

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

“EL ALUMNADO DE SECUNDARIA MODIFICA SUS JUEGOS MOTORES.
TRABAJANDO LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA”

Ruymán Rodríguez Ramón

CURSO ACADÉMICO 2016-2017
CONVOCATORIA: marzo de 2018 (finalización de estudios)

Tutores:
Vicente Navarro Adelantado
Francisco Jiménez Jiménez

ÍNDICE

RESUMEN / ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. EL JUEGO COMO HECHO SOCIAL	9
3.2. EL JUEGO EN EL DESARROLLO	10
3.3. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. EL JUEGO MOTOR	11
3.4. CÓMO ANALIZAR JUEGOS MOTORES	12
3.5. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	16
4. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO	21
4.1. PARTICIPANTES	21
4.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	23
4.3. PROCEDIMIENTO	23
4.4. RESULTADOS	31
4.5. DISCUSIÓN	35
4.6. CONCLUSIONES	37
5. BIBLIOGRAFÍA	39
6. ANEXOS	44
6.1. ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA	44
6.2. ANEXO 2. PLANTILLA DE OBSERVACIÓN	56
6.3. ANEXO 3. RÚBRICA INICIAL	57
6.4. ANEXO 4. RÚBRICA FINAL	58
6.5. ANEXO 5. RESULTADOS DE LAS RÚBRICAS	59

RESUMEN

En este trabajo se aborda la viabilidad de realizar una unidad didáctica basada en la propuesta y modificación de juegos motores por parte del alumnado de dos grupos de 2º ESO. Se aporta un marco teórico referente a los juegos motores, se analiza el contexto escolar de la intervención, y se diseñó e implementó una unidad didáctica específica con ese enfoque metodológico. Para promover la participación del alumnado y analizar su intervención se diseñó una plantilla de observación *ad hoc* tomando como referencia las constantes estructurales y funcionales de los escenarios lúdicos propuestos. Los resultados obtenidos muestran que la implicación del alumnado en la propuesta y modificación de juegos motores es una opción metodológica viable, y genera un alto grado de participación de las alumnas en la dinámica propuesta.

ABSTRACT

This project addresses the feasibility of carrying out a didactic unit based on the proposal and modification of gross motor games by two groups of students in 2º ESO (second year of secondary school). It's aported a theoretical framework relevant to gross motor games, it's analized the educational context of the activity, and a specifical didactic unit has been designed and carried out with this methodological approach. For promoting students' participation and analizing their interventions, an *ad hoc* observation chart has been designed referencing the structural and funtional constants in the proposed games. Results show that implicating students in the proposal and modification of gross motor games is a feasible methodological option and that it generates a high level of female sudents' participation in the proposed dynamic.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se tratará de reflejar algunas de nuestras preocupaciones y temas de interés, así como tratar de dar respuesta a un problema de investigación de forma que tenga relación con dichos intereses, además de aportar algo de luz acerca de un aspecto poco estudiado de nuestra materia.

En primer lugar, querríamos aclarar que desde que empezamos a estudiar Educación Física en 2011 y quizás por haber recibido una enseñanza en esta asignatura que oscilaba entre los modelos de *laisser faire*, la racionalidad técnica y los estilos directivos de enseñanza, hemos sentido atracción por las teorías educativas centradas en el alumnado y que buscan la comprensión y el desarrollo integral de las personas. Haciendo referencia a los actuales paradigmas de la Educación Física, diríamos que se nos educó de una forma tradicional y técnica, que durante los estudios superiores hallamos cierta conformidad en el proceso de aprender a desarrollar la racionalidad práctica y los modelos comprensivos de enseñanza-aprendizaje y que aspiramos a poder desarrollar algún día una enseñanza de la Educación Física más cercana al paradigma de la pedagogía crítica, si bien aún no hemos encontrado la manera de darle una forma más o menos tangible a estos objetivos.

De esta manera, los intereses que rigen la idea pedagógica de este alumno y aspirante a profesor son la contribución desde la Educación Física al desarrollo integral de las personas, a la progresiva conquista de la autonomía personal y grupal por parte del alumnado en lo que a sus aprendizajes y la potenciación de sus capacidades se refiere y, finalmente, al desarrollo de los valores relacionados con la ciudadanía democrática, sobre todo de la conciencia crítica, algo que desde nuestro punto de vista resulta indispensable.

En este trabajo, hemos tratado de evidenciar el gran respeto que sentimos por los juegos como herramienta educativa y de fomento de valores, ya que, como suele decirse, se juega como se vive. Con esto queremos decir que si logramos desarrollar una forma de jugar coherente con el respeto a las personas, la tolerancia y la solidaridad, estaremos avanzando en la consecución de los ideales que rigen nuestra forma de entender la vida.

De una forma más concreta, en los diferentes capítulos de este documento encontraremos

diferentes partes de su desarrollo. En primer lugar, en “2. Problema de investigación” plantearemos los principales objetivos que motivaron la realización del trabajo, los cuales serán sintetizados en un único interrogante al que se tratará de dar respuesta con el resto del texto.

En el siguiente punto (“3. Marco teórico”) trataremos de aportar una fundamentación teórica sobre la que apoyarnos y que nos sirva de guía para saber qué aspectos de los juegos motores y sus aplicaciones educativas resultan más interesantes para nuestros propósitos. Sobre esta base construiremos la propuesta que se presenta en el capítulo “4. Método y procedimiento”, que recogerá la construcción de la parte práctica de la investigación. En sus diferentes apartados podremos encontrar una contextualización del centro y su alumnado, el diseño de las herramientas que se utilizarán para recabar los datos y también una descripción de la propuesta de intervención que se llevó a cabo. Igualmente se presentarán los resultados obtenidos y se contrastarán con los de otras experiencias semejantes. Finalmente se plasmarán las conclusiones a las que se haya podido llegar con la realización del trabajo.

Se presentarán también un capítulo que recogerá las referencias bibliográficas que se han empleado en la realización del trabajo de acuerdo a las indicaciones de las normas APA VI y un último capítulo de anexos en el que podremos encontrar documentos de interés para la investigación pero que no han sido incluidos en el cuerpo del trabajo por su extensión, tamaño o por no haberlo creído conveniente.

En este documento encontraremos una defensa de las potencialidades educativas de los juegos motores y de la participación del alumnado en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, esto se hará de una forma novedosa y recorriendo caminos muy poco transitados, algo que nos resultó tremendamente motivador pero que también trajo algunos problemas a la hora de terminar determinados apartados del trabajo que requieren la confrontación de la propia experiencia con otras previamente publicadas.

Además, se encontró otra importante limitación a la hora de desarrollar la propuesta planteada inicialmente, ya que se contó con pocas sesiones de clase, lo que obligó a concentrar demasiados contenidos en poco tiempo y provocó que la obtención de datos fuese más escasa de lo que se habría deseado. Por ello, las conclusiones incluirán recomendaciones de carácter prospectivo para que dicho trabajo pueda verse continuado, ampliado y mejorado en el futuro.

Por último, deseamos agradecer la oportunidad que se nos ha ofrecido de poder ampliar conocimientos y aptitudes acerca de los juegos motores, un tema que siempre nos había interesado pero en el que no habíamos tenido muchas ocasiones de profundizar. Por tanto, queremos remarcar que siempre le tendremos un cariño especial a este trabajo por cuanto ha contribuido a nuestro desarrollo personal y profesional.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de este trabajo trataremos de buscar respuestas acerca de determinadas cuestiones referentes al uso educativo que se hace de los juegos motores en el área de Educación Física. Para ello partiremos desde la concepción del juego como hecho social universal que forma parte del aprendizaje cultural (Navarro, 2002 y 2009), sus implicaciones en el desarrollo durante la infancia, las consideraciones hacia el juego que se hacen desde la Educación Física y las diferentes maneras en que se puede analizar un juego motor.

Siendo el desarrollo de la autonomía del alumnado uno de los referentes de la enseñanza (LOMCE, García, 2011; García y Rodríguez, 2007; Gaviria y Castejón, 2013; Gómez, 2005; Gómez, Hernández, Martínez y Gámez, 2014; Martos, Tamarit y Torrent, 2016; Ramos, Cuéllar y Jiménez, 2012), resulta difícil entender por qué la implementación de los juegos motores en Educación física no suele demandar del alumnado otro rol más que el de participante o, en ocasiones, el de proponente y/o director de la actividad, algo que se puede apreciar en la ausencia de literatura acerca de experiencias de este tipo, encontrando únicamente una experiencia similar desarrollada por Costes (1995).

El presente trabajo explorará la implicación del alumnado en la creación de nuevos juegos motores y en la modificación de los mismos, así como de otros ya existentes, con el objetivo de estudiar la viabilidad de dar al alumnado un rol totalmente activo en cuanto a los juegos motores. Se entiende que cuanto mayor peso tenga el alumnado en el desarrollo de su propio aprendizaje, más calidad tendrá este, además de servir para desarrollar la autonomía y la competencia curricular de aprender a aprender (Gaviria y Castejón, 2013; Gómez, 2005; Gómez, Jiménez y Sánchez, 2015; Martos, Tamarit y Torrent, 2016; López, González y Barba, 2006).

Por tanto, podríamos resumir el objetivo de nuestra investigación en la siguiente pregunta: ¿es viable desarrollar con el alumnado de Secundaria una unidad didáctica de juegos motores en la que se le requiera la capacidad de proponer los juegos que servirán de punto de partida, así como las modificaciones a dichos juegos con las que se irá avanzando en los contenidos propuestos?

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EL JUEGO COMO HECHO SOCIAL

El juego es un hecho social universal, todos los pueblos de la humanidad, en toda época, han desarrollado formas lúdicas más o menos organizadas que han supuesto un pilar básico de su cultura. Mediante ellos se ha conseguido que las generaciones más antiguas transmitieran a las más jóvenes determinados valores sociales y culturales que eran considerados como claves en esos entornos. Mediante prácticas lúdicas la humanidad aprende a comportarse en sociedad, lo que se espera de las personas como participantes en esas estructuras sociales y en qué manera deben relacionarse con el resto de seres humanos con los que cohabitarán durante su vida adulta (Navarro, 2002 y 2009).

Por tanto, los juegos son una referencia importantísima para el estudio de las diferentes culturas, ya que aportan información sobre dos hechos sociales básicos: por un lado son un reflejo de las concepciones y valores que una determinada cultura o grupo social tiene vigentes (el juego como hecho antropológico) y, por otro, son una de las formas básicas en que esa sociedad transmite su manera de entender la vida y las relaciones humanas (el juego como hecho educativo).

Estudiando el juego como hecho antropológico podemos observar cómo cada sociedad desarrolla formas lúdicas que, de una forma más o menos clara y directa o de manera más o menos simbólica y alegórica, expresen sus valores y concepciones culturales, así como, si observamos estos juegos durante un periodo de cambio social, podemos comprobar cómo se ven modificados por influencia de las nuevas maneras de entender los hechos sociales y culturales. Según Méndez y Fernández, “los juegos tradicionales reproducen valores sociales cambiantes en cada época dado que son el reflejo de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Lo que antiguamente era aceptado por la población, hoy puede ser cuestionable” (2011, p. 54).

Un ejemplo de estos cambios lo encontramos en Navarro (2006), cuando encuentra diferencias entre las formas lúdicas utilizadas en las clases de Educación Física en España durante los denominados periodo tradicional y periodo moderno. En dicho estudio se observan cambios en el tratamiento de género, en el uso de la cooperación y en el descenso de la orientación al acondicionamiento físico entre otros aspectos.

Igualmente podemos afirmar que al extraer un juego de un contexto cultural determinado e insertarlo en otro muy diferente encontraremos que dicho juego puede no encajar en la nueva sociedad precisamente por las disonancias existentes entre los valores culturales y sociales que dicho juego expresa y las dominantes en la sociedad de destino. Un ejemplo de esta circunstancia lo podemos observar en la experiencia de García y Rodríguez (2007) al trasladar el juego de Los cuatro jefes, original de algunas zonas de Nigeria, a niños y niñas de España. Las diferentes concepciones culturales entre una sociedad esclavista, como la que refleja dicho juego y una sociedad democrática como la española hacen que los niños y niñas de esta última no comprendan bien la razón de ser de los roles y las reglas del juego en cuestión.

