

Retos Motores, Juegos Cooperativos y Juegos Modificados en Educación Física



Jorge Garduño Durán
Carlos Velázquez Callado
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

**RETOS MOTORES,
JUEGOS COOPERATIVOS Y
JUEGOS MODIFICADOS
EN EDUCACIÓN FÍSICA**





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26
1.ed.
Retos Motores, Juegos Cooperativos y Juegos Modificados en
Educación Física. [recurso eletrônico] / Jorge Garduño Durán.
Carlos Velázquez Callado. Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. – 1.ed. –
Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 164 p.
Recurso digital.
Formato: e-book
Acesso em www.editorabagai.com.br
ISBN: 978-65-5368-670-0
1. Educación Física. 2. Retos Motores. 3. Juegos Cooperativos.
4. Juegos Modificados. 5. Estrategias didácticas.
I. Durán, Jorge Garduño.
II. Callado, Carlos Velázquez.
III. Omeñaca, Jesús Vicente Ruiz.

10-2025/80

CDD 796

Índice para catálogo sistemático:

1. Educación Física: Retos Motores; Juegos Cooperativos;
Juegos Modificados; Estrategias didácticas. - 796



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-670-0.11.10.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[@editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[@editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto: contato@editorabagai.com.br)

**Jorge Garduño Durán
Carlos Velázquez Callado
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca**

**RETOS MOTORES,
JUEGOS COOPERATIVOS Y
JUEGOS MODIFICADOS
EN EDUCACIÓN FÍSICA**



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	<p>Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréia Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudio Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidiane Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Dcivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ermane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odicio Sales – IFCE Dra. Geuciâne Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. João Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. José Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnaví – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFMT Dr. Magno Alexxon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marcel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadjá Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patrícia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caúca Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozana Zalonz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Pereira Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS</p>

PRÓLOGO

Jorge Garduño Durán

En el año 2019, durante la Convención Internacional de Educación Física y Deporte Escolar, celebrada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, tres especialistas en Educación Física nos reunimos para analizar las necesidades del colectivo docente en los ámbitos nacional e internacional. A partir de ese diálogo, se gestó la idea de plasmar en textos académicos las propuestas que, durante años, habíamos investigado y presentado en diversos congresos, foros y conversatorios, con el propósito de fundamentar científicamente la labor del educador físico y fortalecer la calidad de la Educación Física. De aquel encuentro surgió no solo una relación académica, sino también un compromiso de colaboración que ha dado como resultado la publicación de un libro por año, consolidando hasta la fecha una colección de cinco obras. En esta ocasión, presentamos el libro “Retos Motores, Juegos Cooperativos y Juegos Modificados en Educación Física”, una propuesta que articula la teoría y la práctica para enriquecer la intervención docente desde una perspectiva pedagógica y científica.

Este libro reúne tres grandes estrategias didácticas de la Educación Física: los retos motores, los juegos cooperativos y los juegos modificados, todas ellas fundamentadas en modelos pedagógicos contemporáneos que otorgan sentido, rigor y coherencia a la práctica docente. Más que un compendio de actividades, la obra constituye una propuesta científico-pedagógica orientada a fortalecer la labor del educador físico, brindándole recursos que estimulan la creatividad, favorecen la inclusión y promueven aprendizajes significativos en los estudiantes. Al integrar estas tres perspectivas, el texto ofrece un marco innovador para repensar la enseñanza desde la motricidad, la corporeidad y la interacción social, invitando a los docentes a transformar sus clases en auténticos espacios de formación integral.

La Educación Física, en pleno proceso de transformación en México con la Nueva Escuela Mexicana, demanda propuestas innovadoras que inspiren tanto a los docentes en formación como a quienes ya ejercen en los patios escolares. Este libro surge como respuesta a esa necesidad: un recurso que combina teoría, práctica y creatividad, con la finalidad de situar la motricidad como experiencia integral de aprendizaje, disfrute y formación humana.

Su propósito es claro: ofrecer a los educadores una herramienta que permita diseñar sesiones dinámicas, significativas y retadoras, en las que el estudiante sea protagonista. Cada propuesta didáctica aquí presentada busca ir más allá de la mera ejecución técnica: plantea situaciones que despiertan la creatividad, favorecen la cooperación, invitan a la reflexión y fortalecen la corporeidad.

Este texto también se nutre de la experiencia acumulada en la docencia, la investigación y la práctica educativa por parte de los autores. Sus páginas responden a preguntas que suelen plantearse los educadores:

- ¿Cómo generar experiencias motrices que desarrollem el pensamiento estratégico y creativo?
- ¿De qué manera introducir progresiones que realmente motivan al alumnado?
- ¿Cómo valorar la experiencia motriz más allá del logro físico, atendiendo a lo cognitivo, lo emocional y lo social?
- ¿Qué papel cumplen la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en este proceso formativo?

UN RECORRIDO POR LOS CAPÍTULOS

El primer capítulo del libro, titulado “Retos motores en Educación Física”, está escrito por Jorge Garduño Durán, docente e investigador nacional, precursor del Modelo de Enseñanza Personalizada. En este apartado se retoman los fundamentos de dicho modelo y se aplican directamente a la propuesta de retos motores, ofreciendo un marco de comprensión que articula la teoría con la práctica. Aunque existían referencias y experiencias previas en torno a los retos motores, hacía falta un texto que otorgara un sustento pedagógico y científico sólido, al mismo tiempo que brindara orientaciones claras para su diseño, progresión y evaluación. Este capítulo responde a esa necesidad y proporciona al lector las bases para comprender por qué los retos motores constituyen una estrategia clave para la enseñanza auténtica, capaz de movilizar no solo las capacidades físicas, sino también las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del alumnado. Su fundamentación se encuentra en la Praxiología Motriz, disciplina científica que estudia la lógica interna de las situaciones motrices y que

permite comprender cómo, a través de los retos, los estudiantes desarrollan la toma de decisiones, el pensamiento estratégico y la creatividad motriz. De este modo, los retos motores trascienden la mera actividad física para convertirse en experiencias educativas integrales, donde el movimiento se vive como medio de aprendizaje, convivencia y formación personal.

El segundo capítulo, titulado “Juegos cooperativos en Educación Física”, ha sido elaborado por Carlos Velázquez Callado, uno de los autores más citados y reconocidos especialistas en la materia, quien ha desarrollado gran parte de su producción académica en torno a la cooperación motriz. En este apartado se presentan los fundamentos de los juegos cooperativos sustentados en el Modelo de la Coopedagogía, el cual concibe la cooperación no solo como una estrategia didáctica, sino como una filosofía educativa que favorece la solidaridad, la empatía y el trabajo conjunto para alcanzar metas compartidas. Aunque los juegos cooperativos han estado presentes en múltiples propuestas pedagógicas, este capítulo ofrece un enfoque renovado y sistematizado, capaz de orientar al docente en la planificación, aplicación y evaluación de estas dinámicas en diferentes contextos escolares. El lector encontrará aquí no solo ejemplos y progresiones de juegos, sino también un marco conceptual que explica cómo la cooperación, al integrarse a la motricidad, potencia el desarrollo socioemocional y fortalece el sentido comunitario en los patios escolares. Así, los juegos cooperativos se presentan como una estrategia didáctica esencial para la Educación Física contemporánea, pues trascienden la actividad lúdica para convertirse en experiencias que promueven la inclusión, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del aprendizaje.

El tercer capítulo del libro, titulado “Juegos modificados en la iniciación deportiva”, ha sido escrito por Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, especialista en Educación Física con una amplia trayectoria profesional. Durante más de treinta años ha desarrollado su labor docente en distintos niveles educativos —universidad, secundaria y primaria—, consolidándose como un referente en el ámbito de la didáctica de la actividad física. Es autor de diversas obras relacionadas con las actividades físicas cooperativas, la educación en valores y los deportes de colaboración-oposición, todas ellas sustentadas en la Praxiología Motriz. Su aportación en este capítulo resulta especialmente valiosa, pues ofrece un marco teórico y práctico que orienta al docente en el diseño de juegos modificados, mostrando cómo

estas propuestas pueden convertirse en una estrategia pedagógica clave para enriquecer la iniciación deportiva, fomentar la inclusión y potenciar el aprendizaje significativo del alumnado.

Este libro es más que una colección de propuestas didácticas: es una invitación a transformar la práctica docente en Educación Física. Cada reto motor, cada juego cooperativo y cada juego modificado abre la posibilidad de repensar las clases como espacios de creatividad, inclusión y aprendizaje auténtico. Al recorrer estas páginas, el lector descubrirá que innovar no significa abandonar lo conocido, sino atreverse a resignificarlo desde nuevas perspectivas, con el fin de ofrecer experiencias más significativas a los estudiantes. Confiamos en que esta obra inspire a cada docente a mirar la motricidad como un camino de formación integral, y a convertir la Educación Física en un escenario donde se siembren no solo habilidades motrices, sino también valores, actitudes y aprendizajes para la vida.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

RETOS MOTORES EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	11
Jorge Garduño Durán	

CAPÍTULO 2

JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	71
Carlos Vélázquez Callado	

CAPÍTULO 3

JUEGOS MODIFICADOS EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA.....	115
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca	

ACERCA DE LOS AUTORES.....	162
-----------------------------------	------------

Capítulo 1

RETOS MOTORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Jorge Garduño Durán

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la Educación Física ha experimentado una constante evolución, proponiendo nuevas formas para que niños y jóvenes desarrollen, valoren, cuiden y utilicen plenamente las capacidades de su cuerpo.

Este progreso ha permitido transitar de los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos, considerados estructuras fundamentadas en principios que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, articulando los contenidos, estrategias metodológicas, recursos, formas de organización social y mecanismos de evaluación, con el propósito de cumplir los fines y objetivos de la Educación Física (Ruiz Omeñaca, 2023).

Entre las alternativas surgidas en el contexto del distanciamiento social por la pandemia por COVID 19, destaca el Modelo de Enseñanza Personalizada (MEP), que incorporó como base para la enseñanza a los retos motores. Esta estrategia despertó en los estudiantes, el interés y gusto por la actividad física, al proponer desafíos que podían superarse en un ambiente libre y autogestionado (Garduño Durán, 2021).

Reconociendo el potencial de los retos motores tanto en entornos escolares como extracurriculares, y a partir de las experiencias de profesores en servicio y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, surgió el interés por compartir los aprendizajes obtenidos a través de este espacio.

El presente capítulo se centra en los retos motores como una estrategia aplicable en cualquier nivel educativo, contexto social y/o escolar, sin distinción de competencia motriz, género o estilo de aprendizaje. Su

propósito es estimular la creatividad motriz a partir de la singularidad de las respuestas de los estudiantes, fomentando la autonomía y el compromiso social.

En primera instancia, se presenta el sustento teórico de los retos motores, enmarcados en la Praxiología Motriz y aplicados en el contexto del MEP con visión una humanista. Este apartado se concibe como forma de acompañamiento para orientar el diseño de retos motores, poniendo especial atención en los conceptos de situación, conducta y acción motriz.

