, pasando por las posibles dificultades que surgen de la práctica del mismo y sus soluciones, hasta al producto final. Los problemas encontrados serán descritos y acompañados de la solución que se le dé, ya sea inventando una nueva norma o modificando una existente. Por tanto, nada será eliminado de la wiki y todos los pasos quedaran reflejados en ella.

Respecto a la redacción del texto instructivo, el maestro de Lengua Castellana y Literatura destacará su estructura esquemática, así como el uso de oraciones imperativas, perífrasis verbales de obligación y conectores de orden. El texto deberá contener siete apartados: nombre del juego, objetivo, espacio, material, jugadores por equipo, organización (de los jugadores y el material en el espacio) y reglas.

3.6.3. Fase 3

Esta fase consistirá en la práctica del juego final y se llevará a cabo en las dos últimas sesiones del proyecto, ambas del área de Educación Física.

Cada grupo diseñador actuará como grupo evaluador de su propio juego mientras es practicado por los otros cuatro grupos. Cada alumno del grupo deberá rellenar una ficha de autoevaluación⁴ acerca del juego que su grupo ha creado y otra de coevaluación⁵ donde evalúe la práctica en el mismo de cuatro participantes.

3.7. Evaluación

A la hora de evaluar el proyecto, se van a seguir los principios de la evaluación formativa, ya que el proceso de evaluación va a ser compartido por alumnado y maestros y se va a llevar a cabo durante todo el proyecto.

Respecto al proceso de diseño del juego, se han establecido una serie de criterios de evaluación basados en los objetivos del presente proyecto. Estos criterios han sido recogidos en una rúbrica⁶:

- Diseño del juego adaptado a las características del grupo en cuanto a las habilidades motrices y los principios tácticos requeridos.
- Exploración de los principios tácticos y las habilidades motrices requeridas en su propio juego y en los del resto de grupos.
- Participación activa en cada una de las fases del proyecto, aportando ideas propias y debatiendo en grupo para decidir las propuestas más interesantes.
- Redacción de la normativa del juego creado de acuerdo a la estructura y los elementos propios de los textos instructivos.
- Diseño de una wiki donde se recoja todo el proceso, desde la lluvia de ideas inicial hasta el texto instructivo que contiene las reglas del juego creado.

En relación a la práctica del juego, se debe observar si las decisiones que toma cada alumno son apropiadas y si la ejecución de las habilidades requeridas es eficaz. Esta evaluación de la práctica del juego se va a llevar a cabo mediante un proceso de coevaluación. Para ello, cada alumno del grupo diseñador deberá analizar las acciones de cuatro participantes (de manera que entre los cinco miembros del grupo diseñador

⁴ Ver Anexo II (basado en Hastie, 2010)

⁵ Ver Anexo III

⁶ Ver Anexo IV

evalúen a los veinte participantes), valorando las decisiones que toma cada uno como apropiadas/inapropiadas y las ejecuciones de las habilidades como eficaces/ineficaces. En la ficha de coevaluación se detallarán las indicaciones que se deben seguir, así como las decisiones apropiadas/inapropiadas y las ejecuciones eficaces/ineficaces para cada tipo de juego.

Además, cada alumno rellenará una ficha de autoevaluación donde deberá reflejar varios aspectos que ha observado en el desarrollo del juego que su grupo ha creado.

Para finalizar el apartado de evaluación del proyecto, es necesario valorar la contribución del mismo a la adquisición de las competencias básicas. Para ello, se han seleccionado una serie de indicadores para cada competencia básica a tener en cuenta, basándonos en Rodríguez Laguía y otros (2010)⁷. Puesto que la adquisición de las competencias básicas es una tarea conjunta de todas las materias, estos indicadores deberán ser contrastados con los del resto de programaciones didácticas del curso.

- Competencia en comunicación lingüística
 - Uso de distintos tipos de texto
 - Uso de distintas estructuras gramaticales
 - Corrección ortográfica
 - Escucha activa
 - Respeto de las normas de intercambio
 - Uso del vocabulario específico
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
 - Conocimiento del propio cuerpo
 - Puesta en práctica de las acciones que favorecen la salud
- Tratamiento de la información y competencia digital
 - Uso del procesador de texto

⁷ En este apartado solamente se recogen los indicadores que se vinculan con el presente proyecto, ya que la propuesta de estos autores muestra los indicadores para toda la Educación Primaria y no tiene sentido abarcarla en su totalidad. Si se desea profundizar en esta cuestión, se puede consultar Rodríguez Laguía, F. J., Herraiz Gascueña, M. y Martínez Cano, A. (2010). Las competencias básicas y la programación didáctica.