De esta manera podemos ver cómo las expresiones lúdicas de cada sociedad dependen de sus concepciones culturales, solamente son válidas solamente en contextos culturales similares y que sufren modificaciones como reflejo de la evolución de los valores que les dan sentido.

3.2. EL JUEGO EN EL DESARROLLO

Atendiendo a las diferentes etapas de desarrollo de niños y niñas, podemos encontrar con distintos tipos de juego adaptados a los distintos niveles de capacidades y habilidades que se van dando durante la infancia. Así encontramos la gran aportación que a este campo de estudio realizó Piaget (1946/1986), quien, estudiando las diferencias en las formas de jugar de jugar según las edades, llegó a identificar tres etapas en las que el juego adquiere características diferentes en relación al desarrollo evolutivo: el juego sensoriomotor, el juego simbólico y el juego de reglas.

En la etapa sensoriomotora (hasta los dos años), el juego se basa en el desarrollo de las capacidades sensoriales y de la motricidad básica. Se juega con objetos agarrándolos, soltándolos, lanzándolos, llevándoselos a la boca, etc., también pueden darse formas semejantes a rituales una vez que el objeto ya no supone una novedad.

En la etapa del juego simbólico (2-6 años) se representan escenas de la vida cotidiana o acciones propias de las personas adultas como forma de aprendizaje de su contexto cercano. Se juega a cocinar, peinar muñecos, ir en coche, etc.

Por último, en el juego de reglas (a partir de los 6 años) se va mostrando un progresivo interés por formas más complejas de jugar que incluyen normas y reglas que limitan y definen los juegos. Aparecen los juegos estructurados como los pilla-pilla, el escondite, etc. que se van haciendo cada vez más complejos hasta llegar a los deportes.

Otro importante autor como lo era Vygotsky (1978/2009) también reflexionó acerca del juego en la infancia, destacándolo como una actuación cognitiva que, además, puede ayudar al desarrollo mental, sobre todo en cuanto a la atención y la memoria, aunque también al control de las emociones. De esta manera podemos ver el enorme potencial educativo que tiene el juego, ya que no solamente ayudaría a niños y niñas a desarrollar sus capacidades cognitivas, sino que también les sería útil para aprender a desenvolverse adecuadamente en entornos sociales.

Por tanto, podemos considerar que el juego cumple un papel fundamental a la hora de educar a los futuros miembros adultos sobre los que recaerá la responsabilidad de perpetuar y mejorar, si cabe, el orden social de referencia.

3.3. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. EL JUEGO MOTOR

Teniendo en cuenta lo ya afirmado acerca de que el juego supone un importante factor para el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, debemos tener claro que su inclusión en las programaciones educativas es del todo pertinente y necesaria, ya que las formas lúdicas suponen una manera eficiente de transmitir valores sociales y de fomentar relaciones y concepciones acordes con nuestra cultura.

De esta manera llegamos a la conclusión de que el juego, desde un punto de vista educativo, debe adaptarse “a las necesidades del alumnado y a los intereses del profesorado” (García, 2011, p. 36). Sánchez concreta más y nos dice que un juego educativo será aquel que “permita el desarrollo integral del alumnado, que evite la exclusión y la hipercompetitividad, que suponga un reto alcanzable, que fomente la participación, que otorgue oportunidades de éxito a todo el alumnado y que impulse el aprendizaje cooperativo y creativo” (2009, en Méndez y Fernández, 2011, p. 54).

Con esto queremos decir que el juego no es algo positivo *per se*, de igual modo que no todos los procesos de socialización son igual de válidos. Una labor fundamental de la educación (y, por

tanto, de la educación Física) debe ser ayudar a la formación integral del ser humano, al desarrollo de su autonomía y responsabilidad, al fortalecimiento del compañerismo, la cooperación y el respeto y, finalmente, ayudar al desarrollo de la ciudadanía democrática (Gaviria y Castejón, 2013).

Considerando que, tal y como dijeron en su día Ortega, Gómez & Gil (en Gómez, 2005), los valores y las actitudes se forman a través de la propia experiencia del sujeto y no mediante la mera transmisión de ideas y teniendo en cuenta que la del profesorado es una posición de influencia sobre el alumnado y que nuestras conductas pueden tener un efecto sobre las concepciones y valores que queremos transmitir, llegamos a lo que Gómez (*Ibid.*) denomina una posición beligerante del profesorado respecto a los valores y las actitudes. Este autor nos señala que la posición del profesorado no puede ser neutral en cuanto a valores y actitudes, sino que, al contrario, es una posición necesariamente beligerante en este tema (*Ibid.*), ya sea seleccionando objetivos didácticos, contenidos, metodología y sistema de evaluación o mediante las propias intervenciones docentes sobre valores y actitudes. Por tanto, es de vital importancia que sepamos en todo momento qué hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos, manteniendo una coherencia máxima entre planteamientos e intervenciones.

3.4. CÓMO ANALIZAR JUEGOS MOTORES

En los juegos motores se producen procesos de comunicación diferentes a los habituales en otros contextos de interacción entre seres humanos. En este contexto la comunicación se da entre participantes en el juego mediante las acciones motrices que realizan en él (movimientos, desplazamientos, lanzamientos, etc.).

Además, los juegos y sus participantes se ven afectados por diversos elementos que pueden ser estudiados desde diferentes puntos de vista. A este respecto, Navarro y Trigueros (2008) distinguen entre cuatro grandes perspectivas:

- Perspectiva psicológica. A su vez dividida en tres líneas de investigación:
 - Evaluación del desarrollo a partir de funciones psicomotrices (Dra. Garaidorbil).
 - Análisis correlacional del desarrollo psicomotor y el intelectual (Dra. Garaidorbil).
 - Psicología piagetiana con enfoque cultural (Ignacio Garoz).
- Perspectiva praxiológica. Cuenta con dos enfoques:

- Sociocultural (Etxebeste, Navarro, Lavega y el grupo formado por Hernández, Navarro, Castro y Jiménez).
- Etnográfico (Ulises Castro).
- Perspectiva conductual. El jugador y su acción y su peso en el sistema de reglas (Navarro).
- Perspectiva pedagógica. Tres enfoques:
 - Enfoque escolar (Trigo, Monge, García, Trigueros).
 - Enfoque de la diversidad (Arráez).
 - Enfoque de la enseñanza deportiva de los juegos deportivos (Devís, Peiró, Sánchez).

García y Rodríguez (2007) recogen las aportaciones de distintos autores para el análisis estructural de los juegos motores reglados:

- Parlebas, a través de categorías que pueden darse o no:
 - (I): interacción con el medio o entorno físico.
 - (A): interacción con el adversario.
 - (C): interacción con el compañero.
- Hernández Moreno, que aporta la utilización del espacio y el orden de intervención de los participantes:
 - De espacio separado y participación alternativa.
 - De espacio común y participación simultánea.
 - De espacio común y participación alternativa.
- Lavega (elementos cuantitativos):
 - Espacio (E): indefinido (E1), definido sin subespacios (E2), definido con subespacios (E3), muy definido con espacios muy reglamentados (E4).
 - Imperativos temporales (T): infinito (T1), finito variable (T2), finito fijo sin unidades temporales grandes (T3), finito fijo con unidades temporales grandes (T4).
 - Jugadores (J): indeterminado (J1), poco determinado y muy heterogéneo (J2), determinado y heterogéneo (J3), muy determinado y heterogéneo (J4).
 - Material (OB): sin objetos lúdicos (OB1), con objetos lúdicos muy heterogéneos y poco reglamentados (OB2), con objetos lúdicos heterogéneos (OB3), con objetos lúdicos homogéneos y muy reglamentados (OB4).
 - Apuesta (Ap): apuesta muy heterogénea y desigual (Ap1), apuesta poco heterogénea (Ap2), apuesta homogénea (Ap3), sin apuesta (Ap4).

- Méndez (variables de los elementos estructurales): material, metas, espacio, jugadores, tiempo, invasión/progresión, tiempo.
- Navarro (2002, p. 305), aporta una relación entre los tipos de espacio y las consecuencias funcionales que tienen:
 - Espacio inmediato (espacio del contacto físico): la intervención sobre el oponente necesita regularse.
 - Espacio próximo (espacio de acción individual): organización de la acción individual (orientación corporal, ubicación espacial, definición de la acción).
 - Espacio lejano (espacio de acción colectivo): condiciona la organización colectiva.
 - Espacios fijos: mayor control del espacio por parte de los jugadores. Favorece el “espacio de tránsito”.
 - Espacios divididos o restringidos: aparición de usos específicos del espacio por parte de los jugadores. Alternancia de las acciones de juego.
 - Espacios cambiantes (espacios que cambian su uso o morfología): incremento cualitativo de la acción de juego.
 - Espacios compartidos (espacio no dividido): interacciones entre todos los jugadores.

Además, García y Rodríguez (2007) hablan de la dimensión cultural de los juegos reglados, que se definiría en tres ideas básicas:

- “Las estructuras de juego son productos ambientales que cobran sentido en cada contexto, de manera que las formas de realización de la actividad dependen de ese ambiente y se adaptan al mismo” (p. 90).
- “Las estructuras de juego suponen unos textos que implican una simbología” (*Ibid.*).
- “El juego es una forma de introducirse en la cultura aprendiendo una visión del entorno y una relación con él así como de unos usos con el cuerpo más apropiados y una vivencia del mismo determinada” (*Ibid.*).

La terminología aportada por Navarro (2009) para el análisis interno de juegos motores desde la praxiología motriz nos parece de vital importancia. Dicha terminología se basa en las siguientes categorías:

- Tipo de comunicación.
 - Estable, si el jugador permanece en un bando. O inestable, si el jugador puede cambiar de equipo de distintas formas:
 - Permutante, si los equipos se intercambian jugadores.

- Convergente, si se parte de “uno contra todos” para llegar a “todos contra uno”.
- Fluctuante, si hay trasvase continuo de jugadores entre los equipos de forma disimétrica.
- Si hay 1, 2 o más jugadores o equipos.
- Enfrentamiento simétrico, si ambos equipos tienen igualdad de jugadores y condiciones. O disimétrico, si son diferentes.
- Ambivalente, si puede ser estable e inestable a la vez.
- Tipo de interacción: psicomotriz, oposición, cooperación o cooperación-oposición.
- Cómo se obtiene el éxito (marca): marca antagónica (oposición), marca cooperativa o marca mixta (cooperación-oposición).
- Cómo se obtienen las ventajas o la memoria de éxitos: puntuación límite, tiempo límite, tarea con final o sin final.
- Cómo se cambia de roles (redes de cambio): fija (no hay cambio de rol), de cambio local (los roles se cambian dentro de un bando) o de cambio general (los bandos cambian de rol).

Este mismo autor (Navarro, 2006) utilizó un procedimiento similar para revisar propuestas de juegos motores que se realizaron durante 40 años de EF en España. En esta ocasión las categorías empleadas fueron:

- Sociocultural: género y agrupamiento.
- Estructura interna: red de comunicación e interacciones.
- Orientación del juego: propuesta e intención pedagógica.
- Tipo de juego: de fantasía, simbólico o de reglas.

Por otra parte, acerca de los juegos tradicionales canarios, encontramos que la estructura dualista de enfrentamiento es hegemónica en detrimento de otras formas de comunicación motriz (Hernández, Navarro, Jiménez y Castro, 2015).

En base a estas clasificaciones desarrollaremos los análisis de los diferentes juegos motores y sus diversas versiones que encontraremos en el presente trabajo.

3.5. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Partiendo de la base de que el campo de acción propio de la Educación Física, del que debe arrancar su contribución al desarrollo integral del ser humano, no es otro que la motricidad, siendo ahí donde cobra sentido la utilización de juegos motores como herramienta educativa fundamental en nuestra área. Navarro (2011) nos dice que hay dos formas de incluir los juegos en los proyectos educativos: recurrir a juegos tradicionales y diseñar juegos.

En primer lugar exploraremos lo que nos ofrecen los juegos tradicionales. Como ya hemos dicho, los juegos son parte y reflejo de la cultura de referencia de la que debe partir toda intervención educativa, por lo que una de las vertientes por las que el juego llegará a los currículos de EF debería ser el conocimiento de formas lúdicas tradicionales y sus características (Hernández, Navarro, Jiménez y Castro, 2015) y sus convenientes modificaciones para ajustarse a las intenciones educativas (Méndez y Fernández, 2011).