Posteriormente, se presenta una propuesta didáctica que incluye el proceso de planeación y recomendaciones para su ejecución y evaluación. La propuesta no pretende ser exhaustiva, sino representativa. Finalmente, se ofrecen ejemplos prácticos por dominios de la acción motriz, que pueden implementarse en los patios escolares.

La generación y aplicación del conocimiento en esta disciplina adquiere, cada día, mayor relevancia en el currículo educativo como parte de la formación integral del ser humano. Se espera que esta propuesta genere experiencias y saberes documentables para ampliar el alcance de aplicación del MEP y de los retos motores.

BASES TEÓRICAS

Praxiología Motriz, fundamento teórico del reto motor

La Praxiología Motriz, desarrollada por Pierre Parlebas desde 1960 y consolidada en su Léxico de la Praxiología Motriz en 1998, propone un marco de análisis donde la acción motriz, la situación motriz y la conducta motriz se interrelacionan de manera sustancial. La acción motriz constituye el núcleo de estudio, entendida como la respuesta que el individuo o el colectivo produce ante una situación motriz específica, condicionada por una lógica interna. Dentro de estas situaciones se encuentra el reto motor como una posibilidad. La conducta motriz, por su parte, refleja la movilización integral de las dimensiones físicas, cognitivas, afectivas y sociales de la persona, otorgando sentido y singularidad a cada acción (Esquema 1).

Esquema 1 – Elementos de la Praxiología presentes en el reto motor



Nota. Elaboración propia.

Este enfoque reconoce que el movimiento no es un fin en sí mismo, sino una manifestación de la motricidad humana en contextos significativos, con un claro componente humanista.

El reto motor en el contexto de la Praxiología Motriz

En el ámbito de la Educación Física, con frecuencia se ha utilizado el concepto de reto motor para referirse a la resolución de una tarea que implica movimiento y que suele estar asociada a un nivel de logro. Sin embargo, bajo esta perspectiva, el énfasis recae únicamente en el movimiento, dejando de lado la noción de la motricidad planteada por la Praxiología. Conviene recordar que la motricidad no se limita a la ejecución del movimiento, sino que involucra la forma en que la persona interactúa con el entorno frente a una situación que demanda determinadas acciones.

Para ilustrar esta diferencia, consideremos la misma intención del reto, planteado en dos condiciones distintas en el escenario que se muestra en la Imagen 1.

RETO MOTOR: Desplazarse de la ubicación A, a la B	
Reto Motor 1: ¿Puedes desplazarte de la ubicación A a la B dando 20 saltos con ambos pies y con las manos en la cabeza?	Reto Motor 2: Encuentra al menos tres formas distintas de llegar de A a B y comparte con tus compañeros la que consideres más original o divertida

Imagen 1 – *Entorno del reto motor*



Es importante aclarar que ambos retos pueden analizarse las dos perspectivas: la orientada al movimiento o la orientada a la motricidad. No obstante, en la práctica, resulta más sencillo reconocer Reto 1 como centrado en el movimiento, mientras que el Reto 2 se ajusta mejor a la lógica de la motricidad.

La finalidad de esta distinción es destacar cómo la conciencia del enfoque con que se plantea un reto puede ampliar la visión docente. Reconocer la acción motriz que realizan los estudiantes, permite abrir mayores posibilidades de desarrollo integral, aprovechar recursos del entorno, valorar el desempeño de manera más completa o, por el contrario, limitarlo. A continuación, se comparan ambos retos desde ambas orientaciones:

<p>Reto 1: ¿Puedes desplazarte de la ubicación A a la B dando 20 saltos con ambos pies y con las manos en la cabeza?</p>	
<p>Centrado en el movimiento</p>	<p>En este caso, existe el riesgo de que el docente se limite a comprobar si el estudiante logra o no el desplazamiento bajo las condiciones impuestas.</p> <p>Esto se hace más evidente cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante la actividad solo se permite un tipo de salto, o se establece una ruta fija. • La evaluación se reduce a un listado de cotejo, verificando únicamente la ejecución del desplazamiento total o de ciertos aspectos específicos como los enunciados en la viñeta anterior.
<p>Centrado en la motricidad</p>	<p>Aunque a primera vista este reto podría parecer de mando directo, en esencia no lo es. No se indica una ruta a seguir, ni el tipo de salto que debe realizarse, lo que abre un margen para la toma de decisiones.</p> <p>La perspectiva en la motricidad del docente se hace evidente si:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante la práctica se brinda al estudiante la libre oportunidad de experimentar diferentes tipos de saltos y elegir la ruta que prefiera. • El docente observa con atención cómo el estudiante ajusta sus 20 saltos para cubrir la distancia, si hace pausas estratégicas o si adapta los saltos según el terreno. • Al evaluar, invita al estudiante a reflexionar sobre su propio desempeño mediante preguntas como ¿Por qué crees que lograste (o no) cumplir el reto en la cantidad de saltos solicitados?

Reto 2: Encuentra al menos tres formas distintas de llegar de A a B y comparte con tus compañeros la que consideres más original o divertida.	
Centrado en el movimiento	Este reto puede reducirse al movimiento, si el docente únicamente contabiliza el número de formas diferentes de desplazarse. También ocurre si se añaden condicionantes rígidos como un tiempo máximo o una ruta determinada.
Centrado en la motricidad	<p>La riqueza de este reto radica en su apertura a las posibilidades contextuales y personales de cada estudiante. Es evidente que para desplazarse de A a B existen múltiples opciones: rodear el árbol, trepar la roca, saltar la valla, apoyarse en una piedra, bordear las plantas y/o combinar diferentes acciones. En este recorrido se ponen en juego diversas capacidades, habilidades y destrezas motrices, que el estudiante aplica de manera libre y creativa al interactuar con el entorno.</p> <p>La evaluación en esta perspectiva se centra en la diversidad de respuestas. Los criterios de valoración provienen tanto de lo que observa y registra el docente como de los argumentos que ofrecen los estudiantes al explicar sus decisiones y reflexionar sobre el cumplimiento del reto.</p>

Para comprender la centralidad la motricidad en el planteamiento del reto motor, es necesario contextualizarlo en tres conceptos básicos de la praxiología: la acción motriz, la conducta motriz y la situación motriz. Estos elementos permiten al docente interpretar, orientar y enriquecer la práctica educativa, evitando reducirla a la mera ejecución de movimientos y reconociendo, en cambio, la intencionalidad y la interacción que caracterizan toda acción motriz.

No es lo mismo proponer un movimiento que un reto motor, un movimiento se refiere a la ejecución mecánica de una acción -como correr, saltar, lanzar-, el reto motor trasciende la técnica y coloca al estudiante frente a una situación que requiere tomar decisiones, afrontar condiciones cambiantes, respetar reglas y resolver objetivos en un contexto de incertidumbre. En este sentido, el reto motor no solo activa el cuerpo, sino que moviliza procesos cognitivos, emocionales y sociales, pues obliga al estudiante a pensar, diseñar estrategias, regular su conducta y adaptar continuamente su motricidad. Por ello, cuando el docente centra su intervención y evaluación únicamente en el movimiento, limita el ver-

dadero potencial de la Educación Física y restringe el desarrollo integral del estudiante, que debería incluir creatividad, autonomía, cooperación y capacidad de resolución de problemas.

El reto motor como situación motriz

El reto motor es una situación motriz de carácter lúdico, que plantea desafíos dirigidos al desarrollo de la conducta motriz. Constituye el marco en el que se desencadena la acción, otorgándole sentido y direccionalidad al movimiento. Su configuración está determinada por un conjunto de factores que obligan al ejecutante a ajustar y reorganizar su motricidad en función de sus características personales, de las condiciones del entorno y de las exigencias de la tarea.



En este sentido, el contexto del reto motor se encuentra definido por las condiciones que el estudiante debe afrontar, las cuales posibilitan la consecución de las pretensiones formativas. Para comprender en mayor profundidad la situación motriz y de formular adecuadamente un reto motor, resulta indispensable considerar los siguientes aspectos:

1. Las pretensiones formativas y el desafío. Las pretensiones formativas remiten a los objetivos curriculares que se quieren alcanzar. El reto motor incorpora un desafío a lograr vinculado a los objetivos curriculares, a su vez, motiva al estudiante a poner en juego sus habilidades y competencias motrices, tomar decisiones estratégicas y desplegar recursos personales para superarlo.
2. El entorno. Se refiere al medio en el que acontece la acción motriz, delimitado por dimensiones espaciales, temporales, ambientales, naturales o artificiales, que condicionan las posibilidades de acción.
3. La lógica interna. Constituye la estructura subyacente al reto, expresada en las circunstancias específicas que regulan el desar-

rollo de la acción motriz. Se manifiesta a través de condicionales tales como normas, reglas, restricciones o grados de libertad, que orientan o limitan intencionalmente algunas posibilidades de ejecución.

4. La interacción social. Hace referencia a las formas de organización previstas para afrontar el reto, determinando un tipo específico de interacción y comunicación. Este aspecto resulta fundamental, ya que define si el reto se afronta de manera individual, en cooperación con otros o en oposición.
5. Incertidumbre. Se entiende como la ausencia de certeza respecto al proceso o al resultado de una acción motriz. Puede emerger del medio físico, de la interacción de los otros participantes o de la propia respuesta motriz.

La incertidumbre es un aspecto importante en el reto motor, porque añade un elemento de complejidad, estimulando el aprendizaje y desarrollo de habilidades al pretender que el ejecutante:

- Se adapte a la variabilidad de las condiciones.
- Mantenga un estado de alerta y ajuste sus acciones.
- Desarrolle competencias para la resolución de problemas.
- Haga uso del pensamiento estratégico y creativo.
- Explore y evalúe diversas estrategias de acción.
- Se motive de manera intrínseca para la superación del reto.
- Potencie sus capacidades cognitivas en estrecha relación con lo motriz.
- Procese información de manera ágil y tome decisiones en tiempo real.
- Establezca canales efectivos de comunicación con otros.
- Optimice los recursos disponibles para lograr enfretar el reto.



La conducta motriz como manifestación de la singularidad del ejecutante

La noción de singularidad refiere al conjunto de características propias que permiten diferenciar a cada persona y conferirle un carácter único. Estas características se reflejan en dimensiones físicas, biológicas, cognitivas y sociales, que encuentran correspondencia con la motricidad. Así, en la práctica corporal se evidencia cómo cada sujeto ejecuta movimientos de manera singular, en función de sus habilidades, de su autoconocimiento corporal, de su nivel de confianza y de otros factores más.

En la Imagen 2 se puede apreciar cómo cada niño, tiene una forma singular de flexionarse al tocarse los pies, esa particularidad tiene que ver con su flexibilidad, el conocimiento de su cuerpo, la confianza, modo postural, etc.

Imagen 2 – *Ejemplos de singularidad al flexionar el torso para tocarse los pies*



Ello confirma la existencia de un entramado complejo de relaciones entre las diversas dimensiones humanas, que se conjugan en la realización de la acción motriz. La práctica corporal vista en esos términos es lo que Parlebas (citado en Lagardera, 2021) denomina conducta motriz.