-
- Búsqueda, localización, organización y transmisión de información utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación como soporte
 - Competencia social y ciudadana
 - Uso compartido de materiales y objetos comunes y personales, y colaboración en su cuidado
 - Resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo
 - Utilización de las normas de comunicación y de cortesía
 - Responsabilidad individual en las tareas de grupo
 - Aceptación de todos los componentes del grupo y rechazo de cualquier tipo de marginación y discriminación
 - Petición y ofrecimiento de ayuda
 - Respeto hacia las opiniones de los demás
 - Competencia cultural y artística
 - Uso del pensamiento creativo
 - Conocimiento, comprensión, participación y valoración de las manifestaciones culturales y artísticas
 - Competencia para aprender a aprender
 - Identificación de las motivaciones propias
 - Utilización de las estrategias de aprendizaje de forma autónoma
 - Identificación de obstáculos
 - Perseverancia en la tarea
 - Valoración realista de los resultados desde el esfuerzo realizado
 - Autonomía e iniciativa personal
 - Autoevaluación del proceso y del resultado
 - Toma de decisiones
 - Aceptación de las propias responsabilidades
 - Aprendizaje de los errores
 - Búsqueda de alternativas

Estos indicadores se valorarán como demostrados (D) o no demostrados (ND). Una forma de evaluarlos desde cada materia y, posteriormente, desde todas las materias

es mediante matrices de datos⁸ para el seguimiento de los aprendizajes vinculados a las competencias básicas de cada alumno. En una primera matriz se recogerán todos los indicadores de cada competencia y todas las propuestas didácticas del curso para una materia. En una segunda se recogerán todos los indicadores de cada competencia y todas las materias del curso. En este caso, a modo de ejemplo, se muestra solamente la competencia social y ciudadana, pero la organización con el resto de competencias sería idéntica. Si el indicador aparece sombreado significa que en esa propuesta didáctica no es evaluable, ya que no se desarrolla.

⁸ Ver Anexo V

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Pese a que ya desde el último cuarto del siglo pasado se comenzó a indagar sobre el diseño de juegos, este modelo pedagógico puede resultar un tanto novedoso en nuestro país. De hecho, para mí era totalmente desconocido.

Fue precisamente este desconocimiento el que motivó mi decisión a la hora de establecer el tema del trabajo. Las sociedades evolucionan continuamente, por lo que la educación y los docentes se deben adaptar para dar respuesta a dichos cambios. Pero la realidad educativa es que todavía se utilizan metodologías que dicen atender al desarrollo integral del niño, responder a sus intereses y promover su participación activa en la construcción del conocimiento, y que en verdad siguen reproduciendo modelos tradicionales. De nada sirven las investigaciones y las aportaciones de los autores que se ocupan de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje si luego no son puestas en práctica. Por ello, resulta fundamental que los profesores superen esa resistencia al cambio, se adapten a las nuevas metodologías y hagan frente a las necesidades educativas que se presentan en cada momento, para lo que es necesaria su formación permanente.

Entre los puntos fuertes del diseño de juegos destaca su contribución al desarrollo integral del niño, ya que atiende a sus capacidades cognitivas, relacionales, emocionales y motrices. Por otro lado, el alto grado de decisión otorgado a los alumnos fomenta la creatividad y permite que los juegos diseñados sean muy próximos a sus motivaciones e intereses. Además, el alumnado participa activamente durante todo el proceso. Paradójicamente, este modelo pedagógico implica la cooperación entre los miembros del grupo durante todo el proceso de diseño del juego, pero a la hora de su puesta en práctica puede implicar competición entre sus participantes.

La imposibilidad de llevar al aula la propuesta didáctica planteada anteriormente y la falta de experiencias previas con esta metodología me crea una serie de dudas a la hora de valorar las posibles dificultades que puedan derivar de su aplicación práctica. Además, se ha hecho un esfuerzo importante en buscar bibliografía acerca del diseño

de juegos y, hasta donde hemos podido conocer, ningún autor se ha ocupado de valorar las posibles limitaciones de este modelo.