Sobre los juegos motores como referencia cultural, encontramos que Navarro (2006) nos dice que expresan la dinámica cultural y la evolución del pensamiento acerca del juego motor, por lo que entendemos que sería un error pensar en que los juegos constituyen un objeto inmutable. Preferimos considerarlos un punto de la evolución cultural desde el cual partimos en la actualidad. De hecho, este mismo autor (*Ibid.*) nos señala que en nuestra época el juego motor en EF se ve influido por múltiples concepciones diferentes que desembocan en diversas formas de entender el juego motor como son el juego cooperativo, los juegos alternativos, los modificados y los tradicionales y populares, además de verse afectado por las diferentes reformas educativas y la influencia del deporte. Además, Méndez y Fernández nos recuerdan que “la puesta en escena en el contexto escolar de juegos tradicionales adultos tal cual fueron diseñados es cuestionable. En contrapartida, la simplificación estructural de los juegos tradicionales permite su aproximación al alumnado, y su mayor conocimiento a partir de prácticas simuladas y adaptadas” (2011, p. 58).

Por tanto, debemos ser capaces de identificar los aspectos de los juegos tradicionales y populares que son aprovechables desde un punto de vista educativo y adaptarlos a las necesidades y capacidades de nuestro alumnado, de manera que el juego sea un instrumento educativo y no un objetivo en sí mismo. De esta manera, un mismo juego puede tener diferentes utilidades y significados según las intenciones educativas. Por ejemplo, podría presentarse simplemente como un pasatiempo, podría representar un producto cultural que ayude a comprender la propia

idiosincrasia, podría asimismo suponer una forma entretenida de potenciar el desarrollo de determinadas capacidades o habilidades o, también, podría ser un escenario idóneo donde trabajar aspectos esenciales como la cooperación, la solidaridad, el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso. Que sea una u otra cosa dependerá de la forma en que sea presentado y desarrollado.

Respecto al diseño de juegos motores, esta práctica supone otra vía para educar a través del juego, aportando además una contribución al desarrollo de la autonomía y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje es la de que tanto los juegos como sus modificaciones sean propuestas del alumnado. La idea principal debe ser la de conseguir unificar los intereses del alumnado con su acción responsable dentro del marco educativo. En definitiva, que el alumnado llegue a ser protagonista y precursor de su propio aprendizaje.

Navarro (2002, 2011) nos dice que el diseño de juegos motores debe basarse en una lógica interna y en aspectos estructurales y funcionales. Además, en el proceso de diseño del juego motor se deben considerar las demandas propias de la motricidad, como son “percepciones, tomas de decisiones y procedimientos característicos” (Navarro, 2011, p. 17). Además, nos dice que la creación de juegos motores aportaría “un procedimiento capaz de crear y optimizar juegos” (*Ibid.*, p. 33), además de “promover experiencias motrices enriquecedoras” (*Ibid.*).

Méndez (2011) aportó algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de crear juegos de bateo y fildeo que también nos pueden servir para otros procesos de creación de juegos motores:

- Foco de enseñanza: puede ser psicomotor, actitudinal-motivacional o táctico.
- Número de alumnos por grupo: mejor grupos reducidos, ya que favorecen el intercambio de ideas y reducen las discusiones.
- Rol del profesor y método: observar y evaluar las soluciones del alumnado y estimular nuevas respuestas.
- Uso de la actividad: unidad didáctica independiente o apéndice final de una unidad de juegos.
- Duración: no hay recomendación. Se parte de experiencias cortas pero se puen ir aumentando.
- Proceso: partir de un espacio, equipamiento y número de jugadores determinados y seguir la fórmula juego – discusión – juego.
- Recopilación y divulgación de los juegos: mediante vídeos y libro de juegos.

Por otra parte, algunas de las recomendaciones de Navarro (2011) para el diseño de juegos motores son:

- El espíritu de la regla y el valor pedagógico: la relación entre objetivo motor, esencia del juego y reglas, debe ser coherente con los valores que se quiere reflejar o potenciar, con especial atención a los valores prosociales y las conductas altruistas.
- Transformación de juegos de tablero en juegos motores: escoger juegos de moderada estrategia porque, al convertirlos en juegos motores, la reflexión y el azar pasan a ser acción motriz e incertidumbre por el contexto, además de que se reduce el tiempo de respuesta.
- Incidir en la calidad de la toma de decisiones: las acciones deben ser meritorias, es decir, responder a un interés táctico o estratégico. El objetivo no debe poderse alcanzar por casualidad.
- Jugar a capturarse los equipos a la vez: en lugar de haber un equipo perseguidor y otro que trata de escapar de él, introduciendo alguna acción meritoria, los roles de perseguidor y perseguido pueden ser simultáneos.
- Transformar juegos duales en juegos de triadas: para romper la proyección simbólica del conflicto que representa la estructura dual. El tercer bando abre nuevas posibilidades de cooperación y oposición que resultan paradójicas.
- Mejorar la calidad estratégica en espacios separados: la separación en espacios “rebaja el esfuerzo físico y [...] facilita la comprensión de las acciones estratégicas” (p. 31). Una forma de aumentar la complejidad es introducir en cada espacio jugadores de ambos equipos.

Y todo esto debemos ser capaces de hacerlo sin perder de vista que la estructura de los juegos deben estar orientadas hacia las intenciones docentes (García, 2011).

Entendiendo que una de las intenciones de nuestra propuesta es el fomento de la participación de alumnado en su propio proceso de E-A, optamos por incidir sobre la elección de contenidos por parte del alumnado. Esta manera de proceder está en sintonía con lo que Martos, Tamarit y Torrent (2016) denominaron cogestión del currículo y supone el primer paso en pos del desarrollo de la autonomía en el alumnado.

Gómez, Hernández, Martínez y Gámez (2014) también se pronuncian favorablemente a la inclusión del alumnado en los procesos de selección de contenidos como forma de aumentar su

autonomía y, por tanto, mejorar su percepción de la EF. Así como García (2011), que nos dice que el alumnado debe ser partícipe de los procesos de cambio y mejora del juego para conseguir que desarrolle un aprendizaje consciente.

Por otra parte, también tenemos que considerar la cuestión de género que se plantea de forma general en la adolescencia y de forma particular en nuestra asignatura, ya que todo lo relacionado con la práctica de actividades físico-deportivas sigue estando dominado por una gran cantidad de estereotipos de género (Sanz, 2016) y aún lejos de que las buenas prácticas educativas en cuanto al género (Piedra, García-Pérez, Latorre y Quiñones, 2013) sean generalizadas para hacer frente a dichos estereotipos.

En su tesis doctoral, Piedra (2011) encuentra que los profesores de EF no solamente tienen peores resultados en coeducación que las profesoras de EF sino que el resto del profesorado obtiene puntuaciones significativamente mejores que ellos.

Castillo (2012) identifica como factores determinantes en la valoración que las niñas tienen de la AF:

- Influencia de la madre y proyección de esta de su propia experiencia.
- Asignatura de EF basada en prototipo de carreras y juegos, lo que se aprecia como inmovilismo.
- Carrera como castigo, generalmente por el comportamiento de los niños como resultado de un clima competitivo.
- Posición intermedia del profesorado en cuanto a la transmisión de estereotipos de género.
- Los roles de género alejan a las chicas de la actividad física.
- Las chicas encuentran situaciones desfavorable que atribuyen a su falta de competencia, lo que desemboca en incompetencia aprendida.
- Las chicas se sienten bajo el poder y la supervisión de los chicos.

Además, podemos encontrar alguna pista más de qué está fallando en el estudio de Alcaraz, Alonso y Yuste (2017), que recoge que lo que los niños valoran más de la AF es ganar mientras que las niñas valoran, además de ganar, divertirse, reírse y, significativamente, no ser rechazadas por niños.

De estas aportaciones podemos inferir que en nuestra asignatura tenemos un importante foco de reproducción de estereotipos sexistas que deberíamos ir buscando la manera de solucionar. Para ello es necesario un trabajo de concienciación del profesorado para desarrollar prácticas educativas no sexistas y encaminadas a corregir los estereotipos descritos.

Una buena herramienta para lograr este propósito lo encontramos en la Guía PAFIC (Instituto de la Mujer, 2010), que recoge unas indicaciones prácticas para promocionar la actividad física en chicas y, entre sus propuestas, encontramos que una estrategia para lograr este fin puede ser la propuesta de actividades físicas que, en lugar de plantearse como una competición, partan de valores asociados con el género femenino como, por ejemplo, la cooperación y el diálogo.

Por tanto, entendemos que nuestra propuesta puede ser una herramienta de gran utilidad educativa porque aúna tres ejes de intervención educativa basada en la participación del alumnado:

- Participación del alumnado en la gestión de los contenidos educativos.
- Planteamiento de actividades lúdicas que fomenten un elevado tiempo de práctica de actividad física y con unos valores educativos adecuados. En las actividades, todo el grupo de clase está participando a la vez.
- Fomento de actividades que ayuden a desmontar los estereotipos de género y a potenciar la participación activa de las chicas en la asignatura de EF.

4. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

En el presente trabajo analizaremos la implementación de una unidad didáctica (UD) de juegos motores en la que se propondrá al alumnado que realice modificaciones a un juego motor que servirá de punto de partida. La UD se impartió a dos grupos diferentes de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), partiendo el grupo denominado A de un juego preexistente de su elección, mientras que al denominado B se le pidió que empezara por la creación de un juego nuevo que se iría modificando.

4.1. PARTICIPANTES

La propuesta se desarrolló en un centro concertado situado en un barrio de clase obrera de Santa Cruz de Tenerife, por lo que la extracción social del alumnado predominante es la clase trabajadora, oscilando los niveles de renta entre niveles bajos y medios, siendo estos últimos los más habituales.

El alumnado estaba compuesto por la integridad de los dos grupos mencionados, 48 estudiantes en total. De este total de 48, hay que distinguir entre 27 chicos y 21 chicas, siendo el grupo A el más descompensado, ya que de sus 24 componentes solamente 8 eran chicas. En el grupo B había una ligera mayoría de chicas (13 de 24). Las edades iban de los 13 a los 16 años, estando la inmensa mayoría del alumnado entre los 13 y los 14 años.

Este alumnado está acostumbrado a recibir las clases de EF en base a un método mixto que combina elementos de una enseñanza tradicional basada en una racionalidad técnica, en el aprendizaje memorístico de conceptos y en la heteroevaluación sumativa, principalmente, con otros elementos pedagógicos más modernos como la construcción y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado.

El sistema de las clases de EF, desarrollado por el departamento, se basa en el siguiente esquema, que se ha podido observar tanto en la programación de la asignatura como mediante las observaciones que realizamos antes de la propuesta.

Las UU.DD. constan de 10 sesiones, que se distribuyen de la siguiente manera:

- 1ª SESIÓN. Toma de contacto con los conceptos: el profesor presenta el tema de la UD (un deporte, condición física, bailes de salón...) y reparte los libros por los grupos de clase (son los mismos 6 grupos desde el inicio del curso) para que hagan un esquema-resumen del tema correspondiente. También se hace un sorteo para determinar el orden en que los grupos van a realizar sus exposiciones y qué partes debe trabajar cada grupo. Al final de la clase, cada grupo entrega al profesor el esquema-resumen que realizaron durante esta clase.
- 2ª SESIÓN. Clase ejemplo: el profesor dirige una clase en la que da unos pocos ejercicios sobre cada parte del tema que sirvan de ejemplo o guía al grupo que va a desarrollar ese aspecto. El profesor subirá a la web del centro los contenidos teóricos del tema y distintos ejemplos de actividades para las partes de cada grupo.
- 3ª SESIÓN. Preparación: cada grupo lleva su propuesta de actividades para su parte del tema (una técnica, un baile, un paso de la progresión...) y prueban si funcionan y les dan los últimos retoques de forma autónoma. El profesor va rotando por los grupos supervisando, resolviendo dudas y dando los *feed-backs* oportunos.
- 4ª – 9ª SESIÓN. Exposiciones: cada grupo dispone de una sesión para exponer su parte del tema. Estas clases comienzan con una exposición oral de los contenidos teóricos del tema (el mismo para toda la clase), el sistema es que justo antes de exponer, el profesor le dice al grupo el orden en que cada alumno/a expondrá. El tema se divide en tantas partes como miembros tenga e grupo y cada uno expone su parte al resto de la clase. A continuación se baja a alguna de las instalaciones deportivas para que el grupo dirija la sesión práctica, donde ya espera otro grupo que se ha encargado de llevar el material. El grupo que expone va dirigiendo por turnos el calentamiento, las actividades de enseñanza y los estiramientos y, al final de la clase, le pone a cada compañero y cada compañera de la clase una calificación (de 0 a 10) sobre su actitud. La clase termina con el profesor enseñando a cada miembro del grupo su nota individual de la exposición (de 0 a 10, correspondiendo 3 puntos a la parte teórica y 7 a la práctica) y, en ocasiones, haciendo una recapitulación de lo ocurrido durante la sesión de clase.
- 10ª SESIÓN. Producto final: la UD termina con una clase en la que se reúnen los contenidos vistos en una actividad lúdica relacionada con el tema trabajado. Este producto puede consistir en simplemente jugar un partido del deporte correspondiente, un concurso de baile o una visita a unas instalaciones deportivas específicas de dicho deporte en las que se practican los contenidos aprendidos.