La conducta motriz constituye una forma de expresión de la singularidad, remite a lo que es visible de la personalidad del ser humano. El movimiento corporal es un medio de comunicación, en él se manifiestan emociones, pensamientos, intenciones, estados de ánimo, nivel de energía, grado de seguridad, confianza, creatividad, ánimo de participación, nivel de concentración y capacidad de adaptación (Parlebas, 1998/2001).

La interpretación de la conducta motriz como manifestación de la personalidad requiere de la experiencia y el conocimiento, los cuales se adquieren mediante un proceso de observación amplio y riguroso. No se trata únicamente de identificar señales aisladas y atribuirles significados, sino de percibir, registrar, analizar e interpretar fenómenos desde una mirada integral, con el fin de comprender su complejidad y contextualización.

En este sentido, la observación se erige como herramienta esencial para identificar aspectos que pueden brindar información sobre la personalidad reflejada en la acción motriz, tales como la postura, los gestos, la intensidad, la precisión y la fluidez. No obstante, es necesario evitar interpretaciones reduccionistas; por ejemplo, sería simplista asumir que una postura encorvada refleja necesariamente inseguridad, dado que puede obedecer también a factores físicos, anatómicos o funcionales.



Resulta imprescindible recalcar que en la conducta motriz convergen todas las dimensiones del ser humano. Por lo que explicarla únicamente desde una perspectiva aislada limita su comprensión y restringe las posibilidades de intervención. De igual modo, reducir el movimiento a un fenómeno meramente biomecánico desvía a la Educación Física de su finalidad de favorecer el desarrollo integral del estudiantado, disminuyendo así su potencial como agente de crecimiento personal y social.

La acción motriz como respuesta al reto motor

La acción motriz es un proceso intencionado mediante el cual, una o varias personas realizan conductas motrices para interactuar con el entorno con relación a un objetivo específico (Parlebas, 1998/2001). No se trata de movimientos aislados o carentes de sentido, sino de conductas motrices orientadas y contextualizadas que integran percepción, toma de decisiones, coordinación y ejecución corporal.

Cada acción motriz está estrechamente vinculada con la lógica interna de la situación motriz, es decir, con el conjunto de condiciones

que determinan cómo se deben organizarse y desarrollarse las acciones para ser eficaces: las reglas que regulan la participación, el entorno físico, el uso de objetos, el factor tiempo y la presencia de otras personas.

La acción motriz puede perseguir distintas finalidades: expresivas, competitivas, comunicativas, cooperativas o de descubrimiento personal. Por ejemplo, en la Imagen 3, los participantes enfrentan el reto de colocar una pelota en el centro del paracaídas. Resolverlo exige que cada uno interprete la situación, coordine su esfuerzo con los demás y ejecute acciones ajustadas a la dinámica grupal.

Imagen 3 – *Ejemplo de un reto sociomotriz de cooperación*



En este sentido, la respuesta al reto motor -la acción motriz- se manifiesta como un proceso en el que los estudiantes perciben la situación, elaboran mentalmente posibles soluciones, deciden una estrategia y finalmente la ejecutan. Sin embargo, la incertidumbre es inherente a toda situación motriz: factores ambientales (una ráfaga de viento), personales (la fuerza con que se eleva el paracaídas) o sociales (la falta de acuerdo sobre quién inicia un movimiento) pueden modificar la acción en cualquier momento.

Este carácter incierto y variable pone de relieve la dimensión global y holística de la acción motriz. El estudiante no solo moviliza su cuerpo, sino

también su pensamiento, su capacidad de comunicación, su creatividad y su disposición a colaborar. Desde un enfoque pedagógico-didáctico, ello implica que los retos motores no deben ser diseñados únicamente para entrenar técnicas o movimientos, sino para generar situaciones significativas que favorezcan la construcción de aprendizajes integrales.

ORIENTACIONES CLAVE PARA EL DISEÑO DE LOS RETOS MOTORES

Una vez contextualizado el reto motor desde la Praxiología Motriz como fundamento teórico, es posible avanzar hacia las orientaciones clave que deben guiar el diseño de intervenciones pedagógicas coherentes con las pretensiones formativas de la Educación Física. Dichas orientaciones se sustentan en dos pilares: por un lado, el Modelo de Enseñanza Personalizada, que aporta los principios pedagógicos que dan estructura al proceso, y por otro, los Dominios de la Acción Motriz que le otorgan sentido a cada reto al precisar la lógica interna de la situación propuesta.

En este marco, resulta fundamental reconocer que al reto motor se reconoce como una estrategia pedagógica intencionada, diseñada para favorecer la autonomía, la singularidad, la apertura y la trascendencia de los estudiantes, al tiempo que su planteamiento se inscribe en un dominio específico de acción motriz, lo que determina la naturaleza de las conductas motrices.

Finalmente, se presentan una serie de recomendaciones para el planteamiento de retos motores, así como consideraciones su modificación y adaptación a los distintos niveles de competencia motriz del alumnado. Del mismo modo, se incluyen sugerencias para la evaluación del desempeño de los estudiantes desde una perspectiva formativa, que permita valorar, además de la ejecución, la toma de decisiones, la creatividad, la colaboración y el proceso de aprendizaje en su conjunto.

El Modelo de Enseñanza Personalizada

Una de las grandes pretensiones de la educación es favorecer que el estudiante logre autonomía, responsabilidad e interacciones sociales positivas, de manera que pueda autorregular su aprendizaje y darle un

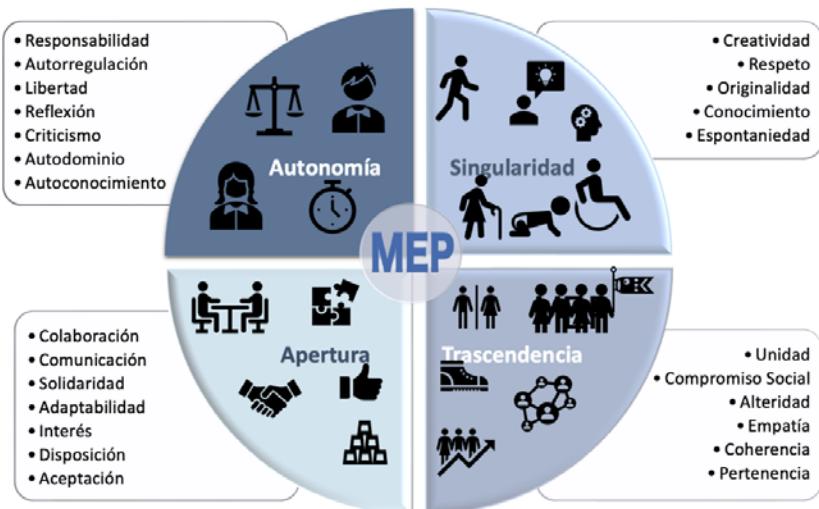
carácter significativo. En este marco, el Modelo de Enseñanza Personalizada (MEP) constituye una opción pedagógica viable y pertinente para la Educación Física, ya que sitúa al propio estudiante como protagonista de su formación: es él quien se acerca al conocimiento de manera activa, reflexiva y autónoma para desarrollar su competencia motriz (Garduño Durán, 2023).

El MEP, a través de la clara definición del rol del docente y del estudiante, de las formas de interacción entre alumnos, del tipo de relación con los contenidos y de la competencia motriz a desarrollar, establece criterios que guían al profesorado en el diseño de situaciones de aprendizaje formativas. En este proceso, el docente planifica la enseñanza desde un enfoque que reconoce al alumno como gestor de su propio aprendizaje, colocándolo en escenarios donde, de acuerdo con sus ritmos, capacidades y actitudes, pueda tomar decisiones y asumir responsabilidades de avanzar a partir de principios, y no solo siguiendo instrucciones rígidas (Garduño, 2021).

En este contexto, los retos motores se insertan como situaciones motrices estratégicas, ya que permiten vivenciar los principios pedagógicos del MEP y orientan la acción hacia un aprendizaje integral. Los retos no se limitan a la repetición de movimientos, sino que colocan al estudiante ante problemas motrices abiertos que requieren percepción, decisión, creatividad y cooperación.

El enfoque de la enseñanza personalizada contempla cuatro principios que orientan la acción pedagógica (Esquema 2): autonomía, singularidad, apertura y trascendencia (Arribas-Galarraga et al., 2017; Garduño Durán, 2023; Martínez-Otero, 2021; Pérez & Ahedo, 2019).

Esquema 2 – Principios del Modelo de Enseñanza Personalizada



Nota. Elaboración propia.

Estos principios, aplicados al desarrollo de la acción motriz dentro de los retos, se convierten en ejes didácticos para el docente:

- **Autonomía**: capacidad del estudiante para gestionar y controlar sus propias acciones motrices de forma independiente y consciente. Implica decidir cómo moverse, adaptarse a distintas situaciones y resolver problemas motores sin depender totalmente de instrucciones externas. Para el docente, supone diseñar retos que dejen espacio a la exploración y toma de decisiones, favoreciendo el desarrollo de habilidades motoras personalizadas, creativas y eficientes.
- **Singularidad**: reconoce la individualidad de cada estudiante en su forma de actuar, dejando espacio a la creatividad y evitando la comparación o imitación perfecta. Cada alumno expresa su propio estilo al moverse, resultado de su estructura, estilo, forma de moverse ritmo y recursos propios. El maestro, al plantear retos motores, debe valorar y aprovechar esa diversidad, fomentando el respeto y la inclusión, interviniendo en caso de que se comprometa la integridad del estudiante.

- Apertura: refiere a la capacidad de adaptación del estudiante a su entorno cambiante y a diversos estímulos. En la práctica, significa proponer situaciones donde los alumnos tengan que ajustar sus respuestas motrices, explorar y generar soluciones innovadoras, propiciando que cada uno se abra a la experiencia del otro, aprendiendo de la diversidad de soluciones motoras. Para el docente es clave variar o permitir el uso de diferentes materiales, espacios y condiciones de interacción para estimular flexibilidad y creatividad. Así mismo, el docente debe generar situaciones donde el estudiante deba cooperar, coordinarse o adaptarse a los demás. También conveniente introducir variables inesperadas en el entorno para estimular la adaptabilidad.
- Trascendencia: implica que la acción motriz trasciende el movimiento físico y adquiriendo un sentido personal y social. Los retos motores se convierten en oportunidades para la integración, la cooperación, la superación personal y el logro de metas colectivas, haciendo visibles los logros no solo en términos de destreza, sino de crecimiento personal y colectivo. El docente puede potenciar este principio vinculando las actividades con valores de convivencia, bienestar y compromiso social, promoviendo la reflexión sobre cómo lo aprendido se aplica fuera del espacio escolar.

Los retos motores, desde la praxiología motriz, se convierten en experiencias educativas integrando la autonomía (decidir) singularidad (expresarse), apertura (convivir) y trascendencia (dar sentido) como ingredientes esenciales del reto mismo, planteado intencionalmente por el maestro.