Lo que no cabe duda es que el diseño de juegos debe ser introducido progresivamente, ya que las primeras experiencias puede que no sean del todo satisfactorias, sobre todo con alumnos que estén habituados a métodos directivos. Por otra parte, para asegurar el éxito de estas propuestas es necesario un alto grado de planificación docente en todo el proceso de creación del juego, así como el diseño de un sistema de evaluación formativa y compartida por alumno y maestro.

Si atendemos a los numerosos beneficios del diseño de juegos, ¿por qué no está tan extendido como debiera en la realidad educativa? ¿Es debido a un desconocimiento de este modelo por parte de los maestros de Educación Física? ¿Es debido a que están satisfechos con las metodologías que utilizan y la introducción de nuevos modelos les crea dudas? ¿O realmente se debe a que exige un mayor trabajo por su parte?

Para concluir este apartado, me gustaría señalar que la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto un gran esfuerzo de indagación en libros y artículos, de análisis de las ideas que en ellos se exponen y de síntesis a la hora de redactar un texto coherente. Pero la valoración global del proceso de elaboración del mismo es muy positiva, ya que considero que ha sido un proceso muy enriquecedor.

REFERENCIAS

- Ablin, J. L. (2008). Learning as problem design versus problem solving: Making the connection between cognitive neuroscience research and educational practice. *Mind, Brain, and Education*, 2(2), 52-54.
- Almond, L. (1986). Games making. *Thorpe, D., Bunker, D., y Almond, L. (Eds.). Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, 67-70.
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1976). *Psicología del desarrollo infantil*. Vol.III, México: Trillas.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Butler, J. (2005) Democracy in action using inventing games. *III Teaching Games for Understanding International Conference*, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, 14-17.
- Butler, J. y Griffin, L. (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. Human Kinetics.
- Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Publicado en el Boletín Oficial de Navarra, 64.
- Emiliozzi, V., Renati, C. M., Vimes, N., Mazzuchi López, M. B., Onnini, S. S. y Toledo J. F. (2011). En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego. Una propuesta de intervención para su constitución. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 111-121.
- García Monge, A. (2011 a). Construyendo una lógica educativa en los juegos en educación física escolar: "El juego bueno". *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 35-54.
- García Monge, A. (2011 b). Creación y modificación de juegos motores. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 11-13.

- García Monge, A., Bores Calle, N., Martínez Álvarez, L. y Rodríguez Navarro, H. (2011). Observación y análisis de las experiencias del alumnado en Educación Física Escolar: procedimiento para la observación y análisis de juegos motores. *Educación física y deporte*, 29(2), 181-195.
- García Monge, A. y Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Educación física y deporte*, 26(2), 83-107.
- Hastie, P. A. (2010). *Student-designed games: Strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development*. Human Kinetics.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado, 106.
- López Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Méndez Giménez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 16. Buenos Aires.
- Méndez Giménez, 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*, 13(1), 55-85.
- Navarro Adelantado, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 15-34.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Revista Praxiología Motriz*, 15-30.

- Pérez Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Nueva Cork: Norton.
- Read, B. y Devis, J. (1990). Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. *Apunts: educació física i esports*, 22, 51-56.
- Rodríguez Laguía, F. J., Herraiz Gascueña, M. y Martínez Cano, A. (2010). *Las competencias básicas y la programación didáctica*. Cuenca: Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1994). Child-designed games: Experience changes teachers' conceptions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65 (6), 60-63.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?... Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Educación física y deporte*, 27(1), 97-112.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). Las actividades motrices cooperativas como recurso didáctico en la educación social: posibilidades y limitaciones. *Actas del I congreso estatal de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Vaca Escribano, M. (2001). El ámbito corporal en la Educación Primaria: una propuesta curricular para el curso 2001-02. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, 71-84.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