Por tanto, tenemos un alumnado que, por un lado, está habituado a participar en la gestión de su aprendizaje pero, por otro lado, no dispone de experiencia de autoevaluación y está acostumbrado a que se les acoten bastante los ámbitos y el alcance de su participación.

4.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Además, se diseñó una herramienta de observación específica (anexo 2) inspirada en el marco teórico praxiológico, tomando como referencia diversos indicadores estructurales (espacio, tiempo, material, móviles, número de jugadores y equipos) y funcionales (roles estratégicos y subroles) . En ella teníamos una hoja que se utilizaría por ambas caras. Primero se realizaría un narrado del juego del que se parte y de cada una de las modificaciones que se le van practicando, así como si la propuesta viene de un chico o de una chica. A continuación se vería sobre qué elementos estructurales y funcionales del juego incide cada modificación, para lo que se desarrolló una leyenda específica muy sencilla: un número que indica el orden en que cada modificación fue implementada. Las modificaciones que resultaran derogadas con posterioridad se mostrarían tachadas. Si la modificación tuviese como resultado cambiar la lógica interna del juego, aparecerían rodeadas por un círculo dentro del recuadro correspondiente a la lógica interna del apartado sobre el que incidía, si bien esta circunstancia no llegó a darse. Por último, una misma modificación puede afectar a más de un apartado, por lo que aparecería la misma nomenclatura en todos y cada uno de ellos.

4.3. PROCEDIMIENTO

Teniendo en cuenta los planteamientos encaminados a fomentar la participación del alumnado en la gestión de los contenidos y a los grados de libertad que en dicho proceso se les quiso conceder, optamos por la resolución de problemas (Mosston y Ashworth, 1993) como la forma idónea de plantear las diferentes actividades de enseñanza. De esta manera el alumnado disponía de libertad para encaminar los juegos hacia las variantes que fueran considerando oportunas en cada momento, tratando de mantenernos al margen y no guiar este proceso.

Se partía de una forma determinada de un juego, se jugaba un poco de esa manera y, cuando

ya se habían identificado las características principales de dicha manera de jugar, se planteaba una asamblea, se resumía el proceso que se había llevado, se fomentaba una valoración del estado actual y se pedía una nueva modificación. Esta nueva variación podía plantearse de forma totalmente abierta o, si se había identificado un problema, se trataba de buscar una solución. En esta parte del proceso y para no reducir demasiado el tiempo de práctica, adoptamos un estilo más próximo al descubrimiento guiado (*Ibidem*) que a la resolución de problemas.

Se llegó a un acuerdo con el tutor de prácticas para desarrollar la UD durante 5 sesiones con cada grupo. El esquema básico de temporalización de las sesiones que llevamos a cabo fue el siguiente:

1. **Evaluación inicial**: el profesor propone un juego motor, da unas modificaciones y demanda otras al alumnado.
2. **Escogemos el juego**: se divide la clase en grupos de trabajo y se les demanda la creación o búsqueda del juego motor inicial, se prueban y el alumnado decide cuál prefiere. Entregamos la rúbrica de autoevaluación.
3. **A modificar**: se parte del estado del juego en la clase anterior y lo seguimos modificando. Revisamos la rúbrica de autoevaluación.
4. **Seguimos modificando**: se parte del estado del juego en la clase anterior y lo seguimos modificando. Explicación de elementos que definen un juego motor.
5. **Versión definitiva**: le damos las últimas modificaciones al juego motor. Se rellena la rúbrica de autoevaluación y, tras la aprobación del grupo, se entrega al profesor.

La redacción completa de la UD se puede encontrar en el presente trabajo en el anexo 1.

Las intenciones educativas de la UD eran incidir sobre las actitudes de tolerancia y respeto a compañeras y compañeros, tal como lo recoge el criterio de evaluación número 4 para la asignatura de EF en 2º ESO:

4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre (Currículo LOMCE de Canarias para EF, p. 23).

La parte subrayada es la que se aborda en la UD, además de desarrollar con el alumnado una propuesta de autoevaluación novedosa para estos grupos, ya que nunca habían tenido ocasión antes

de participar en un proceso evaluativo similar. Para ello se desarrolló una rúbrica (anexos 3 y 4) que serviría de base para guiar los aprendizajes y su progresión por ellos.

Como ya mencionamos con anterioridad, cada grupo se encuentra subdividido en 6 equipos de trabajo para la asignatura de EF, circunstancia que quisimos aprovechar. Lo que hicimos fue unir dichos equipos de dos en dos para que nos quedaran 3 subgrupos de aproximadamente 8 integrantes (los equipos no tenían todos el mismo número de componentes, de ahí que el resultado sea aproximado). Cada uno de esos subgrupos traería a clase, en la segunda sesión, una propuesta inicial a la que se realizarían dos modificaciones para probarla. Finalmente se votaría por la propuesta favorita para tomarla como punto de partida para la siguiente sesión.

Para diseñar la propuesta inicial se realizó una diferencia entre ambos grupos, ya que el grupo denominado A debería partir de un juego que ya conocieran, mientras que el grupo denominado Y debería traer juegos inventados por ellos y ellas.

A continuación veremos de forma diferenciada la evolución de ambos grupos por la UD, comenzaremos por el grupo A, cuyas propuestas iniciales fueron:

- Persecución formando cadenas cortas (al llegar a 4 componentes se separaban en parejas): una persona *se la queda* y debe perseguir a las demás, cuando *pilla* a alguien se cogen de la mano y siguen persiguiendo al resto para sumar personas a la cadena hasta un máximo de tres. Cuando pillan a la cuarta persona la cadena se parte en dos parejas.
- La araña o *bulldog* con un límite de cuatro personas en el centro: todo el grupo se sitúa en un lateral del espacio de juego y deben tratar de superar a “la araña”, que está en el centro. Cuando la araña atrapa a alguien, esta persona se suma al rol de araña. Cuando se llega a cuatro arañas, en lugar de añadirse otra araña, se intercambian los roles.
- Alerta con palmada: se divide el grupo en dos equipos, uno de los equipos se coloca de espaldas al espacio de juego con una mano en la espalda y el otro equipo se acerca a chocarles la mano para que se inicie la persecución.

En la figura 1 podemos ver la plantilla de observación referente a esta clase con sus pertinentes anotaciones. En cuanto a los resultados de las propuestas de los grupos, tanto el primer juego como el segundo resultaron bastante exitosos, sobre todo después de probar a modificarlos. El tercero en cambio no tuvo una buena acogida, empezando por el subgrupo que lo propuso, que había traído como propuestas los mismos juegos que se habían jugado antes. Tuvieron que

improvisar rápido y el resultado no convenció a nadie. Por tanto, la propuesta sería entre Las cadenas y La araña, saliendo elegido este último juego.

Las dos modificaciones que se le realizaron fueron:

1. Se aumentó el límite a 6 arañas.
2. Añadir una segunda fila de hasta 4 arañas.

Sesión: 02

FECHA: 10/05/17

GRUPO: A

JUEGO: I Cadenas cortas
II Bulldog
III Alcatraz

ESPACIO / TIEMPO			MATERIAL		MÓVIL(ES)	
Zonas			EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo
2 X II						
L.I.						
Nº EQUIPOS / JUGADORES			ROLES		SUBROLES	
Equipos	Igualdad	Desigualdad				
		18 II 10 III	30 I		1x I 2x	
L.I.						

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 1: Plantilla de observación de la sesión 2 del grupo A.

De esta manera, la tercera sesión (figura 2) comenzaría desde este punto. Añadiéndose dos nuevas modificaciones:

1. Las moscas salen desde ambos lados, pudiendo ser atrapadas por cualquier araña. Se marcan las salidas.
2. Cada fila de arañas solamente puede atrapar a las moscas que vengan desde su lado.

Sesión: 3

FECHA: 16/05

GRUPO: A

JUEGO: I Cadenas cortas
II Bulldog
III Alcatraz

ESPACIO / TIEMPO			MATERIAL		MÓVIL(ES)	
Zonas			EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo
✓ PDCS - SALIDA - TELA DE ARAÑA - LLEGADA 1x		✓ SUBJETIVO VARIABLE 1x				
L.I.						
Nº EQUIPOS / JUGADORES			ROLES		SUBROLES	
Equipos	Igualdad	Desigualdad	MOSCA	ARAÑA		
✓ PDCS - MOSCAS - ARAÑAS 20		✓		1x 20	1x 20	1x 20
L.I.						

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 2: Plantilla de observación de la sesión 3 del grupo A.

De esta manera se llega a la sesión 4 (fig. 3), en la que se propusieron estas tres modificaciones:

1. Se jugará por equipos, cada equipo tendrá sus 4 arañas que eliminarán las moscas que atrapen.

→ Se intervino para decir que la propuesta era buena pero que la eliminación de participantes era contraproducente, así que, en lugar de eliminarse, las moscas atrapadas cambiarían de equipo.

2. Se añadió una tercera fila neutra. Esta propuesta fue rápidamente descartada y se volvió a la versión anterior.

(4)

FECHA: 17/05/17

GRUPO: A

JUEGO:	ESPACIO / TIEMPO		MATERIAL		MÓVIL(ES)	
	Zonas	TIEMPO	EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo
	Zonas ✓ TIEMPO - SALIDA - TELARADA - LLEGADA 1x (Ix)	TIEMPO ✓ VARIABLE				
L.I.						
N° EQUIPOS / JUGADORES		ROLES		SUBROLES		
Equipos	Igualdad	Desigualdad	MOSCA	ARAÑA	ATRAPAR	ESCAPAR
✓ DOS - MOSCAS - ARAÑAS 1x (Ix) 3x (Ix)	1x (Ix) 3x (Ix)	✓ 1x (Ix) 3x (Ix)	1x (Ix) 3x (Ix)	3x (Ix) 1x (Ix)	1x (Ix)	
L.I.						

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 3: Plantilla de observación de la sesión 4 del grupo A.

De esta manera se llegó a la sesión final, en la que no fue posible realizar más modificaciones por problemas de comportamiento que no permitieron que el escaso tiempo de práctica se pudiese aprovechar. Igualmente, ya les costaba mucho seguir modificando desde el punto al que se había llegado y las propuestas se alejaban demasiado o suponían una “enmienda a la totalidad”. Además, las propuestas de una persona eran boicoteadas por quienes no querían implementarlas y un grupo elevado de alumnos no dejaban que el juego transcurriese con normalidad en ningún momento. Se tuvo que dar la clase por terminada sin haber avanzado nada.

Por otra parte, el grupo B debía partir de juegos originales, aunque no fueron capaces de traer propuestas propias. Sus propuestas iniciales fueron:

- *Brilé* en parejas y con dos pelotas. Al “brilar” a alguien también se “brila” a su pareja.
- El cercado. Se dice el nombre de alguien en alto y todo el grupo debe tratar de formar un corro a su alrededor para atraparlo en menos de 20 segundos.

- Cazamariposas. Quienes se la quedan persiguen al resto para atraparlos con un aro.

La segunda propuesta era la más original y la que, a nuestro juicio, más se ajustaba a la propuesta de investigación. El problema fue que al haber disponible una variante del *brilé*, que es, indiscutiblemente, el juego favorito a estas edades, ganó la primera propuesta que no era un juego original. Durante la prueba se llegó a una versión en la que se iba al cementerio y se volvía de él en parejas y que, una vez allí y en posesión de una pelota, se puede formar una cadena que suba por los laterales de la cancha. De esta manera, aunque el juego no sea original, la versión desde la que se partirá sí que serán novedosas. La plantilla de esta sesión puede verse en la figura 4.