Dominios de la Acción Motriz

Plantear un reto motor requiere claridad sobre el tipo de acción motriz que se busca activar y sobre las características de la práctica corporal que permitirán que el estudiante dé respuesta a dicho reto. En otras palabras, antes de diseñar el reto motor, conviene reflexionar sobre la lógica interna de la situación motriz para definir los aspectos que la caracterizan y que orientarán la acción motriz.

En este sentido, resulta fundamental la definición propuesta por Pirre Parlebas (1998-2001) al referirse al dominio de la acción motriz, como un “campo en que las prácticas corporales son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción” (p.161). Esta idea sugiere que, pese a la enorme variedad de prácticas corporales que conocemos, todas ellas pueden analizarse bajo un mismo marco conceptual: la acción motriz.

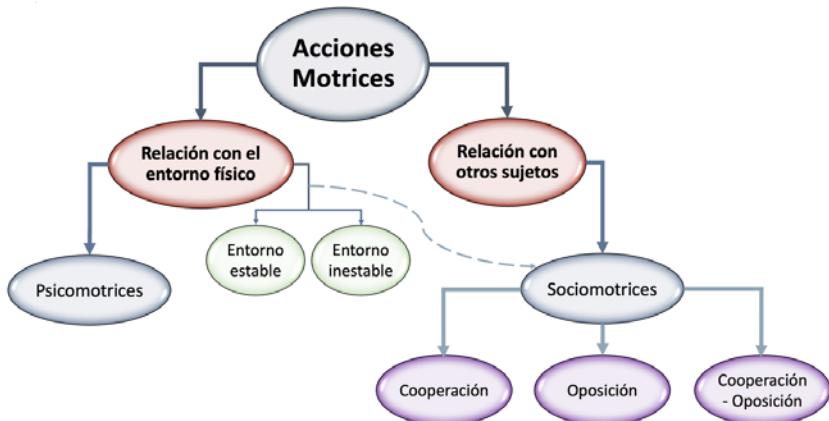
Cuando Parlebas habla de la homogeneidad de las prácticas, no se refiere a que todas sean semejantes, sino a que todas pueden estudiarse desde un mismo nivel de análisis porque comparten un rasgo en común: implican movimientos corporales intencionados en interacción con un entorno físico y/o con otras personas. La homogeneidad entonces, no se construye a partir de similitudes superficiales, sino de criterios objetivos, como, por ejemplo:

- El entorno en el que se realiza la práctica permanece estable o cambia de manera impredecible.
- La acción motriz se desarrolla de manera individual o en relación con otros sujetos.
- La interacción exige cooperación, confrontación o una combinación de ambas.

Este modo de análisis ofrece a los docentes un lenguaje común para clasificar y comprender las prácticas corporales. La Praxiología motriz, que estudia esta lógica interna, parte de la idea de que las acciones motrices pueden organizarse en dominios a partir de dos ejes fundamentales, representados en los óvalos rojos en el Esquema 3:

1. La interacción con el entorno físico.
2. La interacción con los participantes.

Esquema 3 – Ejes de la acción motriz



Nota. Elaboración propia.

Cuando la relación principal del alumno es con el entorno físico, hablamos de acciones psicomotrices, en la que un individuo actúa en solitario frente a las condiciones del medio. Las acciones que el estudiante lleva a cabo pueden realizarse en dos tipos de entorno (óvalos verdes):

- Entorno estable: las condiciones del medio no cambian y la atención se centra en la propia ejecución.
- Entorno inestable: las condiciones del contexto se transforman lo que obliga a ajustar constantemente la respuesta.

Por ejemplo en Imagen 4, la carrera en pista representa un entorno estable, ya que las condiciones son predicibles y se pueden planificar los movimientos con antelación; la carrera en el sendero presenta obstáculos naturales, donde las condiciones cambian constantemente lo que exige una adaptación rápida y flexible.

Imagen 4 – Ejemplo de entorno estable e inestable



Para el docente, este criterio ofrece una clave pedagógica, cuanto más variable sea el entorno, mayor será el desafío cognitivo, físico y/o social.

Cuando la acción motriz se organiza en torno a la relación con otros, hablamos de acciones sociomotrices. Estas pueden presentarse en tres formas principales (óvalos morados):

- Cooperación: los estudiantes trabajan juntos hacia un objetivo común.
- Oposición: los participantes se enfrentan como contrincantes.
- Cooperación-oposición: los participantes combinan dinámicas de colaboración y confrontación.



Cabe señalar que, incluso en las acciones sociomotrices, el entorno físico siempre está presente, por lo que también debe considerarse si es en un medio estable o inestable.

La noción de dominio de la acción motriz invita a analizar su lógica interna, guiándose con preguntas como:

¿Qué tipo de relación motriz quiero que predomine y por qué?

¿Qué grado de incertidumbre tiene el entorno donde se realizará y cómo puedo modificar las condiciones?

¿Qué forma de interacción es necesario favorecer entre los estudiantes?

Las respuestas a estas preguntas garantizan que las propuestas no solo tengan sentido pedagógico, sino que también estimulen de manera intencionada las distintas dimensiones de la acción motriz.

Tomando nuevamente el esquema, una forma práctica de definir el dominio de acción motriz, es tomando rutas definidas por los criterios de relación con el entorno y con otros.

Del criterio de relación con el entorno físico (Esquema 4), se desprenden dos dominios:

Esquema 4 – *Criterio de los dominios psicomotrices*



Nota. Elaboración propia.

1. Dominio de Acción psicomotriz en entorno estable.
2. Dominio de Acción psicomotriz en entorno inestable.

Del criterio de relación con los sujetos (Esquema 5), se desprenden seis dominios:

Esquema 5 – *Criterio de los dominios sociomotrices*



Nota. Elaboración propia.

1. Acciones sociomotrices de cooperación en entorno estable.
2. Acciones sociomotrices de cooperación en entorno inestable.
3. Acciones sociomotrices de oposición en entorno estable.
4. Acciones sociomotrices de oposición en entorno inestable.
5. Acciones sociomotrices de cooperación - oposición en entorno estable.
6. Acciones sociomotrices de cooperación - oposición en entorno inestable.

Una vez definido el dominio de acción motriz desde la perspectiva praxiológica, el docente puede ajustar, ampliar o precisar algunos elementos para dotar de mayor especificidad a la propuesta. Esto se realiza con base en su conocimiento pedagógico y en la lógica de la situación, siempre recordando que lo esencial es mantener el lenguaje común de la praxiología.

Por ejemplo:

- Acciones de oposición interindividual en pista. Aquí se omite el término sociomotrices implícito en oposición; se agrega interindividual para precisar que es uno contra uno; y se sustituye entorno estable por pista.
- Acciones motrices individuales de incertidumbre en el medio. En este caso, se sustituye psicomotriz por individual y entorno inestable por incertidumbre en el medio.

Recomendaciones para plantear Retos motores

La redacción del reto motor es un factor determinante, pues de la forma en la que se plantea la situación depende la acción motriz del estudiante. Por tanto, debe ser una expresión comprensible, retadora, interesante y adecuada.

Al formular un reto motor, no basta con describir lo que debe hacerse, es igual de importante cómo se expresa. Cómo mínimo, la redacción debe cumplir con los siguientes criterios:

1. Estar centrada en los estudiantes, hablándoles de manera directa.
2. Definir con claridad qué habilidad o capacidad motriz se espera se ejecute de manera intencional.
3. Estar alineada con los procesos de desarrollo de aprendizaje propios de la Educación Física.
4. Mantener un margen de libertad para que el alumno decida cómo resolverlo, respetando la lógica interna de la situación.
5. Incluir un tono desafiante, directo y/o motivador, que despierte curiosidad e invite a superarse.

De esta forma, el reto motor no se percibe como una instrucción rígida, sino como una invitación que interpela al estudiante y lo motiva

a implicarse activamente en la experiencia. Esto ocurre porque se define claramente la intencionalidad pedagógica, se genera un desafío auténtico en lugar de una reproducción mecánica de movimientos, se favorece la inclusión abriendo posibilidades de participación para todos los niveles de competencia motriz y, además, se orienta una evaluación formativa, al permitir identificar qué aspectos se van a observar.

Resulta conveniente variar las expresiones al plantear los retos motores, otorgándoles mayor riqueza y diversidad. Estas pueden adoptar distintas formas (Esquema 6):

- Preguntas desafiantes que provoquen curiosidad y activen la motivación.
- Expresiones de desafío directo que inviten a poner a prueba una capacidad concreta.
- Expresiones de invitación creativa que abran margen de libertad y fomentan la autonomía

Esquema 6 – *Formas de plantear retos motores*



En este punto es relevante la percepción del docente con respecto a la intención del planteamiento. Supongamos que se pretende que el estudiante mantenga el equilibrio al caminar sobre una línea, y se plantea como reto motor:

Pregunta desafiante: ¿Eres capaz de recorrer toda la línea sin perder el equilibrio?

Desafío directo: Pon a prueba tu equilibrio al trasladarte sobre la línea sin caer.

Invitación creativa: Encuentra una forma en la que puedas desplazarte sobre la línea sin perder el equilibrio.

Analizando los planteamientos, todos cumplen con las orientaciones mínimas:

1. Se centra en el estudiante dirigiéndose a él de manera directa - ¿Eres capaz?; Pon a prueba tu; Encuentra una forma.
2. Define la capacidad esperada: mantener el equilibrio.
3. Está alineado a los procesos de desarrollo de aprendizaje de la Educación Física del contenido de capacidades y habilidades motrices.
4. Mantiene un margen de libertad pues no indica la manera en que debe desplazarse.
5. Incluye un tono desafiante al cuestionar la capacidad del alumno, si atreve a ponerse a prueba, o puede encontrar una forma efectiva.

Sin embargo, lo que enriquece es la percepción praxiológica y su coherencia con los principios del MEP. Aunque los planteamientos sean correctos, la orientación en la práctica y la evaluación pueden modificar el sentido.

1. Percepción menos deseable, el reto como objetivo:

El docente busca que el estudiante logre mantener el equilibrio al desplazarse sobre la línea, centrando la atención en la corrección del movimiento. La evaluación mide el resultado final con indicadores como si perdió o mantuvo el equilibrio. Se concibe al equilibrio como producto final.

2. Percepción intermedia, el reto como proceso.

El docente anima al estudiante a intentar mantener el equilibrio en diferentes oportunidades, insinuando ajustes graduales en la forma de desplazarse. La evaluación se centra en observar y dialogar sobre el proceso. Se concibe el equilibrio como resultado de un proceso.

3. Percepción deseable del reto, como experiencia formativa.

El reto se entiende como una experiencia en la que el estudiante utiliza diferentes recursos para ajustar sus acciones. El docente reconoce y valora la diversidad de respuestas singulares. La evaluación considera elementos como autonomía, creatividad, sentido y toma de decisiones. El equilibrio funciona como un detonante para activar distintas dimensiones humanas.

Si el docente percibe los retos motores, como situaciones motrices, la lógica interna del dominio en la que se plantea la situación motriz orientará la forma de plantear, orientar y evaluar su implementación.