ANEXOS

A. Anexo I

| PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE TOQUE | |
|---|---|
| Preguntas en el diseño | Opciones |
| ¿Qué formato tiene el juego? | Perseguir, huir, esquivar Combate uno contra uno |
| ¿Cuál es el objetivo del juego? | Perseguir, huir, esquivar <ul style="list-style-type: none"> - Llegar a un punto determinado sin ser tocado - Recibir el menor número de toques en un determinado tiempo - Ser el último en ser tocado Combate uno contra uno <ul style="list-style-type: none"> - Tocar al oponente el mayor número de veces en un determinado tiempo - Ser el primero en tocar al oponente un determinado número de veces - Ser el primero en tocar una determinada parte del cuerpo del oponente |
| ¿Cuáles son los límites de juego? | Una parte de la cancha (círculo, triángulo, rectángulo, cuadrado) El tamaño de la cancha Un espacio sin límites |
| ¿Cuántos jugadores juegan? | Número total de jugadores Número de jugadores que se la quedan |
| ¿Cómo se pueden mover los jugadores? | Andando Corriendo Nadando Patinando |
| ¿Cómo se puede tocar? | Con las manos Con una pelota (tocando o lanzándola) Robando un pañuelo atado a la cintura |
| ¿Qué rol adoptan los jugadores pillados? | Congelados hasta que un compañero libre los descongela Intercambian el rol con el que se la queda Se unen al equipo que pilla Pierden puntos Vuelven al punto de partida |
| ¿Hay zonas seguras donde no pueden ser tocados? | Las líneas Las esquinas El interior de aros En determinadas zonas de la cancha Al adoptar una determinada posición Límite de tiempo en las zonas seguras |

| PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE INVASIÓN | |
|--|---|
| Preguntas en el diseño | Opciones |
| ¿Cómo se puntúa? | Marcando gol (portería, canasta, etc.) Pasando el objeto a una persona que está en un determinado lugar Sobrepasando una línea portando el objeto |
| ¿Cómo se puede progresar con el objeto en la cancha? | Pasando Corriendo Empujando Regateando Golpeando Nadando Patinando |
| ¿Qué objeto se utiliza para marcar? | Balón Pelota Disco Pañuelo |
| ¿Qué implemento se utiliza para mover el objeto? | Ninguno, solo las partes del cuerpo Pala o raqueta Stick de hockey |
| ¿Cómo se consigue la posesión? | Después de marcar Al interceptar el objeto Al placar Al tocar Al dejar caer el objeto al suelo Tras violar una regla |
| ¿Cómo comienza el juego? | Enfrentamiento por la posesión Designando a quién corresponde la posesión Sorteo para ver quién gana la posesión |
| ¿Cuáles son los límites? | No existen Una zona delimitada por líneas o paredes |
| ¿Cómo son las porterías (canastas o los lugares donde se marca)? | Tamaño Numero Forma Localización |
| ¿Cómo continúa el juego tras marcar? | El juego continúa, no se detiene Posesión para el contrario Enfrentamiento por la posesión |
| ¿Qué consecuencias tiene violar una regla? | Romper una regla de progresión Romper una regla de posesión Romper una regla de puntuación |

| PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE DIANA | |
|--|--|
| Preguntas en el diseño | Opciones |
| ¿Cómo es la diana? | Distancia a la diana Tamaño de la diana Localización de la diana (altura, ángulo) |
| ¿Hay movimiento del jugador y de la diana? | Jugador y diana quietos Jugador quieto, diana en movimiento Jugador en movimiento, diana quieta Jugador y diana en movimiento |
| ¿Qué objetos se utilizan? | Balón Aros Conos |
| ¿Cómo es enviado el objeto a la diana? | Lanzado Golpeado Empujado Disparado Rodado |
| ¿Cuál es el objetivo del juego? | Obtener el mayor número de puntos golpeando las dianas de mayor valor Golpear el mayor número de dianas Acercarse lo máximo posible a la diana Ser el primero en golpear todas las dianas Utilizar el menor número de intentos para golpear todas las dianas |
| ¿Cómo se puntúa? | Diana única Varias dianas Una diana con distintos valores según la zona que se golpee Número de intentos |
| ¿Hay obstáculos? | Ninguno, cada jugador tiene su espacio El espacio de juego es compartido, por lo que los objetos de los demás participantes pueden obstaculizar |

| PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE GOLPEO/FILDEO | |
|---|---|
| Preguntas en el diseño | Opciones |
| ¿Cómo se puntúa? | Golpeando más allá de los límites Corriendo hasta un punto Corriendo un recorrido determinado |
| ¿Cómo se consigue un out (retirar del ataque a un jugador rival)? | Cogiendo el objeto que ha golpeado sin que bote Lanzándolo a la base antes de que llegue corriendo a ella Tocándole con la pelota Bateando fuera de los límites |
| ¿Cómo se golpea el objeto? | Con la mano Con el pie Con un bate Con una raqueta Con un stick de hockey |
| ¿Cómo recibe el objeto el bateador? | Lanzamiento del propio equipo Lanzamiento del equipo contrario Lanzamiento de una máquina Lanzamiento del propio jugador De un bote |
| ¿Desde dónde golpea el bateador? | De una línea De una esquina Desde el medio del campo |
| ¿Cómo es la forma del campo y cuáles son los límites? | Rectangular En forma de abanico Ovalada Con límites Sin límites Paredes y techos |
| ¿Cuándo cambian los equipos de batear a defender? | Tras un número determinado de outs Tras un tiempo determinado bateando Después de alcanzar una determinada puntuación Después de que todos los jugadores del equipo batean Después de un número determinado de bateos |

| PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE RED/MURO | |
|--|---|
| Preguntas en el diseño | Opciones |
| ¿Cuántos jugadores juegan? | Individual Parejas Equipos (número de participantes en cada equipo) |
| ¿Cómo se puntúa? | Cuando el oponente envía el objeto fuera de los límites Cuando el oponente no devuelve el objeto Cuando el oponente infringe una norma |
| ¿Dónde se envía el objeto? | Por encima de una red Por encima de una línea en la pared |
| ¿Cómo se envía el objeto? | Con la mano Con el pie Con la cabeza Con una raqueta |
| ¿Qué objeto se utiliza? | Pelota Balón Volante Aro Frisbee |
| ¿Cuántos toques y botes se permiten? | Un toque Toques limitados Toques ilimitados Sin botes Botes limitados Botes ilimitados |
| ¿Cómo empieza el juego? | Saque por encima de la cabeza Saque por debajo de la cabeza |
| ¿Cuál es el espacio de juego? | Longitud Anchura Altura de la red Líneas en la pared Número de paredes |
| ¿Qué sucede después de un peloteo? | El ganador saca el siguiente punto El perdedor saca el siguiente punto Se establece un número de saques consecutivos para cada participante |

B. Anexo II

| FICHA DE AUTOEVALUACIÓN | | | | | | |
|---|--|--|-----------------|--|--|---|
| NOMBRE: | | | JUEGO EVALUADO: | | | |
| Aburrido | | | | | | Interesante |
| Nivel de actividad bajo | | | | | | Nivel de actividad alto |
| Muy simple tácticamente | | | | | | Requiere aplicar principios tácticos |
| Normativa demasiado complicada | | | | | | Normativa fácil de entender |
| Demasiados tiempos de espera | | | | | | Involucración de todos los participantes todo el tiempo |
| Número de participantes excesivo o insuficiente | | | | | | Número de participantes adecuado |
| No hay desarrollo de habilidades motrices | | | | | | Se desarrollan habilidades motrices |
| Explicación pobre del juego | | | | | | Buena explicación del juego |
| Sistema de puntuación demasiado complejo | | | | | | Sistema de puntuación justo |
| Espacio de juego inadecuado | | | | | | Espacio de juego adecuado |
| Materiales inadecuados | | | | | | Materiales adecuados |
| Medidas de seguridad pobres | | | | | | Se tienen en cuenta medidas de seguridad |

INDICACIONES

- Observa el desarrollo del juego que tu grupo ha creado y en función de las respuestas que ha provocado en los participantes, valora cada categoría.
- Marca una cruz en la casilla que se corresponda con tus sensaciones tras haber visto el juego en marcha.
- La casilla del centro representa una opinión neutra, mientras que las casillas de los extremos representan una opinión más próxima a ellos.

C. Anexo III

| FICHA DE COEVALUACIÓN PARA LOS JUEGOS DE TOQUE | | | | |
|--|--------------------|-------------|------------------------------|----------|
| OBSERVADOR: | | | | |
| JUGADOR OBSERVADO | TOMA DE DECISIONES | | EJECUCIÓN DE LAS HABILIDADES | |
| | APROPIADA | INAPROPIADA | EFICAZ | INEFICAZ |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL | | | | |

INDICACIONES

- Observa solamente a tus cuatro jugadores.
- Cada vez que observes una acción de alguno de tus jugadores, marca un palito en la casilla correspondiente de decisión y otro en la de ejecución.