En la tercera sesión (fig. 5) solamente se pudo realizar una modificación, ya que tuvimos que dedicar buena parte de la clase a ver la tercera propuesta inicial (Cazamariposas) porque en la sesión anterior agotamos el tiempo con las dos primeras. Luego se votó y se eligió la variante del *brilé* desde su versión con cadenas que suben.

El único cambio que se realizó fue que si había mucha gente en el cementerio y tenían las dos pelotas podían formar dos cadenas diferentes, pero solamente una podía subir por un lateral.

JUEGO: FECHA: 17/05/17 GRUPO: B

ESPACIO / TIEMPO		MATERIAL		MÓVIL(ES)		
Zonas	SUBESPACIOS	EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo	
✓ 2 zonas	✓ 2 subespacios (cementerio)			✓ 200	✓ PELOTAS	
L.I.						
Nº EQUIPOS / JUGADORES			ROLES		SUBROLES	
Equipos	Igualdad	Desigualdad	5C Pelota "vivo" "muerto"	5S Pelota "vivo" "muerto"	Esquina ESQUINA LATERAL EXTERNO	ESQUINA RESPE ABARRIOS CON PELOTA SIN P
✓ 200	✓ 10		2X	2X		2X
L.I.						

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 4: Plantilla de observación de la sesión 2 del grupo B.

③

JUEGO: _____ FECHA: 18/05/17 GRUPO: B

ESPACIO / TIEMPO			MATERIAL		MÓVIL(ES)					
Zonas	SUBESPACIOS		EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo				
✓ DOS	✓ DOS (CEMENTERIOS)				✓ DOS	✓ PELOTAS				
L.I.										
N° EQUIPOS / JUGADORES			ROLES			SUBROLES				
Equipos	Igualdad	Desigualdad	JCP	JSP	ESCRUVA	LANZAR	ESR.	DESPLAZAMIENTOS	PASAR	RECEP.
✓ DOS	✓		"V" "M" 1x	"V" "M" 1x				CON P 1x	SIN P	
L.I.										

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 5: Plantilla de observación de la sesión 3 del grupo B.

En la siguiente sesión (figura 6) se pudieron realizar tres modificaciones:

1. Se anularon las parejas y se jugaba como en la última versión pero de forma individual.
2. Las cadenas también podían subir por el centro del espacio del equipo rival.
3. Dos cadenas pueden subir a la vez por rutas diferentes (ambos laterales y el centro).

④

JUEGO: _____ FECHA: 19/05/17 GRUPO: B

ESPACIO / TIEMPO			MATERIAL		MÓVIL(ES)					
Zonas	SUBESPACIOS		EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo				
✓ DOS	✓ DOS (CEMENTERIOS)				✓ DOS	✓ PELOTAS				
L.I.										
N° EQUIPOS / JUGADORES			ROLES			SUBROLES				
Equipos	Igualdad	Desigualdad	JCP	JSP	ESCRUVA	LANZAR	ESR.	DESPLAZAMIENTOS	PASAR	RECEP.
✓ DOS	✓		"V" "M" 20 3x	"V" "M" 20 3x				CON P 20 3x	SIN P	
L.I.										

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 6: Plantilla de observación de la sesión 4 del grupo B.

En la sesión final (fig. 7) se probaron tres cosas con resultados diferentes:

1. Se introdujo una tercera pelota (el dinamismo creció enormemente).
2. Se introdujo una cuarta pelota (se volvió imposible seguir el desarrollo del juego).
3. Se volvió a tres pelotas y se modificaron los cementerios, que eran más pequeños pero entraban más en el campo contrario (apenas se pudo jugar por falta de tiempo).

⑤

JUEGO: _____ FECHA: 24/05/17 GRUPO: B

ESPACIO / TIEMPO			MATERIAL		MÓVIL(ES)					
Zonas ✓ DOS	SUBESTRUCES ✓ DOS (CANGUETOS)		EE. FF. / obstáculos		Número ✓ DOS 1x 2x	Tipo ✓ PELOTAS				
L.I.										
N° EQUIPOS / JUGADORES			ROLES			SUBROLES				
Equipos ✓ DOS	Igualdad ✓	Desigualdad	JCP "V" "M"	JSP "V" "M"	ESQUIVA	LAVAR ESQ.	DESPLAZAR CON P	RECIBIR SIN P	PASAR	RECEP
			3x	3x			3x			
L.I.										

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

Fig. 7: Plantilla de observación de la sesión 5 del grupo B.

Por último, con ambos grupos se terminó volviendo al aula para rellenar la rúbrica. Este proceso fue individual pero con la supervisión del subgrupo en que se había realizado la propuesta inicial. Por lo general se apreció que las alumnas y los alumnos se esforzaban por ubicar su momento real de progresión en la rúbrica, si bien en el grupo A se pudo comprobar que los alumnos que solían presentar conductas más disruptivas se ponían las marcas en los niveles 3 y 4 sin ni siquiera prestar atención a sus contenidos. Al contrario, en el grupo B hubo dos personas que se pusieron marcas por debajo de lo que sus subgrupos creían que se merecían, lo que, a nuestro juicio, evidencia un gran sentido de la responsabilidad y de la honestidad.

4.4. RESULTADOS

Una vez terminada la implementación de la UD y la recogida de datos se procedió al procesamiento de los mismos, mediante un análisis estadístico descriptivo de frecuencia y porcentuales. Para ello se consideraron por un lado las categorías estructurales y funcionales que se vieron afectadas por cada modificación y, por otro, el género de quien había realizado la propuesta.

Las tres tablas incluidas en este apartado incluyen los datos obtenidos durante la implementación de la UD de modificación de juegos motores. En ellas se muestran las diferentes categorías que se tenía previsto estudiar, las modificaciones que recibieron dichos elementos (hay que tener en cuenta que una sola modificación puede afectar a varias categorías, hecho muy habitual) y si la propuesta de dicha modificación partió de una chica o de un chico.

En las dos primeras tablas, específicas de cada uno de los grupos, las categorías referentes a los elementos estructurales y funcionales de los juegos se adaptaron a las especificidades del juego de referencia. La tabla 1 recoge los datos del grupo A y la tabla 2 los del B. Por último, la tercera tabla aúna las dos anteriores y las modificaciones de todos los juegos, incluidos los descartados.

Tabla 1

Resultados de las modificaciones recogidas en el grupo A.

ELEMENTOS AFECTADOS		MODIFICACIONES RECIBIDAS (8)	CHICAS (6 = 75 %)	CHICOS (2 = 25 %)
ESPACIO, TIEMPO	Zonas	3	3 (100 %)	-
	Tiempo	1	1 (100 %)	-
MATERIAL, OBSTÁCULOS		-	-	-
MÓVIL(ES)	Número	-	-	-
	Tipo	-	-	-
EQUIPOS, JUGADORES	Equipos	3	2 (67 %)	1 (33 %)
	Igualdad	3	3 (100 %)	-
	Desigualdad	4	4 (100 %)	-
ROLES	Mosca	1	-	1 (100 %)
	Araña	4	3 (75 %)	1 (25 %)
SUBROLES	Atrapar	2	1 (50 %)	1 (50 %)
	Escapar	3	2 (67 %)	1 (33 %)
TOTALARAÑA		24	19 (79,2 %)	5 (20,8 %)

Tabla 2*Resultados de las modificaciones recogidas en el grupo B.*

ELEMENTOS AFECTADOS		MODIFICACIONES RECIBIDAS (9)	CHICAS (7 = 77,8 %)	CHICOS (2 = 22,2 %)
ESPACIO, TIEMPO	Zonas	-	-	-
	Subespacios	1	1 (100 %)	-
MATERIAL, OBSTÁCULOS		-	-	-
MÓVIL(ES)	Número	2	2 (100 %)	-
	Tipo	-	-	-
EQUIPOS, JUGADORES	Equipos	-	-	-
	Igualdad	2	1 (50 %)	1 (50 %)
	Desigualdad	-	-	-
	Vivo	-	-	-
ROLES	Muerto	5	4 (80 %)	1 (20 %)
	Esquiva	-	-	-
	Lanzar	-	-	-
	Esquivar	-	-	-
SUBROLES	Despl. con P	5	4 (80 %)	1 (20 %)
	Despl. sin P	-	-	-
	Pasar	-	-	-
	Recepcionar	-	-	-
TOTAL BRILÉ		15	12 (80 %)	3 (20 %)

Tabla 3*Resultados de las modificaciones recogidas en ambos grupos.*

ELEMENTOS AFECTADOS		MODIFICACIONES RECIBIDAS (24)	CHICAS (18 = 75 %)	CHICOS (6 = 25 %)
ESPACIO, TIEMPO		5	5 (100 %)	-
MATERIAL, OBSTÁCULOS		-	-	-
MÓVIL(ES)		2	2 (100 %)	-
EQUIPOS, JUGADORES		13	10 (76,9 %)	3 (23,1 %)
ROLES		12	7 (58,3 %)	5 (41,7 %)
SUBROLES		14	9 (64,3 %)	5 (35,7 %)
TOTAL		46	33 (71,7 %)	13 (28,3 %)

Hay que tener en cuenta que la cantidad de resultados obtenidos es muy baja debido a que el procedimiento se desarrolló a una escala muy reducida, por tanto, las conclusiones que podamos inferir de ellos no son más que meras hipótesis que habría que contrastar con un estudio similar a

una escala mucho mayor.

En cuanto a los datos obtenidos, lo primero que llama la atención es que las modificaciones recogidas provenían en su inmensa mayoría de chicas (75 %), dándose esta circunstancia también en el grupo A, donde las chicas apenas suponían una tercera parte de la clase.

Este es un dato muy revelador acerca de las diferencias de género en las edades en que esta experiencia fue implementada, ya que muestra una implicación por parte de las chicas muy superior a la de los chicos, al menos en lo que a pensar y comunicar variaciones (válidas) del juego se refiere. Conviene recordar que solamente llegaron al registro las modificaciones que se llevaron a cabo, lo que excluyó algunas propuestas que fueron discutidas en el grupo pero que fueron descartadas. Puede ser que buena parte de esos descartes fuesen propuestas de chicos que no prosperaron. Sea como fuere, lo cierto es que 3 de cada 4 propuestas válidas e implementadas fueron iniciativa de chicas.

Curiosamente, el porcentaje de aportaciones realizadas por chicas es bastante similar en ambos grupos (75 % en el A y 77,8 % en el B) pese a la diferencia de representación (33,3 % y 54,2 % respectivamente).

Como mencionamos anteriormente, durante el proceso de recogida de datos se pudo apreciar que la participación de los chicos parecía ser superior a la finalmente registrada, porque muchas de sus propuestas no llegaban a reflejarse en el juego. La única explicación que le encuentro a que los porcentajes de incidencia se mantengan pese a la diferencia de proporciones, es que los chicos del grupo B estuviesen más acertados a la hora de proponer modificaciones, lo que coincide con las apreciaciones subjetivas que se tuvieron durante el desarrollo de la UD: los chicos del grupo A se dividían en su mayor parte entre un grupo que tendía a presentar conductas disruptivas y otro grupo más numeroso que solía adoptar un rol secundario y presentar actitudes pasivas. En el grupo B, al contrario, se apreciaba una mayor homogeneidad de actitudes, destacando un grupo más activo compuesto por algunos chicos y algunas chicas. En ambos grupos se dio la circunstancia de que la persona que más participaba fue una chica.

Respecto a la incidencia sobre los distintos elementos estructurales y funcionales, destaca que en ninguno de los dos grupos se modificaron (añadieron sería más correcto) elementos materiales u obstáculos. Solamente el grupo que partía de un juego con móvil incidió sobre este

aspecto y únicamente para cambiar su número, no el tipo.

Lo de los elementos materiales y los obstáculos era de esperar, ya que, dados los juegos escogidos, parece que la inclusión de este tipo de elementos va contra la naturaleza del juego, sobre todo en el caso de La araña. En el caso del *brilé* se había observado en otra arte del alumnado del centro que se conoce una variante en la que se utilizan colchonetas como refugio y no hubiese sido raro que hubiesen querido incluirlas, si bien no se dio la circunstancia y las modificaciones se centraron sobre todo en lo que se podía hacer cuando se estaba en “el cementerio”.