Por tanto, la percepción está dada por la finalidad pedagógica. Cada reto motor debe configurarse como una oportunidad para la toma de decisiones, la expresión personal, la interacción significativa y la construcción de sentido en un espacio de acción motriz.

En el Cuadro 1, se puede apreciar ejemplos de la forma en que se pueden concebir estos elementos formativos.

Cuadro 1 – *Ejemplos de intenciones formativas de los retos motores*

Dominio de la acción motriz (lógica interna)	Autonomía (decidir)	Singularidad (expresarse)	Apertura (interactuar / adaptarse)	Trascendencia (Dar sentido)
Acción psicomotriz en medio estable	Elegir formas de lograr el reto	Resolver con estilo propio	Valorar el entorno y adaptar respuestas	Reconocer el esfuerzo y la perseverancia
Acción psicomotriz en medio inestable	Tomar decisiones rápidas	Expresar creatividad	Probar diferentes formas de acuerdo con el entorno	Reflexionar sobre la importancia de afrontar la incertidumbre
Acción sociomotriz de cooperación	Asumir roles distintos	Aportar talentos al objetivo común	Coordinarse, escuchar y ajustar	Valorar el trabajo en equipo y la solidaridad
Acción sociomotriz de oposición	Definir tácticas propias	Mostrar habilidades personales	Respetar al contrincante	Aprender a ganar o perder con dignidad

Dominio de la acción motriz (lógica interna)	Autonomía (decidir)	Singularidad (expresarse)	Apertura (interactuar / adaptarse)	Trascendencia (Dar sentido)
Acción sociomotriz de cooperación - oposición	Equilibrar cooperación y oposición	Crear estrategias colectivas	Ajustar la acción entre compañero y rival	Dar sentido comunitario a la experiencia

Desde la visión praxiológica y del MEP, lo esencial de un reto motor no es que el estudiante ejecute de forma perfecta un movimiento predeterminado, sino que tenga la oportunidad de experimentar diversas situaciones de incertidumbre y adaptar sus respuestas motrices para enfrentarlas. Las implicaciones prácticas del docente deben enfocarse en el proceso de búsqueda, adaptación y ajuste de estrategias más que en el logro de un resultado único.

En este sentido, el rol del docente consiste en plantear situaciones abiertas, incorporar variabilidad, introducir cambios en las condiciones, considerar las características de los estudiantes, valorar los indicadores en los que se manifiestan las dimensiones, habilidades y capacidades, y, sobre todo, reconocer que cada estudiante parte de un nivel distinto las respuestas que surgen de la adaptación a la situación. De esta forma, el reto motor se convierte en una experiencia formativa, inclusiva y significativa.

Progresión en los retos motores

Para diversificar las experiencias a través de los retos motores, es importante que el docente retome como referente el concepto de progresión.

La progresión es la gradualidad con la que se organizan las condiciones del entorno y la complejidad de los retos motores, de modo que el estudiante pueda adaptar sus respuestas y, con ello, incrementar su autonomía, creatividad y competencia motriz.

Su concepción implica:

- Variar condiciones modificando espacio, tiempo, materiales, roles y formas de cooperación.

- Introducir incertidumbre progresiva al ofrecer más opciones, reducir apoyos o combinar nuevas posibilidades.
- Respetar el ritmo de cada estudiante, brindando oportunidades de éxito junto con desafíos alcanzables.
- Mantener el carácter formativo en cada nivel de progresión, graduando estratégicamente la dificultad.

Ejemplos de modificaciones según el criterio de progresión:

1. Variación del material.

Criterio de progresión: aumentar la dificultad cambiando el móvil que se golpea.

Consideraciones: los niños pueden escoger de opciones a su disposición el móvil y cambiarlo en el momento que desean, probar con todos o sólo con algunos, o decidir trabajar con el que seleccionaron al inicio.

2. Establecimiento de límites temporales y/o espaciales.

Criterio de progresión: limitar el tiempo para aumentar la complejidad.

Consideraciones: regular el tiempo con el apoyo de los estudiantes, tratando de acortarlo o prologarlo de acuerdo con la lógica interna del reto.

3. Incorporación de movimientos.

Criterio de progresión: añadir movimientos favorecer la creatividad y variabilidad motriz.

Consideraciones: los niños pueden realizar los movimientos de manera simultánea o sucesiva, variar la dirección, el orden, experimentar velocidades, realizar desplazamientos, etc.

4. Variación de las formas de relación.

Criterio de progresión: cambiar la dinámica social proponiendo nuevas formas de relación.

Consideraciones: los niños pueden proponer formas de agruparse, roles a desempeñar, proponer condiciones.

Tener claridad de la progresión, ayuda al profesor a no perder el rumbo, ofrecer acompañamiento, realizar una evaluación formativa orientada a los procesos de desarrollo.

Evaluación de los retos motores desde el campo de la praxiología motriz

Hablar de una evaluación de los retos motores desde el campo de la praxiología motriz, refleja un proceso amparado por un marco teórico científico, que tiene como objeto a la acción motriz, analizando su lógica interna, las interacciones que genera y las conductas que de ella se derivan. Desde esta perspectiva, la evaluación del reto motor se concibe como un proceso educativo que se enriquece y se orienta gracias a las categorías y principios de la praxiología.

En el contexto de la Educación Física, la conducta motriz se reconoce como objeto de estudio, con la particularidad de que son las intenciones pedagógicas, las que orientan y dotan de sentido a la evaluación del reto motor. De este modo la praxiología aporta los fundamentos teórico-metodológicos, mientras que la pedagogía establece los fines educativos, articulando así un proceso evaluativo de formación integral considerando, además de la acción motriz, otros aspectos expresados en la conducta motriz, como la interacción, cooperación, toma de decisiones y valores, es decir, centrado en el sujeto que vivencia la experiencia formativa.

Es así como la evaluación constituye un proceso esencial que permite comprender, acompañar y valorar el de las conductas motrices y el desarrollo de las competencias motrices, entendido como un proceso continuo e integrado que articula tres momentos complementarios: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa (Ahumada, 2005), cada una cumpliendo una función distinta y fundamental, tanto para el proceso de enseñanza como el de aprendizaje:

- Evaluación inicial: se aplica al inicio para conocer saberes previos, necesidades y nivel de los estudiantes.
- Evaluación formativa: ocurre durante el desarrollo del aprendizaje, retroalimenta y orienta ajustes en la enseñanza y el aprendizaje.
- Evaluación sumativa: se realiza al final de una etapa y busca valorar los logros alcanzados de acuerdo con los fines que generaron la intervención.

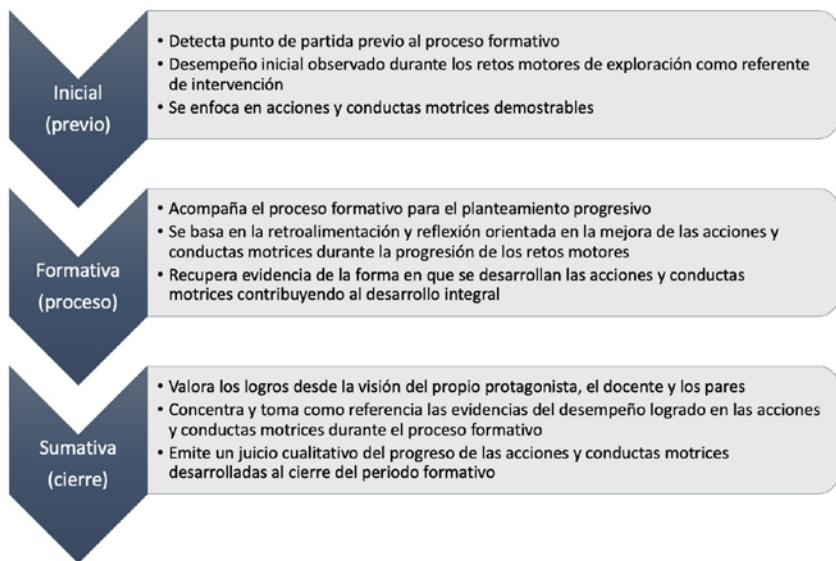
Estos tres momentos se vinculan estrechamente con la lógica de la acción motriz:

- El reto motor se presenta como la situación pedagógica que moviliza al estudiante.
- La acción motriz constituye la respuesta objetiva y concreta frente al reto.
- La conducta motriz se configura como el núcleo de la acción educativa tendiente a la formación integral.

De esta manera, la evaluación inicial permite identificar el punto de partida en los retos motores y las necesidades de formación; la evaluación formativa orienta y retroalimenta el proceso de aprendizaje a partir de la toma de decisiones producto del análisis y reflexión de las evidencias de aprendizaje, y la evaluación sumativa valora el alcance logrado en la conducta motriz en un periodo determinado. Así, la evaluación se convierte en un continuo pedagógico que posibilita una comprensión más integral del aprendizaje motor y social del alumnado.

En el Esquema 7 se muestra cómo se articulan los tipos de evaluación en un proceso continuo dentro de la Educación Física, tomando como base los retos motores, las acciones motrices y la conducta motriz.

Esquema 7 – Momentos de evaluación de los retos motores



Para exemplificar los momentos de evaluación, en el Cuadro 2 se tomará como referencia la intención pedagógica de favorecer la autonomía, la toma de decisiones y la cooperación de un reto motor ubicado inicialmente en el dominio de la acción sociomotriz de cooperación en entorno estable.

Cuadro 2 – Ejemplo de evaluación del reto motor desde la praxiológia

Tipo de Evaluación	Finalidad	Situación motriz	Acción motriz	Conducta motriz	Instrumentos
Inicial	Identificar las capacidades motrices iniciales, las formas de interacción y los saberes previos sobre estrategias cooperativas	Transportar una pelota entre dos estudiantes sin usar las manos	Cómo intentan resolver el reto (formas de sujetar, coordinación básica)	Actitudes iniciales de cooperación, iniciativa y respeto a las reglas	Lista de cotejo, registro de observación directa

Tipo de Evaluación	Finalidad	Situación motriz	Acción motriz	Conducta motriz	Instrumentos
Formativa	Retroalimentar el progreso en la resolución de retos motores y ajustar la enseñanza	Retos motores progresivos (trasportar diferentes objetos, realizar la tarea en grupos, superar obstáculos, crear estrategias)	Mejora en la eficacia, planteamiento y prueba de distintas soluciones, ajustes en la respuesta	Participación activa, colaboración, comunicación, toma de decisiones compartidas	Rúbricas de desempeño, retroalimentación oral, diarios, portafolio de evidencias
Sumativa	Valorar los aprendizajes logrados al término de la intervención	Diseñar y resolver en equipo un reto motor colectivo para trasportar objetos	Resolución demostrada en el reto final integrando lo aprendido durante el proceso	Cooperación, liderazgo, autonomía, reflexión sobre el trabajo en grupo	Rubrica final, autoevaluación, coevaluación

La evaluación formativa de los retos motores en Educación Física, inspirada en la praxiología motriz de Pierre Parlebas, tiene como finalidad hacer visibles los cambios que acontecen en los estudiantes a través de sus conductas y acciones motrices. Su sentido radica en reconocer la manera en que cada estudiante enfrenta y resuelve los retos motores, y usar esa información para orientar y acompañar su desarrollo.