COMPONENTES DE LOS JUEGOS DE TOQUE

Toma de decisiones

- Apropriadas: uso de fintas, cambios de velocidad y de dirección tanto para que el que persigue se acerque al que escapa, como para que el que escapa se aleje del que persigue.
- Inapropiadas: no utilizar ningún movimiento impredecible que pueda engañar al oponente.

Ejecución de las habilidades

- Eficaces: realizar un toque (para el que persigue); evitar ser tocado (para el que escapa).
- Ineficaces: no realizar toques (para el que persigue); ser tocado (para el que escapa).

| FICHA DE COEVALUACIÓN PARA LOS JUEGOS DE INVASIÓN | | | | |
|---|--------------------|-------------|------------------------------|----------|
| OBSERVADOR: | | | | |
| JUGADOR OBSERVADO | TOMA DE DECISIONES | | EJECUCIÓN DE LAS HABILIDADES | |
| | APROPIADA | INAPROPIADA | EFICAZ | INEFICAZ |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL | | | | |

INDICACIONES

- Observa solamente a tus cuatro jugadores.
- Cada vez que observes una acción de alguno de tus jugadores, marca un palito en la casilla correspondiente de decisión y otro en la de ejecución.

COMPONENTES DE LOS JUEGOS DE INVASIÓN

Toma de decisiones

- Apropriadas: tirar a portería, pasar a un compañero que esté en posición de marcar, moverse con el objeto a una posición que le permita marcar o pasar, mantener la posesión si ninguna de las anteriores es posible (para el jugador en posesión del objeto); crear espacios para recibir un pase (para el atacante sin posesión); presionar el jugador en posesión del objeto para impedir que marque o que avance (para el defensor del jugador en posesión); presionar a los posibles receptores del objeto y hacer coberturas al compañero que defiende al atacante en posesión (para el resto de los defensores).
- Inapropiadas: tirar desde una mala posición, pasar a un compañero que está presionado (para el jugador en posesión del objeto); no crear espacios para recibir un pase (para el atacante sin posesión); no presionar al atacante en posesión y permitirle marcar o pasar con facilidad (para el defensor del jugador en posesión); no defender la zona en donde está el objeto ni presionar a los posibles receptores de este (para el resto de los defensores).

Ejecución de las habilidades

- Eficaces: marcar, hacer un pase controlable o mantener la posesión (para el jugador en posesión del objeto); controlar un pase (para el atacante sin posesión); robar el objeto o forzar que su poseedor lo pierda (para el defensor del jugador en posesión); interceptar pases (para el resto de los defensores).
- Ineficaces: no marcar, hacer un mal pase o perder la posesión (para el jugador en posesión del objeto); no controlar un pase (para el atacante sin posesión); no robar el objeto ni impedir la progresión o el tiro a portería del atacante en posesión (para el defensor del jugador en posesión); no interceptar pases (para el resto de los defensores).

| FICHA DE COEVALUACIÓN PARA LOS JUEGOS DE DIANA | | | | |
|--|--------------------|-------------|------------------------------|----------|
| OBSERVADOR: | | | | |
| JUGADOR OBSERVADO | TOMA DE DECISIONES | | EJECUCIÓN DE LAS HABILIDADES | |
| | APROPIADA | INAPROPIADA | EFICAZ | INEFICAZ |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL | | | | |

INDICACIONES

- Observa solamente a tus cuatro jugadores.
- Cada vez que observes una acción de alguno de tus jugadores, marca un palito en la casilla correspondiente de decisión y otro en la de ejecución.

COMPONENTES DE LOS JUEGOS DE DIANA

Toma de decisiones

- Apropriadas: controlar la fuerza y la dirección del envío, focalizar rápidamente la diana si esta se mueve.
- Inapropiadas: no controlar la fuerza y la dirección del envío, tardar demasiado tiempo en focalizar la diana cuando esta se mueve.