Acerca del móvil, era difícil variar el tipo, ya que se tiene bastante asumido que a ese juego se debe jugar con pelotas de gomaespuma, si bien hubiesen sido posibles cambios de móvil utilizando discos de gomaespuma o pelotas más grandes. Hubo alguna propuesta de cambio de móvil pero fue descartada porque se pretendía utilizar pelotas más duras que podían causar daños físicos.

El grupo A fue el que más reformó las cuestiones relacionadas con los espacios, ya que en su juego estos tenían unas características más determinadas por otros aspectos, teniendo el grupo B una única incidencia sobre este elemento. Además, resulta un dato importante que la totalidad de propuestas que supusieron una modificación del espacio de juego proviniesen de chicas. Ninguna de las aportaciones de los chicos implicó un cambio en la organización espacial del juego.

Donde se aprecia una mayor incidencia de las modificaciones en los aspectos relacionados con los equipos o el número de jugadores y con los roles y los subroles. Estas tres categorías absorben un 85,1 % de las consecuencias producidas por las propuestas de modificación.

Esto refleja una clara tendencia por parte del alumnado a pensar, cuando se les pide modificar algún aspecto del juego, en cambiar cuestiones relacionadas con las personas que participan en el juego y no tanto con elementos más materiales o contextuales.

En el grupo A la mayor parte de modificaciones giraron en torno a las zonas de salida y sobre qué moscas podían actuar las arañas, llegándose a formar equipos parejos que incluían ambos roles en un juego que parte de una situación de dos equipos disimétricos con roles diferenciados. Estos cambios tenían reflejos en la forma en la que los distintos roles debían participar en el juego.

En el grupo B la mayoría de las modificaciones versaron sobre lo que se podía hacer cuando se estaba en el cementerio, produciéndose un cambio acerca del rol más determinante del juego, que pasó de ser el “vivo” al “muerto”.

Por último, en todas las categorías hubo mayoría de cambios a propuesta de chicas, siendo el elemento en el que se registró una menor diferencia entre incidencias provenientes de chicas y de chicos el referente a los aspectos relacionados con los roles (58,3 % frente a 41,7 %).

Esta circunstancia no tiene mayor explicación que un mayor acierto de los chicos a la hora de abordar cuestiones relacionadas con los roles que con otros elementos, lo que no sería más que una circunstancia casuística.

4.5. DISCUSIÓN

Uno de los problemas que hemos encontrado a la hora de realizar este estudio es la escasa literatura existente sobre la modificación de juegos motores por parte del alumnado e incluso de estudios sobre las consecuencias de este tipo de modificaciones por parte de cualquier implicado en el proceso. El que seguramente sea el autor más importante sobre juegos motores nos señala la escasa bibliografía que existe al respecto de la “creación didáctica de juegos” (Navarro, 2011, p. 18), algo que apenas se ha visto modificado en estos últimos años salvo por las aportaciones que el mismo Navarro ha realizado en solitario o con otros autores.

La literatura sobre juegos motores suele versar sobre propuestas de juegos para que sean incluidos en los catálogos del profesorado de EF, justificaciones y/o recomendaciones para su inclusión en las programaciones de la asignatura (García y Rodríguez, 2007; Ruiz, 2008; Méndez, 2011), justificación de su utilidad para incidir sobre aspectos personales o sociales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013; Lavega, Planas y Ruiz, 2014; Abellán y Hernández, 2016) o análisis de sus características (Navarro, 1998, 2006, 2009; García, Bores, Martínez y Rodríguez, 2010; Emiliozzi, Renati, Viñes, Mazzucchi, Onnini y Toledo, 2011; García, 2011; Hernández, Navarro, Jiménez y Castro, 2015; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015; Pic y Navarro, 2014, 2016, 201x*).

* El documento se pudo consultar a pesar de no haber sido publicado aún. En esta cita y en la consiguiente referencia se siguió la forma en que la revista que lo piensa publicar facilitaba la fecha.

Acerca de la participación del alumnado en la creación y/o modificación de juegos motores, la mayoría de la literatura aboga por la modificación por parte del profesorado de juegos tradicionales para mejorar sus cualidades educativas (Méndez, 2011) o se nos defiende la participación del alumnado en este proceso como herramienta didáctica (Navarro, 2011) pero apenas encontramos experiencias similares a la llevada a cabo en nuestro estudio.

Lo más parecido que hemos podido encontrar fue la tesis doctoral de Antoni Costes i Rodríguez (1995), que, en base a un juego tradicional en desuso como era el *bélit* (similar a la billarda), entrega los materiales de juego a un grupo de clase de primaria y les reta a crear un juego en el que se utilicen esos materiales para estudiar cuatro aspectos:

- El proceso de formación de reglas de un juego no conocido.
- La organización del grupo para tomar decisiones.
- El flujo de comunicación entre escuela y casa.
- La producción lúdica del alumnado cuando tienen que ser ellos y ellas quienes escojan qué hacer para jugar (en lugar de reproducir estructuras ya existentes).

En esta experiencia se partió desde el material y se fueron construyendo diferentes juegos. Primero individuales, luego cooperativos y, por último, se llegó a una forma de cooperación-oposición. En nuestro estudio partimos desde juegos ya conocidos a los que se les fueron practicando modificaciones hasta llegar a formas más complejas.

Uno de los resultados más llamativos que obtuvimos fue la elevada participación de las alumnas, muy superior a la de los alumnos, si bien no hemos encontrado otros estudios en los que se recojan datos similares para poder compararlos. En el proceso recogido por Costes (*Ibíd.*) se forman tres grupos, estando dos de ellos compuestos por chicas y uno por chicos. A pesar de eso no se apreciaron diferencias significativas en las aportaciones en base al género.

El único aspecto que hemos encontrado en la literatura que haga referencia a algún aspecto mínimamente relacionado con esto lo encontramos en Enguita (1997), cuando afirma que la inclusión de las mujeres en el sistema educativo fue exitosa porque los valores típicos en que son socializadas las mujeres (contención, diálogo, pasividad) son muy similares a los exigidos en la escuela. Quizás sea por esa socialización que refuerza los procesos de diálogo que nuestro proceso

haya sido mejor asimilado por las alumnas. En cualquier caso, creemos que es importante considerar que procesos de este tipo pueden suponer una herramienta para aumentar la involucración de las alumnas en la asignatura de EF, uno de los retos a los que se trata de dar solución en la actualidad (Instituto de la Mujer, 2010).

Acerca de la mayor incidencia de las modificaciones sobre cuestiones referentes a quienes participan en el juego y su forma de actuar (equipos, jugadores, roles y subroles), no disponemos de datos con los que compararlos, ya que no hemos podido encontrar ningún estudio en el que se usen categorías similares que se analicen de forma parecida a la que hemos utilizado en nuestra experiencia. A la luz de los datos recogidos en las tablas parece haber cierta tendencia de las modificaciones propuestas a incidir más sobre los aspectos funcionales del juego (roles estratégicos y subroles) que sobre los estructurales (espacio, tiempo, material, móviles, número de jugadores y equipos), además, la mayor parte de las modificaciones hechas a elementos estructurales fueron acerca del número de jugadores y equipos, lo que nos hace pensar que el alumnado de esta experiencia prefiere las variaciones que tienen que ver con las personas participantes sobre aquellas que atañen al espacio, los objetos o los aspectos temporales.

Por último, la implicación que hemos podido apreciar en ambos grupos (aunque más en uno que en el otro), nos hace pensar que Navarro (2011) tiene razón cuando afirma que el diseño de juegos motores es una potente herramienta educativa.

4.6. CONCLUSIONES

Una vez analizados y contrastados los datos, lo primero que debemos señalar es que nos vemos en la necesidad de disponer de otros estudios similares para poder comparar resultados, por lo que creemos necesario seguir con esta línea de investigación en el futuro. Proponemos como línea para futuras investigaciones el análisis de procesos de creación de juegos motores por parte del alumnado y tomando como referencia algunas prescripciones curriculares para su curso. En definitiva, comprobar si el alumnado es capaz de desarrollar sus propias actividades de enseñanza con arreglo a las indicaciones curriculares.

En segundo lugar, consideramos que los juegos motores, lejos de ser desahuciados de las programaciones de EF o verse limitados al catálogo ya existente, suponen una herramienta

educativa muy potente y, como se demuestra en este estudio, viable. Si además es combinada con la modificación de las estructuras ya creadas y con la creación de nuevos juegos y recursos, podemos aumentar tanto la participación del alumnado en las clases como su implicación en su propio proceso de aprendizaje. Si entendemos que nuestra labor como docentes es propiciar el desarrollo de la autonomía del alumnado y su conciencia crítica, encontramos en la creación y modificación de juegos motores una herramienta necesaria para tal fin y que, por tanto, debe ser tenida en cuenta por el profesorado de EF.

Además, considerando, como entendemos que es nuestro deber, las recomendaciones que desde las instituciones preocupadas por la igualdad de género de que hay que fomentar la participación y la motivación de las alumnas por nuestra asignatura porque hay una menor práctica de actividad física por parte de mujeres y chicas adolescentes respecto a sus coetáneos varones y que las alumnas de secundaria suelen presentar índices más bajos de interés por la EF, la actividad física y el deporte, y que es nuestro deber como docentes buscar soluciones a esta problemática que no se ha abordado lo suficiente desde nuestro campo, no podemos dejar de tomar en cuenta los resultados obtenidos en nuestra experiencia que mostraban una mayor implicación y participación de las alumnas en los procesos de modificación de los juegos.

Como añadido, creemos importante señalar que esta mayor implicación se da en una actividad que no tiene una acusada marca de género como determinados deportes o actividades, por lo que estaríamos ante una actividad tremendamente inclusiva desde el punto de vista del género. Para confirmar este punto sería recomendable realizar experiencias similares a una escala mucho mayor para comprobar si se repiten las proporciones en la participación recogida en este trabajo.

Por último, acerca del problema de partida que motivó el presente trabajo (si es viable el desarrollo por parte del alumnado de una unidad didáctica de juegos motores con un alto grado de autonomía en la propuesta de juegos y su modificación), concluimos que, a la vista de los resultados obtenidos en nuestra experiencia práctica, podemos afirmar que dicho objetivo no solamente es posible, sino que además es altamente recomendable para implementar actividades encaminadas a que el alumnado desarrolle una mayor autonomía en el aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán Hernández, J. y Hernández Martínez, A. (2016). Los juegos motores sensibilizadores y su efecto en las actitudes hacia la discapacidad mostradas por futuros maestros de Educación Física. *Sportis Scientific Technical Journal*, 2 (1), pp. 93-106.
- Alcaraz Muñoz, V.; Alonso Roque, J.I. y Yuste Lucas, J.L. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129 (3), pp. 51-63. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Castillo Moreno, C. (2012). Educación física, género e incompetencia aprendida. Un estudio comparado. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 17, pp. 33-46.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2015). DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Publicada en *Boletín Oficial de Canarias*, No. 169 del 31 de agosto de 2015. Canarias.
- Costes i Rodríguez, A. (1995). *Estudi i observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols consegüents en un joc tradicional sociomotriu* (tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Fernández Enguita, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. Fernández Enguita (coord.), *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria* (pp. 107-122). España: Horsori.
- García Monge, A., Bores Calle, N., Martínez Álvarez, L. y Rodríguez Navarro, H. (2010). Observación y análisis de las experiencias del alumnado en Educación Física Escolar: procedimiento para la observación y análisis de juegos motores. *Revista Educación física y deporte*, 29 (2), pp. 181-195.
- García Monge, A. (2011). Construyendo una lógica educativa en los juegos en educación física escolar: “el juego bueno”. *Ágora para la EF y el deporte*, 13 (1), pp. 35- 54.