En este proceso el referente de avance lo constituyen las evidencias de aprendizaje, que permiten documentar y valorar los progresos del estudiante. Para coadyubar en la evaluación de los retos motores, se distinguen cuatro tipos de evidencias: de conocimiento, de producto, de desempeño (Mertens, 1998 citado en Tejeda Fernández, 2010) y las evidencias de actitudes y valores, cuyo referente son los propósitos formativos y los principios éticos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) como los valores de vida democrática, la convivencia armónica, la inclusión y la

responsabilidad social, explícitos en el campo formativo De lo humano y lo comunitario, al cual pertenece la Educación Física.

- Evidencias de conocimiento. Muestran los saberes conceptual y reflexivo asociados a la experiencia motriz (por ejemplo, cuando el estudiante explica qué estrategias le resultaron más útiles o qué aprendizajes concretos logró). Estas evidencias se recuperan mediante preguntas orales, escritas, fichas de reflexión o debates grupales.
- Evidencias de producto. Recogen resultados tangibles generados a partir del planteamiento y/o resolución del reto motor (por ejemplo, realizar dibujos de trayectorias, portafolios donde reconstruyan el reto auxiliándose de dibujos, fotografías o imágenes representativas). Estas evidencias se recuperan por medios tangibles que permiten objetivar la experiencia motriz y mostrar el aprendizaje a través de recursos materiales.
- Evidencias de desempeño. Evidencia central que se muestra en forma vivencial la aplicación del saber en la acción (por ejemplo, variedad de desplazamientos, creatividad, cooperación, adaptación a nuevos retos). Estas evidencias se recuperan principalmente mediante la observación directa, rúbricas, registros anecdóticos o recursos audiovisuales.
- Evidencias de actitudes y valores. Son manifestaciones observables de la manera en que el estudiante se comporta, se relaciona y participa, mostrando sus disposiciones internas, éticas y sociales (por ejemplo, el respeto a las condiciones de la lógica interna del reto, actitudes de solidaridad con el adversario, forma en que asume su rol, cooperación activa y responsable, honestidad al reflexionar sobre sus logros). Estas evidencias se recuperan mediante la observación directa, registros anecdóticos, sociogramas.

Integrar estos tipos de evidencias en la evaluación, permite tener una visión integral y formativa: el desempeño muestra cómo se actúa, el producto hace tangible lo aprendido, el conocimiento aporta la reflexión consciente, y las actitudes y valores evidencian la forma ética y social de participar en el aprendizaje. En conjunto, estas evidencias permiten generar

retroalimentación significativa, acompañar el desarrollo personal y social de los estudiantes, y promover su participación activa y responsable, colocando al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje.

Instrumentos de Evaluación

La recuperación de evidencias de aprendizaje constituye la función principal de los instrumentos de evaluación. Cada uno de ellos cumple un propósito específico y posee condiciones particulares que determinan el momento más pertinente para su aplicación dentro del proceso educativo.

El diseño y la aplicación de estos instrumentos se vinculan directamente con las intenciones pedagógicas, las cuáles orientan la observación y la interpretación de la acción motriz y de la conducta motriz. Desde la perspectiva praxiológica, esta tarea exige una fundamentación sólida de conocimiento por parte del docente, quien se convierte en mediador entre la lógica interna de la situación motriz y los fines formativos.

En Educación Física, el empleo de los instrumentos presenta una complejidad particular, es necesario recuperar información en el mismo instante en que ocurre la acción motriz. Por ello, resulta recomendable registrar rasgos significativos o comentarios breves que puedan ampliarse posteriormente en un análisis más detallado.

Asimismo, los recursos tecnológicos y visuales (como la videogravación, las grabaciones de voz o la fotografía), constituyen apoyos valiosos. Estos medios permiten documentar con mayor precisión los hechos, además facilitan el acceso al recuerdo de las emociones, verbalizaciones, intenciones y pensamientos asociados al reto motor, aportando de este modo una visión más integral y coherente con la finalidad educativa de la evaluación praxiológica.

La propuesta incluye la recopilación de evidencias de aprendizaje en un portafolio individual de evaluación de los retos motores. Los instrumentos que se proponen sean incorporados en el portafolio, son una muestra no exhaustiva ya que el docente con base con su experiencia puede incorporar otros teniendo en cuenta el marco praxiológico.

El portafolio considera tres apartados asociados a los momentos de evaluación:

Apartado de Evaluación Inicial: En este se recopilan las evidencias iniciales que muestran el estado original y las necesidades de formación. Las evidencias iniciales se retoman como referencia para comparar y vislumbrar el progreso dada la intervención y los logros posteriores.

Este apartado puede estar constituido por la aplicación inicial de una lista de cotejo básica sobre saberes y destrezas previas; registros anecdóticos iniciales que describen cómo enfrenta el primer reto motor sin orientación; autoevaluación sencilla donde el estudiante expresa la percepción propia de sus habilidades.

Apartado de Evaluación Formativa: El portafolio funciona como un expediente de progreso motriz, donde se refleja no solo la ejecución de las acciones, sino también la evolución de la conducta motriz, lo que permite contextualizar cada evidencia en relación con la lógica interna del reto motor. Para reforzar los alcances.

Las evidencias de este apartado son el referente principal que da origen a la progresión de los retos motores, ya que su revisión y análisis continuo, permiten focalizar y atender los aspectos necesarios para el logro de las intenciones pedagógicas.

Este apartado está constituido por los instrumentos que de manera progresiva se apliquen y que sirvan de referente de acompañamiento en el proceso de formación. Se recomiendan listas de cotejo ampliadas con observaciones, rúbricas, registros de evaluación directa (registros anecdóticos, diarios, registros de observación, etc.), autoevaluaciones focalizadas, coevaluaciones focalizadas, y la foto o video narrativa motriz (instrumento de propuesta propia).

Apartado de Evaluación Sumativa: El portafolio permite tener referentes sólidos y diversificados para la evaluación sumativa ya que no se basa en un único resultado final, sino en la trayectoria completa del estudiante, acopiada en los apartados de evaluación inicial y sumativa. La asignación de la evaluación sumativa se sostiene a partir de las evidencias objetivas (lista de cotejo, rúbricas) y cualitativas (anécdotas, foto narrativa motriz, autoevaluación y coevaluación).

Es recomendable aplicar listas de cotejo al finalizar el periodo de intervención para contar con referentes de comparación, entendiendo que no son concluyentes sino parte del proceso acopiado en la evaluación

formativa, y aplicar autoevaluación y evaluación con una visión integral del periodo.

Este apartado permite que el estudiante, las familias y autoridades reconozcan cómo evolucionó la acción motriz y la conducta motriz a lo largo de un proceso asociado a un contenido curricular. Con las evidencias como respaldo, se refuerza la idea de que la evaluación formativa reconoce la formación pedagógica de la conducta motriz.

Definición de instrumentos de evaluación con enfoque praxiológico

Lista de Cotejo

Instrumento sencillo que permite constatar la presencia o ausencia de determinadas acciones motrices o conductas motrices durante un reto motor. Desde la praxiolología, se centra en indicadores vinculados a la acción motriz (ejecución concreta) y a la conducta motriz (cooperación, toma de decisiones, respeto a las reglas). En la sección de observaciones describe, cualifica o destaca rasgos significativos de la singularidad del estudiante.

Ejemplo de Lista de Cotejo con Observaciones

Criterio	sí	no	Observaciones
Propone estrategias para resolver el reto motor			
Coopera activamente con el equipo durante la acción motriz			
Respeto las condiciones planteadas			
Ajusta su acción motriz a las condiciones del entorno			
Muestra iniciativa para resolver imprevistos			

Rúbrica

Instrumento matricial con niveles de logro que describen el desempeño en términos de la lógica interna del reto motor y de la construcción pedagógica de la conducta motriz. Permiten valorar por ejemplo calidad, eficacia, creatividad y cooperación motriz. Los ejemplos de Rúbricas se muestran en las propuestas pedagógica del siguiente apartado.

Registros de observación directa

Registro narrativo de hechos significativos que ocurren en el reto motor, poniendo atención en cómo el estudiante enfrenta y resuelve el reto motor, las estimaciones que hace ante las condiciones contextuales, la interacciones con otros y la expresión de su acción y conducta motriz. Se puede apoyar de indicadores previsibles o preguntas orientadoras, sin olvidar que, desde lo praxiológico, busca captar lo previsto y emergente de la acción motriz.

Ejemplo de Registro de Observación Anecdótica

Descripción del reto motor	Acción cooperativa en contexto inestable: en equipos de 4 estudiantes transportar una pelota grande a lo largo de un recorrido con obstáculos, sin usar las manos, asegurándose que todos participen en la resolución.	Fecha
Hechos significativos a recuperar	Conductas emergentes, creatividad, liderazgo, resolución de conflictos, actitudes de cooperación.	
REGISTRO		
Durante el reto motor, Juan propuso a su equipo formar un túnel con los cuerpos para que la pelota pasara por debajo. Aunque al inicio sus compañeros dudaban, insistió con respeto y finalmente lograron superar el obstáculo de manera creativa. Se observó liderazgo positivo y adaptación de la acción motriz a la lógica cooperativa de la situación		

Autoevaluación y Coevaluación

El respaldo escrito de la autoevaluación y la coevaluación constituyen la documentación de la mirada reflexiva y compartida del proceso de aprendizaje.

La autoevaluación permite que el estudiante tome conciencia de su acción y conducta motriz fomentando la reflexión, por tanto, inicia con preguntas o planteamientos que le lleven a la introspección y reconocimiento prudente de su actuación de forma razonada, para finalmente, estar en posición de cualificar, desde sus referentes de análisis su acción y conducta motriz. Al término de una sesión se recomienda se involucre a los estudiantes en procesos autoevaluativos sencillos y focalizados, pero

La coevaluación alberga el propósito de reconocer aporte y actitudes de los compañeros en la interacción motriz. Este proceso rescata la perspectiva de los compañeros que de alguna manera vivieron la experiencia de manera compartida durante el proceso de formación. Se puede aplicar de manera anónima o compartida en grupos pequeños, a partir de indicadores concretos y concluyendo con un comentario breve.

Es importante orientar y trasmitir al estudiante que no se está cualificando a la persona, ya sea el mismo u otro, sino a sus acciones y conductas en el contexto de la resolución del reto motor.

Ejemplo de Autoevaluación

Intención del reto motor	Acción psicomotriz en entorno inestables: Desplazarse de la ubicación A, a la B.
Sobre creatividad	
¿Qué consideré para plantear soluciones diferentes para llegar a B?	
¿Cuál fue la idea más original que vi de lo que propusieron mis compañeros y por qué me llamó la atención?	
Sobre colaboración	
¿Qué aprendí al trabajar sólo con mis propios recursos?	
¿Qué aprendí al trabajar en pareja?	
¿Qué hice para apoyar a nuestro equipo a lograr la tarea?	