Ejecución de las habilidades

- Eficaces: golpear con el objeto en la diana.
- Ineficaces: no golpear la diana con el objeto.

| FICHA DE COEVALUACIÓN PARA LOS JUEGOS DE GOLPEO/FILDEO | | | | |
|--|--------------------|-------------|------------------------------|----------|
| OBSERVADOR: | | | | |
| JUGADOR OBSERVADO | TOMA DE DECISIONES | | EJECUCIÓN DE LAS HABILIDADES | |
| | APROPIADA | INAPROPIADA | EFICAZ | INEFICAZ |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL | | | | |

INDICACIONES

- Observa solamente a tus cuatro jugadores.
- Cada vez que observes una acción de alguno de tus jugadores, marca un palito en la casilla correspondiente de decisión y otro en la de ejecución.

COMPONENTES DE LOS JUEGOS DE GOLPEO/FILDEO

Toma de decisiones

- Apropriadas: golpear a las zonas descubiertas para poder hacer una carrera o correr hasta una base (para el bateador); cubrir las zonas donde es probable que golpee el bateador, lanzarle el objeto para que solamente pueda golpearlo hacia las zonas cubiertas (para los defensores).
- Inapropiadas: golpear a las zonas cubiertas y no disponer de tiempo para hacer una carrera o correr hasta una base (para el bateador); dejar muchas zonas del campo libres, lanzar el objeto al bateador dándole la posibilidad de que golpee con comodidad a su objetivo (para los defensores).

Ejecución de las habilidades

- Eficaces: golpear sin que los defensores atrapen el objeto, hacer una carrera (para el bateador); provocar un out (para los defensores).
- Ineficaces: golpear y que los defensores atrapen el objeto (para el bateador); no cerrar las bases con rapidez para provocar un out (para los defensores).

| FICHA DE COEVALUACIÓN PARA LOS JUEGOS DE RED/MURO | | | | |
|---|--------------------|-------------|------------------------------|----------|
| OBSERVADOR: | | | | |
| JUGADOR OBSERVADO | TOMA DE DECISIONES | | EJECUCIÓN DE LAS HABILIDADES | |
| | APROPIADA | INAPROPIADA | EFICAZ | INEFICAZ |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TOTAL | | | | |

INDICACIONES

- Observa solamente a tus cuatro jugadores.
- Cada vez que observes una acción de alguno de tus jugadores, marca un palito en la casilla correspondiente de decisión y otro en la de ejecución.

COMPONENTES DE LOS JUEGOS DE RED/MURO

Toma de decisiones

- Apropriadas: adoptar la posición en el espacio que permita responder al golpeo del oponente con la menor dificultad posible (para el defensor); golpear el objeto haciendo moverse al oponente para devolverlo (para el atacante).
- Inapropiadas: no adoptar tras el golpeo la posición que permita defender el mayor espacio posible (para el defensor); golpear el objeto de manera que el oponente no tenga que desplazarse de su posición (para el atacante).

Ejecución de las habilidades

- Eficaces: realizar un golpeo que vaya a caer dentro del espacio que tiene que defender el oponente.
- Ineficaces: realizar un golpeo que caiga fuera de los límites del espacio que defiende el oponente.

D. Anexo IV

| ALUMNO: | | | | |
|---|--|--|---|------------|
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | NIVELES DE CADA CRITERIO | | | VALORACIÓN |
| | 1 | 2 | 3 | |
| Diseño del juego adaptado a las características del grupo en cuanto a las habilidades motrices y los principios tácticos requeridos | Las habilidades motrices y los principios tácticos del juego diseñado son demasiado complejos para los alumnos | Las habilidades motrices y los principios tácticos del juego diseñado son alcanzables con facilidad por los alumnos | Las habilidades motrices y los principios tácticos del juego diseñado son alcanzables por los alumnos pero suponen un reto | |
| Exploración de los principios tácticos y las habilidades motrices requeridas en su propio juego y en los del resto de grupos | La práctica de los principios tácticos y las habilidades motrices requeridas es satisfactoria en el propio juego, pero se ven dificultades en el resto de juegos | La práctica de los principios tácticos y las habilidades motrices requeridas es satisfactoria en el propio juego y en algunos de los propuestos por los demás grupos | La práctica de los principios tácticos y las habilidades motrices requeridas es satisfactoria en todos los tipos de juegos | |
| Participación activa en cada una de las fases del proyecto, aportando ideas propias y debatiendo en grupo para decidir las propuestas más interesantes | La participación no es activa. No se aportan ideas ni se discuten las aportadas por los compañeros de grupo | Hay aportación escasa de ideas propias y poco criterio en la discusión de las propuestas de los compañeros de grupo | Participación de forma activa, aportando ideas y discutiendo las aportadas por el resto de compañeros de grupo | |
| Redacción de la normativa del juego creado de acuerdo a la estructura y los elementos propios de los textos instructivos | El texto redactado no posee ni la estructura ni los elementos propios de los textos instructivos | El texto redactado posee estructura o elementos propios de los textos instructivos | El texto redactado posee estructura y elementos propios de los textos instructivos | |
| Diseño de una wiki donde se recoja todo el proceso, desde la lluvia de ideas inicial hasta el texto instructivo que contiene las reglas del juego creado | Se aprecia muy poca exploración con las posibilidades de edición de la wiki. La información del proceso es incompleta y su organización es caótica | Se recoge todo el proceso de diseño del juego pero se evidencian algunas lagunas o posibles mejoras en cuanto a su reflejo en la wiki | Se aprecia un importante trabajo en las posibilidades de edición de la wiki. Se recoge todo el proceso de diseño del juego de forma estructurada. | |
| TOTAL | | | | /15 |