- García Monge, A. y Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Revista Educación física y deporte • Universidad de Antioquia*, 26 (2), pp. 83-107.
- Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2 (2), pp. 161-186. doi: 10.4471/qre.2013.22
- Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (5), 18, pp. 89-99, Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
- Gómez Rijo, A.; Hernández Moreno, J.; Martínez Herráez, I. y Gámez Medina, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), pp. 159-167. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
- Gómez Rijo, A; Jiménez Jiménez, F; Sánchez López, C.R. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. *RYCIDE*, 42 (11), pp. 310-128. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04201>
- Hernández Moreno, J.; Navarro Adelantado, V.; Jiménez Jiménez, F. y Castro Núñez, U. (2015). Análisis diacrónico de la comunicación motriz de los juegos y deportes tradicionales canarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (57), pp. 123-137. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.008>
- Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad (2010). *Guía PAFIC. Para la promoción de la actividad física en chicas*. España: CSD.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25 (3), pp. 347-360. DOI: 10.1174/113564013807749731

- Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física / Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 14 (53), pp. 37-51. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artjuegos450.htm>
- Lopez Pastor, V.M., Gonzalez Pascual, M. & Barba Martin, J.J. (2006). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias en Primaria y Secundaria. Recuperado de http://concejoeducativo.org/article.php?id_article=89&var_recherche=%BFDebe+el+alumnado.
- Martos García, D.; Tamarit López, E. y Torrent Benavent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, pp. 223-228.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, pp. 54-58.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Navarro Adelantado, V. (1998). Conductas infantiles en juegos motores de reglas. En *Educación física e deporte no século XXI. VI Congreso Galego de Educación Física*, vol. 2, pp. 455-482. En Universidade da Coruña.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar*. Barcelona: INDE.
- Navarro Adelantado, V. (2009, Noviembre). *Los juegos motores en la educación: una visión estructural*. Conferencia en Jornadas de Folklore y Sociedad: el Folklore Infantil, Universidad de Extremadura.
- Navarro Adelantado, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en Educación Física. *Ágora para la EF y el deporte*, 13 (1), pp. 15-34.

- Navarro Adelantado, V. y Trigueros Cervantes, C. (2008). Líneas de investigación del juego motor y modelos de estudio en el ámbito de la Educación Física española (1990-2007). *Revista iberoamericana de educación*, 46 (4), pp. 1-12.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pic Aguilar, R. y Navarro Adelantado, V. (2014). Juegos de tríada a través de roles en un sistema de categorías y obtención de calidad del dato. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 18, pp. 15-23.
- Pic Aguilar, R. y Navarro Adelantado, V. (2016). Transposición de estructuras de juegos motores y sus consecuencias prácticas. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 19, pp. 44-54.
- Pic Aguilar, M. y Navarro Adelantado, V. (201x). La comunicación motriz de tríada y la especificidad de los juegos motores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. x (x)*, pp. xx. Pendiente de publicación
- Piedra de la Cuadra, J. (2011). *El profesorado de Educación Física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Piedra, J.; García-Pérez, R.; Latorre, Á. y Quiñones, C. (2013). Género y Educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. *Profesorado*, 17 (1), pp. 221-241.
- Sáez de Ocáriz Granja, U. y Lavega Burgués, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15 (57), pp. 29-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>
- Ramos Fernández, J., Cuéllar Moreno, M.J. y Jiménez Jiménez, F. (2012). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal, *EmasF*, 3 (14), pp. 142-149. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Nuevos_retos_en_el_desarrollo_curricular_de_la_expresion_corporal.pdf

Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza? Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Revista Educación física y deporte • Universidad de Antioquia*, 27 (1), pp. 97-112.

Sanz Guzmán, C. (2016). *Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la educación física, la actividad física y el deporte* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Vygotsky (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

6. ANEXOS

6.1. ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN. MODIFICACIÓN DE JUEGOS MOTORES

JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Curso: 2º ESO

Criterio de evaluación de referencia:

4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre.

Al tratar la unidad didáctica (UD) sobre la modificación de los elementos que dan forma a diferentes juegos motores, se centrará la atención en los procesos de debate acerca de qué elementos se debe modificar en cada momento y en la forma en que las distintas versiones del juego permiten la interacción de jugadores y jugadoras dentro del marco del respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad. Igualmente se incidirá sobre la necesidad de centrarse en estos aspectos por encima de la mera competición. De esta forma se espera que se desarrolle la idea de que el disfrute de todas las personas participantes debe estar por encima del resultado final.

La idea central de la UD, como parte de un proceso de investigación que se desarrollará en el Trabajo de Fin de Máster del alumno responsable, es observar qué elementos de los juegos motores prefiere modificar el alumnado y analizar la profundidad de dichos cambios.

Contenidos relacionados:

3. Tolerancia y deportividad en la práctica de los diferentes juegos deportivos por encima de la búsqueda desmedida de los resultados.

4. Participación en actividades físico-motrices y respeto a la diversidad en su realización.

Estándares de aprendizaje:

- 27. Muestra tolerancia y deportividad tanto en el pape de participante como de espectador.
- 28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.
- 29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.
- 33. Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.
- 35. Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el ciclo, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.

Objetivos generales de etapa:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Contribución a las competencias clave:

Tal y como se indica en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, entendemos las competencias como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”. Teniendo en cuenta esto último, podemos percatarnos de la necesidad de que todo aprendizaje que tratemos de lograr en nuestro alumnado tenga carácter competencial, de tal forma que el conocimiento adquirido no quede estancado en la memoria de nuestros pupilos, sino que sea aprovechado como un saber utilizable. Siguiendo este mandato de promover la formación de unas nuevas generaciones que sean capaces de aprovechar lo aprendido para la resolución de problemas de la vida cotidiana, en esta programación se incide en las

siguientes Competencias Clave:

- **Competencias sociales y cívicas:** se trata de uno de los aspectos que más se pretende trabajar, ya que la dinámica de las sesiones se basa en la creación conjunta, para lo cual resulta fundamental dominar determinadas habilidades sociales. Además, en todo momento se marcarán como guías de la creación y modificación de los juegos motores valores cívicos y sociales como la tolerancia, el respeto y la colaboración con el resto de personas.
- **Competencia y expresiones culturales:** en tanto que entendemos los juegos como expresiones culturales, el hecho de participar en la creación y modificación de un juego motor incidirá de manera directa en la perspectiva del alumnado sobre los diferentes juegos que conozca o pueda llegar a conocer en el futuro, ya que los entenderá como expresiones lúdicas susceptibles de ser modificadas para adaptarlas a las diferentes necesidades de los grupos o circunstancias con que puedan desarrollarse.

METODOLOGÍA

Se plantearán las actividades de enseñanza como situaciones abiertas que habrá que ir modificando paso a paso en busca de mejores versiones del juego inicial. Por tanto, la metodología de referencia será la resolución de problemas, ya que se basa en la búsqueda de diferentes respuestas y no solamente permite sino que demanda la creatividad del alumnado.

La clase ya está organizada en seis grupos de trabajo, los cuales serán aprovechados para generar las dinámicas. Como los grupos cuentan con pocos componentes, se agruparán en tres grupos diferentes, fusionando los grupos iniciales de dos en dos.

Se le pedirá a cada uno de estos grupos que traigan una propuesta de juego motor para probarla en clase por parte de toda la clase y hacerle una modificación para ver qué tal responde este juego a las variaciones. Al final de la primera clase se decidirá, mediante votación a mano alzada, con qué juego se seguirá trabajando en las siguientes sesiones.

EVALUACIÓN

En la presente unidad didáctica se pretende implicar al alumnado en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implicación del alumnado en los procesos de evaluación tiene amplias ventajas educativas, por ejemplo, siguiendo a López Pastor, González Pascual y Barba Martín (2006), encontramos que:

- Se produce una mejora del aprendizaje y de los procesos educativos gracias a la participación e implicación del alumnado en el proceso, así como a la mejora del proceso por el aumento y la mejora de la información sobre el mismo.
- Se potencian el análisis crítico y la autocrítica del alumnado y del profesorado.
- Se ayuda al desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad. Además las experiencias registradas demuestran que el alumnado suele evaluarse con justicia.

Hasta el momento disponen de experiencias previas similares, ya que cada vez que un grupo expone se encarga de poner una nota de actitud a sus compañeros/as. Por ello, creo que la mejor manera de plantear dicha implicación será a través de una rúbrica de autoevaluación que deberá ser refrendada por el resto de componentes del grupo.

Atendiendo a la naturaleza de la presente UD y a las necesidades observadas por el docente en prácticas, se estima oportuno enfocar la enseñanza hacia el criterio de evaluación número 4 de 2º de ESO, enfocado a los valores cívicos de tolerancia y solidaridad durante la práctica de actividades físico-motrices.

PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES

Por razones de organización temporal de la programación del tutor de prácticas en el centro, únicamente se dispondrá de 5 sesiones para el desarrollo de la UP, por lo que la limitaremos a la parte más experimental de observación de las respuestas del alumnado a los problemas planteados. Por tanto, la ordenación de sesiones será la siguiente:

6. **Evaluación inicial:** el profesor propone un juego motor, da unas modificaciones y demanda otras al alumnado.
7. **Escogemos el juego:** se divide la clase en grupos de trabajo y se les demanda la creación o búsqueda del juego motor inicial, se prueban y el alumnado decide cuál prefiere. Entregamos la rúbrica de autoevaluación.
8. **A modificar:** se parte del estado del juego en la clase anterior y lo seguimos modificando. Revisamos la rúbrica de autoevaluación.
9. **Seguimos modificando:** se parte del estado del juego en la clase anterior y lo seguimos

modificando. Explicación de elementos que definen un juego motor.

10. **Versión definitiva:** le damos las últimas modificaciones al juego motor. Se rellena la rúbrica de autoevaluación y, tras la aprobación del grupo, se entrega al profesor.

La labor del profesor durante las diferentes sesiones será la de guiar al alumnado en las fases de modificación (por ejemplo, proponiendo los momentos en los que introducir las modificaciones y canalizando las aportaciones del alumnado) y tomar nota de las mismas con el instrumento diseñado a tal efecto.

SESIONES DE ENSEÑANZA:

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: Creación de un juego motor		NIVEL: 2º ESO
Nº SESIÓN: 1		FECHA:
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos. 29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.	
CONTENIDOS: 3 y 4	COMPETENCIAS: Competencias sociales y cívicas. Competencia y expresiones culturales.	
METODOLOGÍA: Resolución de problemas	MATERIAL: 3 pelotas de gomaespuma.	
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.		
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:	
	PARA EL ALUMNO:	
DESCRIPCIÓN: Elección por parte del alumnado de un juego motor para practicarlo durante la sesión	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:	
PARTE PRINCIPAL		
REP. GRÁFICA: DUR: 35'	PARA EL PROFESOR: Introducir variantes de una en una: - Se vuelve al <i>brilar</i> desde el cementerio. - Se introduce una segunda pelota. - Se introduce una tercera pelota. Se seguirá pidiendo modificaciones al alumnado durante las reflexiones durante la práctica.	
DESCRIPCIÓN: La clase, dividida en dos equipos, jugará al <i>brilé</i> , que consiste en ir eliminando a los jugadores/as del equipo contrario dándoles con la pelota de gomaespuma en el cuerpo,	PARA EL ALUMNO: - Respetar los turnos de palabra. - Atender a las modificaciones de compañeros/as. - No limitar la participación de ninguna persona.	

los brazos o las piernas. Las personas eliminadas van al “cementerio”, que es la zona que está detrás del campo del equipo rival. Desde allí podrán seguir jugando.	CRITERIO DE INTERTENCIÓN:
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.	
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:
	PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: El profesor aprovechará para hacer una recapitulación con lo observado durante la sesión.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: Creación de un juego motor	NIVEL: 2º ESO
Nº SESIÓN: 2	FECHA:
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos. 29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.
CONTENIDOS: 3 y 4	COMPETENCIAS: Competencias sociales y cívicas. Competencia y expresiones culturales.
METODOLOGÍA: Resolución de problemas	MATERIAL:
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.	
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:
	PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: Explicación, por parte del profesor, de la dinámica que se seguirá durante las diferentes sesiones. Entrega y explicación de la rúbrica.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