Sobre diversidad y respeto		
¿Qué valor tiene que las ideas de mis compañeros sean distintas a las mías?		
¿Cómo me sentí cuando mi propuesta fue comentada por el equipo?		
Sobre la autoconfianza		
¿Me atreví a intentar algo nuevo, aunque no saliera perfecto?		
¿Qué podría mejorar para ser más propositivo en el futuro?		
Valoración: En escala de 1 al 5, cómo valoro los siguientes rasgos en la resolución del reto, siendo 5 la mejor puntuación y 1 la más baja.		
Me valoro en creatividad con		puntos
Me valoro en colaboración con		puntos
Me valoro en diversidad y respeto con		puntos
Me valoro en autoconfianza con		puntos
Comentarios		

Ejemplo de Coevaluación

Nombre del compañero			
Reto motor	Atrapando la pelota cometa		
Durante el reto motor:	SI	NO	Breve comentario por lo que se anotó SI o NO
Ayudó al grupo a organizarse			
Aportó ideas creativas			
Respetó las reglas			
Respetó las ideas de los demás			
Mostró un buen liderazgo			

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE RETOS MOTORES POR DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ

Dominio de Acción Motriz: Acciones psicomotrices en entorno estable

RETO MOTOR: ¡Que no caiga!

Descripción general del reto:

Realizar toques continuos con una pelota alternando manos (derecha e izquierda) sin que la pelota toque el suelo.



Intención pedagógica: Desarrollar la coordinación, la percepción espacial, el control corporal y la autorregulación a través de un desafío motor progresivo que involucra mantener un objeto en el aire.

Nivel: Preescolar

Material: Globos de diferentes tamaños y pelotas de diversos tamaños y materiales (vinil, esponja, espuma, tela), indiacas.



PROGRESIÓN DEL RETO MOTOR

RETO MOTOR	¡Que no caiga!
¿Puedes mantener el globo en el aire cambiando de mano cada vez que lo toques?	
Progresión 1	
¿Te atreves a intentarlo con un globo más pequeño, o del mismo tamaño, pero con menos aire?	
Progresión 2	
¿Serás capaz de hacerlo ahora con la pelota de vinil?	
Progresión 3	
Sería genial si intentas con la pelota de esponja ¿Crees lograrlo?	

Progresión 4	Construye tu propio reto							
Atrévete a inventar otro reto con los mismos u otros materiales.								
Dibújalos, poniendo una palomita a los que fue fácil mantener en el aire y un tache si fue difícil.								

RÚBRICA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere apoyo (1)
Coordinación (Motricidad)	Alterna las manos con facilidad fluidez y ritmo en todos los intentos.	Alterna las manos en la mayoría de los intentos, pierde fluidez y ritmo ocasionalmente.	Lo intenta, pero se confunde con frecuencia	No logra alternar manos
Control Coorporal (Corporiedad)	Mantiene el material en el aire durante todo el reto sin que caiga, manteniendo equilibrio corporal	Mantiene el material con pequeños errores ocasionales de dirección del toque, alter-nancia, etc.	Se le cae con frecuencia el material, pero continúa intentándolo	Necesita reiniciar continuamente para mantener el globo en el aire
Pensamiento divergente (Creatividad motriz)	Propone variantes o explora creativamente	Propone si se le solicita con una variante mínima a lo propuesto	Imita lo mostrado	Requiere guía para explorar

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere apoyo (1)
Ajustes motrices (físico)	Se anticipa espacial y temporalmente para realizar el toque, adaptando su postura y aplicando la fuerza necesaria	Ajuste temporal o espacial, pero se le dificulta coordinar ambos con el toque	Desajustes espaciales y temporales por falta de anticipación o mala aplicación de la fuerza lo que resulta en un mal toque	Requiere guía para que piense en realizar ajustes corporales
Participación personal (Socio-emo-cional)	Participa activamente y muestra interés en todas las actividades, intentando superarse	Participa con interés y se esfuerza, pero tiende a abandonar si no consigue resultados esperados	Se muestra tímido/a, con falta de confianza en su potencial, participa a ratos mientras no se siente observado	No muestra interés o se niega a participar, se distrae con facilidad y no intenta
Comprensión del reto (Cognición)	Comprende y ejecuta las consignas con seguridad	Requiere de ejemplificación para comprender las consignas instrucciones con alguna ayuda.	Sigue parcialmente ajustando el reto a sus logros facilitando la tarea	Requiere de asistencia continua para recordar la intención principal del reto

INDICADORES SUGERIDOS PARA EVALUACIÓN

Registros de Evaluación Directa

- ¿Logró mantener la pelota en el aire por más tiempo que antes?
- ¿Pudo alternar correctamente manos?
- ¿Qué ajustes realizó por cambio de material?
- ¿Logró realizar los toques con mayor ritmo?
- ¿A medida que practicó se observó mayor dominio del espacio y la lateralidad?

- ¿Mostró perseverancia y disposición al realizar el reto?
- ¿Propuso nuevas formas o variantes?
- ¿Valoró su esfuerzo y creatividad motriz?
- ¿Socializó formas de lograr y/o modificar el reto con sus compañeros?

Autoevaluación

- ¿Qué fue lo más difícil?
- ¿Cómo lograste que no cayera?
- ¿Qué aprendiste de tu cuerpo al hacerlo?
- ¿Cómo lo mejorarías?
- ¿Cómo sentiste el control?
- ¿Qué habilidades pusiste en juego?
- ¿Qué pasó cuando usaste otras partes del cuerpo para hacer los toques?
- ¿Con qué partes del cuerpo fue más fácil golpear?

Coevaluación

- ¿Qué aprendiste de la forma en que realizaron el reto tus compañeros que te ayudó a superar el reto?
- ¿Cuál nuevo reto que propusieron tus compañeros te parece más interesante y quisieras intentar?

SUGERENCIAS DE MODIFICACIONES

- **Material**

Progresión: aumentar la dificultad cambiando el tipo de objeto que se golpea.

Consideraciones: los niños pueden escoger el material y cambiarlo en el momento que quieran.

- **Establecimiento de límites temporales y/o espaciales**

Progresión: limitar tiempo o espacio para aumentar la complejidad.

Consideraciones: regular el tiempo con apoyo de los estudiantes, ellos mismos pueden delimitar su espacio.

- **Incorporación movimientos**

Progresión: añadir movimientos corporales mientras se realiza la actividad.

Consideraciones: Ellos pueden elegir las partes del cuerpo o movimientos a incrementar.

- **Incorporación desplazamientos**

Progresión: moverse mientras se realiza el reto, pueden elegir el nivel de complejidad o desplazamiento.

- **Variación de modalidades de interacción**

Progresión: cambiar la dinámica social del juego, ellos pueden proponer reglas y agruparse por afinidad.

PROPUESTAS PROGRESIVAS DEL NIVEL DE DIFICULTAD POR MODIFICACIONES

Retos progresivos	Nivel de Dificultad			
	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Material	Globo grande (más lento y liviano)	Globo pequeño o inflado con menos aire (menos predecible).	Pelota liviana de vinil (mayor velocidad)	Pelota de esponja (más pesada y rápida, requiere más precisión)
Límites temporales y/o espaciales	Sin límite de tiempo ni espacio	Mantener el globo en el aire mínimo por X segundos sin que caiga	Mantener el globo dentro de un área delimitada (alfombra, aro, cinta en el piso)	Cumplir con condiciones de tiempo y espacio

Retos progresivos	Nivel de Dificultad			
	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Movimientos	Solo cambiar de mano al golpear	Combinar una vez mano y luego otra parte del cuerpo	Acompañar cada toque con un movimiento del cuerpo (levantar rodilla)	Incorporar una palmada antes del toque
Desplazamientos	Desplazarse libremente	Permanecer en el lugar	Caminar en línea recta, o en círculos pequeños	Superar obstáculos sencillos (zigzag con conos)
Interacción	Individual	En parejas, turnándose para golpear el globo (siguiendo la regla del cambio de manos)	En grupos de 3, cada niño da un toque siguiendo un orden (manteniendo el cambio de mano en forma individual)	Anexar reglas adicionales (no repetir mano con el que golpeó el anterior, anunciar el pase con el nombre del compañero, contar toques sin que caiga).

Dominio de Acción Motriz: Acciones sociomotrices de cooperación en entorno estable

RETO MOTOR: Atrapando a la pelota cometa

Descripción general del reto:

Realizar lanzamientos y recepciones continuos con una pelota cometa organizados en equipos de 4 a 6 integrantes sin que la pelota toque el suelo.



Intención pedagógica: Desarrollar las capacidades sociomotrices, perceptivo motrices y físico motrices, así como la corporeidad y despertar la creatividad motriz a través de un reto motor cooperativo.

Nivel: Primaria



Material: Una sábana de tela por equipo de 1.50 cm x 1.50 cm., pelota cometa de esponja, ovoides de tela, tejibolas, pulpitos, etc.

Modificación: Trabajo en equipos de 4 a 6 integrantes, de acuerdo con el móvil de lanzamiento, las formas de recibir el móvil y la distancia de vuelo, se puede modificar la forma de pasar y recibir al mismo tiempo entre los equipos.

PROGRESIÓN DEL RETO MOTOR

RETO MOTOR	Atrapando la pelota cometa				
¿Serán capaces de lanzarla y atraparla sin que caiga?					
¿Hasta dónde lograrán avanzar sin dejar caer el móvil?					
Progresión 2	Atrévanse a coordinarse con otro grupo para mantener la pelota en movimiento constante.				
Progresión 3	¿Pueden lanzar y crear una secuencia de movimientos antes recibir la pelota cometa? Ejemplo, lanzar tocar el piso y recibir...				
Progresión 4	Construye tu propio reto Inventa tu propia combinación de gestos antes de atrapar la pelota.				
Valorando la experiencia					
Nivel de logro alcanzado	Reto Motor	Progresión 1	Progresión 2	Progresión 3	Mi reto
Percibí dificultad en los retos (1-4)					

Tenía una estrategia					
Mostré Creatividad aplicada					
Manifesté mis emociones					
Aprendizaje obtenido					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere apoyo (1)
Coordinación (Motricidad)	Realiza lanzamientos y recepciones continuas con fluidez y ritmo, manteniendo la alternancia entre compañeros sin errores.	Realiza la mayoría de los lanzamientos y recepciones correctamente, aunque con algunas interrupciones leves.	Tiene dificultad para coordinarse con el equipo, provocando pausas o errores frecuentes.	No logra coordinar sus movimientos con el equipo, interrumpe constantemente el flujo del juego.
Control Corporal (Corporiedad)	Controla su cuerpo en todo momento, ajustando postura y desplazamientos para mantener la pelota en juego.	Mantiene el control corporal con algunos ajustes tardíos o errores de postura leves.	Presenta dificultades para adaptarse al movimiento del equipo y del material.	Pierde el control corporal fácilmente, afectando la dinámica del reto.
Creatividad motriz (Pensamiento divergente)	Propone estrategias innovadoras para mantener la pelota en el aire y favorecer al equipo.	Hace ajustes simples o propuestas si se le solicita.	Se limita a repetir lo observado sin proponer variantes.	Requiere guía constante para participar creativamente.