E. Anexo V

| MATERIA | Educación Física | PROGRAMACIÓN DE AULA | | | | |
|--|---|-----------------------|---|-----------------------|-----|----------------|
| CURSO | 6º de Primaria | PROGRAMACIÓN DE AULA | | | | |
| ALUMNO | | PROGRAMACIÓN DE AULA | | | | |
| COMPETENCIAS BÁSICAS | Indicadores comunes para todas las materias que se trabajan durante todo el curso | Propuesta didáctica 1 | Propuesta didáctica 2: diseño de juegos | Propuesta didáctica 3 | ... | Final de curso |
| COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA | Conocimiento de la organización social, política y territorial de su localidad, comunidad autónoma y nación | | | | | |
| | Comprensión de la realidad social en que la se vive | | | | | |
| | Uso compartido de materiales y objetos comunes y personales, y colaboración en su cuidado | | | | | |
| | Respeto hacia las opiniones de los demás | | | | | |
| | Aceptación de todos los componentes del grupo y rechazo de cualquier tipo de marginación y discriminación | | | | | |
| | Participación en acciones solidarias hacia grupos desfavorecidos | | | | | |
| | Resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo | | | | | |
| | Petición y ofrecimiento de ayuda | | | | | |
| | Utilización de las normas de comunicación y de cortesía | | | | | |
| | Responsabilidad individual en las tareas de grupo | | | | | |
| | Participación en la elaboración de las normas de convivencia y respeto hacia ellas | | | | | |
| | Defensa de los derechos humanos | | | | | |
| Identificación y rechazo de cualquier tipo de prejuicios | | | | | | |

| CURSO | 6º de Primaria | MATERIAS | | | | |
|---------------------------------------|---|----------|------------------|------------------------|-----|------------------|
| ALUMNO | | Lengua | Educación Física | Conocimiento del medio | ... | Valoración final |
| COMPETENCIAS BÁSICAS | Indicadores comunes para todas las materias que se trabajan durante todo el curso | | | | | |
| COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA | Conocimiento de la organización social, política y territorial de su localidad, comunidad autónoma y nación | | | | | |
| | Comprensión de la realidad social en que la se vive | | | | | |
| | Uso compartido de materiales y objetos comunes y personales, y colaboración en su cuidado | | | | | |
| | Respeto hacia las opiniones de los demás | | | | | |
| | Aceptación de todos los componentes del grupo y rechazo de cualquier tipo de marginación y discriminación | | | | | |
| | Participación en acciones solidarias hacia grupos desfavorecidos | | | | | |
| | Resolución de conflictos utilizando técnicas de diálogo | | | | | |
| | Petición y ofrecimiento de ayuda | | | | | |
| | Utilización de las normas de comunicación y de cortesía | | | | | |
| | Responsabilidad individual en las tareas de grupo | | | | | |
| | Participación en la elaboración de las normas de convivencia y respeto hacia ellas | | | | | |
| | Defensa de los derechos humanos | | | | | |
| | Identificación y rechazo de cualquier tipo de prejuicios | | | | | |