PARTE PRINCIPAL	
REP. GRÁFICA: DUR: 10'	<p>PARA EL PROFESOR: Introducir variantes de una en una en las reflexiones durante la práctica.</p> <p>PARA EL ALUMNO: - Respetar los turnos de palabra. - Atender a las modificaciones de compañeros/as. - No limitar la participación de ninguna persona.</p>
DESCRIPCIÓN: La clase, dividida en tres grupos, tratarán de inventar un juego motor que no necesite de material.	CRITERIO DE INTERTENCIÓN:
REP. GRÁFICA: DUR: 25'	<p>PARA EL PROFESOR:</p> <p>PARA EL ALUMNO:</p>
DESCRIPCIÓN: Cada grupo explicará su juego al resto de la clase y se probará durante unos 10 minutos. A cada juego se le hará una modificación.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.	
REP. GRÁFICA: DUR: 10'	<p>PARA EL PROFESOR:</p> <p>PARA EL ALUMNO:</p>
DESCRIPCIÓN: Al final de las exposiciones se votará qué juego gustó más, que será el elegido para aplicarle las modificaciones el próximo día.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: Creación de un juego motor	NIVEL: 2º ESO
Nº SESIÓN: 3	FECHA:
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus

y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre.	responsabilidades para la consecución de los objetivos. 29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.
CONTENIDOS: 3 y 4	COMPETENCIAS: Competencias sociales y cívicas. Competencia y expresiones culturales.
METODOLOGÍA: Resolución de problemas	MATERIAL: 3 pelotas de gomaespuma.
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.	
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:
	PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: Se recordará la dinámica que se seguirá durante las sesiones	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:
PARTE PRINCIPAL	
REP. GRÁFICA: DUR: 35'	PARA EL PROFESOR: Introducir variantes de una en una en las reflexiones durante la práctica. Mediar en los debates sobre qué modificaciones incluir.
DESCRIPCIÓN: Se practicará el juego que se escogió al final de la segunda sesión y se le seguirán aplicando modificaciones	PARA EL ALUMNO: - Respetar los turnos de palabra. - Atender a las modificaciones de compañeros/as. - No limitar la participación de ninguna persona. - Participar en el juego respetando al resto de participantes.
	CRITERIO DE INTERTENCIÓN:
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.	
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:
	PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: El profesor aprovechará para hacer una recapitulación con lo observado durante la	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

sesión.	
---------	--

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: Creación de un juego motor		NIVEL: 2º ESO
Nº SESIÓN: 4		FECHA:
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos. 29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.	
CONTENIDOS: 3 y 4	COMPETENCIAS: Competencias sociales y cívicas. Competencia y expresiones culturales.	
METODOLOGÍA: Resolución de problemas	MATERIAL: 3 pelotas de gomaespuma.	
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.		
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:	
	PARA EL ALUMNO:	
DESCRIPCIÓN: Explicación, por parte del profesor, de los elementos que componen un juego motor.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:	
PARTE PRINCIPAL		
REP. GRÁFICA: DUR: 35'	PARA EL PROFESOR: Introducir variantes de una en una en las reflexiones durante la práctica. Mediar en los debates sobre qué modificaciones incluir. Recordar elementos del juego que aún no se han modificado.	
DESCRIPCIÓN: Se le seguirán aplicando modificaciones, a partir de la última versión, al juego motor de referencia	PARA EL ALUMNO: - Respetar los turnos de palabra. - Atender a las modificaciones de compañeros/as. - No limitar la participación de ninguna persona. - Participar en el juego respetando al resto	

	de participantes.
	CRITERIO DE INTERTENCIÓN:
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.	
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:
	PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: El profesor aprovechará para hacer una recapitulación con lo observado durante la sesión.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: Creación de un juego motor	NIVEL: 2º ESO
Nº SESIÓN: 5 (final)	FECHA:
CRITERIO DE EVALUACIÓN: 4. Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición y la cooperación como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo, valorándolas como formas de organización saludables del tiempo libre.	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE: 28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos. 29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.
CONTENIDOS: 3 y 4	COMPETENCIAS: Competencias sociales y cívicas. Competencia y expresiones culturales.
METODOLOGÍA: Resolución de problemas	MATERIAL: 3 pelotas de gomaespuma.
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.	
REP. GRÁFICA: DUR: 5'	PARA EL PROFESOR:
	PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: Se explicará la dinámica de esta última sesión y se recordará la última versión del juego alcanzada.	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:
PARTE PRINCIPAL	

<p>REP. GRÁFICA: DUR: 20'</p>	<p>PARA EL PROFESOR: Introducir variantes de una en una en las reflexiones durante la práctica. Mediar en los debates sobre qué modificaciones incluir.</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Se le harán las últimas modificaciones al juego motor de referencia.</p>	<p>PARA EL ALUMNO: - Respetar los turnos de palabra. - Atender a las modificaciones de compañeros/as. - No limitar la participación de ninguna persona. - Participar en el juego respetando al resto de participantes.</p>
	<p>CRITERIO DE INTERTENCIÓN:</p>
<p>REP. GRÁFICA: DUR: 15'</p>	<p>PARA EL PROFESOR: Recordar cómo se rellena la rúbrica</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Se volverá al aula a rellenar y entregar la rúbrica tras el acuerdo con el grupo.</p>	<p>PARA EL ALUMNO: - Ser responsable y sincero al rellenar la rúbrica. - Responsabilidad y sinceridad al revisar las rúbricas del resto de integrantes del grupo.</p>
	<p>CRITERIO DE INTERTENCIÓN:</p>
<p>VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.</p>	
<p>REP. GRÁFICA: DUR: 5'</p>	<p>PARA EL PROFESOR:</p>
	<p>PARA EL ALUMNO:</p>
<p>DESCRIPCIÓN: El profesor dará por terminada la UP agradeciendo al alumnado su esfuerzo, desempeño y colaboración. Les animará a seguir practicando y modificando el juego que han creado.</p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:</p>

6.2. ANEXO 2. PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE MODIFICACIONES.

JUEGO:		FECHA:		GRUPO:	
ESPACIO / TIEMPO		MATERIAL		MÓVIL(ES)	
Zonas		EE. FF. / obstáculos		Número	Tipo
L.I.					
N° EQUIPOS / JUGADORES		ROLES		SUBROLES	
Equipos	Igualdad	Desigualdad			
L.I.					

Leyenda (género): X → Femenino
O → Masculino

6.3. ANEXO 3. RÚBRICA INICIAL.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (0 – 4,9)	SUFICIENTE (5 – 6,9)	NOTABLE (7 – 8,9)	SOBRESALIENTE (9 – 10)
Mostrar tolerancia y solidaridad en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes	Necesita de la insistencia de sus compañeros/as o del profesor para mostrar conductas solidarias y/o respetuosas	Rara vez ayuda a sus compañeros/as de forma autónoma. Normalmente muestra respeto hacia sus compañeros/as	Normalmente ayuda a sus compañeros/as, además de mostrar siempre respeto hacia ellos y ellas	En todo momento colabora con sus compañeros y compañeras y les trata siempre desde el respeto
La competición y la cooperación como formas lúdicas de autosuperación personal y de grupo	Se centra en ganar por encima de todo o se mantiene al margen del juego	Compite de forma individual o se esfuerza solamente en algunas fases del juego	Intenta que su equipo sea competitivo y se esfuerza durante el juego	Ayuda a su equipo a competir mejor, se esfuerza durante el juego y anima a sus compañeros/as
Valora la realización de actividades físico-motrices como una forma saludable de organizar el tiempo libre	Puede explicar por qué las actividades físico-motrices son saludables pero no las considera una forma de pasar el tiempo libre si no hay alternativa	Además de explicar por qué son saludables las considera una forma de pasar el tiempo libre si no hay alternativa	Puede explicar por qué son saludables y entiende que son una forma de ocio totalmente válida	Considera que las actividades físico-motrices son una forma de ocio saludable y busca cómo ponerlas en práctica
Creación conjunta de un nuevo juego para los recreos	Interviene en las modificaciones de juegos solamente cuando se le pregunta directamente y/o proponiendo cosas disparatadas o irrealizables	Interviene en las modificaciones de juegos solamente cuando se le pregunta directamente pero trata de aportar cosas interesantes	Interviene frecuentemente tratando de aportar modificaciones interesantes	Es capaz de valorar las aportaciones de sus compañeros/as y trata de aportar ideas propias
Respeto de los turnos de palabra	Interviene de forma atropellada tratando de elevar su voz sobre la de sus compañeros/as y/o no escucha lo que dicen sus compañeros/as	Pide turno de palabra pero empieza a hablar sin que se le haya concedido y/o no escucha lo que dicen sus compañeros/as	Pide turno de palabra y habla cuando le toca. Escucha lo que dicen sus compañeros/as	Además, trata de llamar a la calma a sus compañeros/as para que se entienda lo que se dice. Escucha lo que dicen sus compañeros/as

6.4. ANEXO 4. RÚBRICA FINAL

CURSO:

NOMBRE:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (0 – 4,9)	SUFICIENTE (5 – 6,9)	NOTABLE (7 – 8,9)	SOBRESALIENTE (9 – 10)	ACUERDO DE MI GRUPO	
					F	C
Tolerancia y solidaridad para conseguir objetivos comunes	Necesito que me insistan para ser tolerante y/o respetuoso/a Solamente me importa ganar o no me interesa participar	Respeto a mis compañeros/as pero rara vez les ayudo cuando lo necesitan	Siempre respeto a mis compañeros/as y además suelo ayudarles	Respeto siempre a mis compañeros/as y les ayudo siempre que lo necesitan	F	
					C	
Competir y colaborar para mejorar (individual y grupalmente)	Solamente me importa ganar o no me interesa participar	Compito sin contar con mis compañero/as o solamente en algunas partes del juego	Intento que mi equipo haga buen papel y me esfuerzo para ello	Además, animo a mis compañeros/as	F	
					C	
Creación / mejora de un juego para los recreos	No participo en la mejora de los juegos si no se me pide directamente y/o lo hago diciendo lo primero que se me ocurre	Solamente intervengo cuando se me pregunta pero intento proponer algo interesante	Suelo participar aportando cosas interesantes	Valoro las ideas de mis compañeros/as y además añado las mías	F	
					C	
Respeto de los turnos de palabra	Elevo la voz para que se me escuche solamente a mí y no escucho a mis compañeros/as	Pido turno de palabra pero empiezo a hablar sin esperar a que me lo den y/o rara vez escucho a mis compañeros/as	Pido turno de palabra y hablo cuando me toca. Escucho lo que dicen mis compañeros/as	Además, trato de que mis compañeros/as respeten los turnos de palabra y escuchan al resto	F	
					C	

6.5. ANEXO 5. RESULTADOS DE LAS RÚBRICAS.

En este apartado se presentarán dos tablas con las marcas que tenían las rúbricas de cada alumno y alumna. Para garantizar la privacidad de los datos, se presentarán sin nombres, siendo estos sustituidos por un número aleatorio que vendrá acompañado de un símbolo para indicar el género de la persona en cuestión (X, si es una chica; O, si es un chico). En la casilla correspondiente a cada criterio, se hará corresponder un número del 1 al 4 que indicará el nivel de logro en el que cada persona situó su marca.

GRUPO A	Tolerancia y solidaridad	Competir y colaborar	Participación en modificaciones	Respetar turnos de palabra
ALUMNO/A				
1X	2	2	2	2
2X	3	3	3	3
3X	3	3	3	3
4O	3	3	3	4
5X	2	3	2	3
6O	2	2	2	3
7X	3	3	4	3
8O	3	3	3	4
9X	3	2	4	3
10O	3	4	3	2
11O	2	3	3	2
12X	3	2	4	1
13O	3	3	2	4
14O	3	4	4	3
15O	2	3	2	2
16O	3	2	3	2
17O	2	3	2	2
18O	2	3	2	3
19O	2	2	3	2
20O	2	3	2	3
21O	3	2	3	4
22O	2	3	2	3
23X	2	2	2	3
24O	3	3	3	2

GRUPO B	Tolerancia y solidaridad	Competir y colaborar	Participación en modificaciones	Respetar turnos de palabra
ALUMNO/A				
1O	3	2	1	3
2O	3	3	2	3 (4)
3O	2	3	2	3 (4)
4X	4	3	3 (4)	3 (4)
5O	3	3	3	2
6O	3	4	3	4
7X	3	3	2	3
8O	3	3	2	3
9O	2	2	3	3
10X	3	3	3	3
11X	3	3	2	4
12X	3	3	3	3
13O	3	3	3	3
14X	3	3	2	3
15X	3	3	3	1 (2)
16X	3	3	4	3
17X	3	3	3	2
18O	3	3	3	3
19O	2	2	1	2
20X	2	3	2	3
21X	2	3	3	1
22X	3	3	1 (2)	3
23O	1	2	2	2
24X	4	3	4	4