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere apoyo (1)
Ajustes motrices (físico)	Anticipa correctamente los movimientos de la pelota y del equipo, adaptando tiempo, espacio y fuerza.	Realiza ajustes en uno de los aspectos (tiempo o espacio), pero con algunas imprecisiones.	Sus ajustes son tardíos o ineficaces, provocando errores en la ejecución.	No logra anticipar ni ajustar sus movimientos, requiere ayuda constante.
Participación personal (Socio-emocional)	Participa activamente con entusiasmo, respeta turnos y motiva a sus compañeros.	Participa con interés, aunque a veces duda o se desanima si falla.	Participa de forma intermitente, necesita motivación para integrarse.	Se muestra desinteresado o evita participar, afectando la dinámica grupal.
Participación cooperativa (Socio-emocional)	Se comunica eficazmente con el equipo, propone, escucha y se adapta a los demás.	Colabora con el grupo con comunicación básica y disposición general.	Le cuesta colaborar, no escucha o impone su forma de jugar.	No coopera ni se comunica con el equipo, generando conflictos o desorganización.
Comprensión del reto (Cognición)	Comprende y ejecuta la dinámica del reto con seguridad y autonomía.	Comprende el reto tras una explicación o ejemplo adicional.	Tiene una comprensión parcial del reto, lo adapta de forma incorrecta.	No comprende el objetivo del reto, necesita constante retroalimentación.

INDICADORES SUGERIDOS PARA EVALUACIÓN

Registros de Evaluación Directa

¿Lograron lanzar y recibir la pelota cometa?

¿Pudieron lanzar, avanzar y recibir la pelota cometa?

¿Qué ajustes realizaron para poder lograr el reto?

¿Lograron diseñar secuencias de movimientos al tiempo que lanzan y reciben?

- ¿A medida que practican se observó mayor dominio del móvil y la recepción?
- ¿Mostró perseverancia y disposición al realizar el reto?
- ¿Propusieron nuevas formas o variantes?
- ¿Valoraron su esfuerzo y creatividad motriz?
- ¿Evitó la competencia y mostró mayor cooperación?
- ¿Socializó formas de lograr el reto con sus compañeros?
- ¿Mostró empatía con las capacidades y esfuerzo de sus compañeros?

Autoevaluación

- ¿Qué fue lo más difícil? ¿Cómo lograron que no cayera?
- ¿Qué aprendiste al practicar el reto? ¿Cómo lo mejorarías?
- ¿Te gustó trabajar en equipo? ¿Qué habilidades pusiste en juego?
- ¿Qué emociones te dejó el reto motor?
- ¿Qué propuestas diste para lograr el reto?

Coevaluación

- ¿Qué hizo bien durante el reto?
- ¿Qué estrategia utilizó que le ayudó a mejorar su desempeño?
- ¿Cómo contribuyó al trabajo en equipo (colaboración, comunicación, apoyo)?
- ¿Mostró creatividad o soluciones originales al enfrentar la dificultad?
- ¿Qué actitud tuvo frente al reto (respeto, persistencia, confianza)?
- ¿Qué sugerencia le darías para mejorar la próxima vez?
- ¿Qué aprendiste al observarlo?

SUGERENCIAS DE MODIFICACIONES

- **Modificación del material**

Progresión: aumentar la dificultad cambiando el tipo de objeto que se va a lanzar, de liviano a uno más pesado.

Consideraciones: los niños pueden escoger el material y cambiarlo en el momento que quieran.

- **Establecimiento de límites de altura y dirección**

Progresión: limitar la altura o dirección para aumentar la complejidad.

Consideraciones: regular la forma de tomar la sábana para lanzar con mayor fuerza o para dirigir la pelota cometa e innovar secuencias de movimiento antes de recibir la pelota.

- **Incorporación de movimientos**

Progresión: añadir secuencia de movimientos corporales mientras se espera que caiga el móvil.

Consideraciones: Ellos pueden elegir las partes del cuerpo o movimientos a incrementar.

- **Modificación de desplazamientos**

Progresión: cambiar dinámica social del reto, ellos pueden dirigirse a otro lugar buscando atrapar la pelota cometa. Por lo tanto, pueden correr o dar pasos laterales.

- **Interacción**

Progresión: el mínimo de equipos será de 4 integrantes para poder interactuar, sin embargo, en la medida que van dominando el reto se pueden agregar integrantes dependiendo del tamaño de la sabana, hasta llegar a 8 como máximo.

PROPUESTAS PROGRESIVAS DEL NIVEL DE DIFICULTAD POR MODIFICACIONES

Retos progresivos	Nivel de Dificultad			
	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Material	Pelota de vinil grande (más lento y liviano)	Pulpito pequeño (menos predecible).	Pelota de espuma (mayor velocidad)	Pelota cometa (más pesada y rápida, requiere mayor fuerza de lanzamiento)
Límites de altura y/o dirección	Sin límite de altura	Lanzar y recibir el móvil a diferentes alturas	Lanzar y recibir a otro equipo de manera sincronizada	Lanzar y recibir a otro equipo de manera sincronizada al tiempo de ejecutar movimientos previos a la recepción
Movimientos	Solo cambiar la forma de sujetar la sábana	Combinar una vez mano y luego otra parte del cuerpo	Acompañar cada lanzamiento con un movimiento del cuerpo (levantar rodilla)	Incorporar una palmada antes de la recepción del móvil
Desplazamientos	Permanecer en el lugar para lanzar y recibir	Desplazarse hasta llegar al otro extremo de la cancha	Girar todo el equipo antes de recibir el móvil	Agacharse, sentarse y pararse antes de recibir
Interacción	En equipos de cuatro	En equipos de 6	En equipos de 8	Anexar reglas adicionales (no repetir movimiento al anterior, anunciar el pase con el nombre del equipo)

DOMINIO DE ACCIÓN Motriz: Acciones sociomotrices de cooperación-oposición en entorno estable

RETO MOTOR: Conquista la Caja

Descripción general del reto: Dos equipos mixtos de 4 jugadores compiten: uno ataca, el otro defiende. El equipo ofensivo se pasa la tejibola buscando la forma de encestarla en la caja que está en el centro del círculo de basquetbol.

El equipo defensor hará todo lo posible por evitarlo. ¡Ojo! Nadie puede entrar al círculo... ¡la magia sucede desde fuera!

Intención pedagógica: Favorecer la colaboración, la oposición estratégica, el pensamiento táctico y el desarrollo de habilidades motrices de manipulación en un contexto lúdico.

Nivel: Secundaria

Material: Tejibola, caja de cartón o contenedor, marcadores de posición.

Modificación: Cambiar el tipo de pase, modificar tamaño de la caja, aumentar distancia o número de integrantes.



PROGRESIÓN DEL RETO MOTOR

RETO MOTOR	Conquista la Caja
¿Pueden encestar la tejibola en la caja sin entrar al círculo, coordinándose con tu equipo?	
Progresión 1	
Desafíate completar al menos 5 pases consecutivos sin que la defensa intercepte, manteniéndote fuera del círculo antes de lanzar a la caja.	
Progresión 2	

Inventa una estrategia para lanzar a la caja tras un pase en movimiento, sin botar dentro del círculo y con recepción controlada.

Progresión 3

Encuentra la mejor solución para encestar bajo presión de tiempo (10–15 s), usando la mano o combinación de manos que resulte más efectiva.

Progresión 4

Construye tu propio reto

¿De qué otras formas podemos variar el reto? Por ejemplo: cambiar el tamaño o la altura de la caja; modificar la distancia de lanzamiento; exigir un número mínimo de pases; introducir zonas de bonificación; agregar un comodín (jugador neutral) o ajustar la cantidad de defensores.

Valorando la experiencia

Criterio	Reto Motor	Progresión 1	Progresión 2	Progresión 3
Me logro anticipar a las acciones del adversario (Sí/No)				
Colaboro con la estrategia ofensiva o defensiva (Sí/No)				
Muestro persistencia frente a la oposición (Sí/No)				
Realice ajustes ante la cooperación y oposición (Sí/No)				
¿Qué aprendí del juego de ataque y defensa?				

RÚBRICA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere apoyo (1)
Habilidades de manipulación	Realiza pases, recepciones y lanzamientos con precisión y control en todo momento.	Realiza la mayoría de los pases y lanzamientos con precisión.	Tiene dificultades frecuentes en pases y lanzamientos.	No logra controlar el balón de forma efectiva.
Percepción y coordinación	Se ubica perfectamente en el espacio, calcula tiempos y posiciones con eficacia.	Generalmente se ubica bien, con errores menores.	Presenta dificultades para ubicarse y coordinar movimientos.	No logra ubicarse ni coordinarse en el juego.
Creatividad táctica	Aplica estrategias variadas e innovadoras para superar a la defensa.	Usa algunas estrategias, aunque repetitivas.	Usa una sola estrategia poco efectiva.	No aplica estrategias, actúa de forma reactiva.
Trabajo en equipo	Se comunica constantemente, coopera y respeta el rol asignado.	Se comunica y coopera la mayor parte del tiempo.	Se comunica poco y coopera de forma limitada.	No se comunica ni coopera.
Esfuerzo y actitud	Participa con entusiasmo, persevera y respeta a todos los jugadores.	Participa activamente, aunque a veces baja su esfuerzo.	Participa de forma irregular y con poca energía.	Evita participar o muestra actitud negativa.

INDICADORES SUGERIDOS PARA EVALUACIÓN

Registros de Evaluación Directa

¿El equipo logró completar una secuencia de pases sin que la defensa intercepte?

- ¿Pudieron encestar en la caja respetando la regla de no entrar al círculo?
- ¿Se observaron estrategias colectivas para superar la defensa (fintas, cambios de ritmo, pases rápidos)?
- ¿Hubo comunicación verbal y no verbal efectiva entre compañeros?
- ¿Cada jugador ocupó diferentes roles (pase, recepción, lanzamiento, defensa)?
- ¿Se realizaron ajustes tácticos ante el cambio de posesión o posición de la defensa?
- ¿Se incrementó la precisión y rapidez de los pases conforme avanzó el juego?
- ¿Se mostró respeto y reconocimiento hacia el esfuerzo del equipo contrario?
- ¿Propusieron variantes creativas o nuevas reglas para hacer más desafiante el reto?

Autoevaluación

- ¿Qué fue lo más difícil: pasar, recibir o lanzar a la caja?
- ¿Cómo contribuiste al éxito de tu equipo?
- ¿Qué habilidades motrices y tácticas utilizaste?
- ¿Hubo alguna estrategia que funcionara mejor para ti?
- ¿Qué emociones sentiste al jugar este reto?

Coevaluación

- ¿Tu compañero(a) se comunicó de forma clara y constante?
- ¿Se mantuvo activo y participativo en todo momento?
- ¿Respetó las reglas y mostró actitud positiva?
- ¿Realizó aportes que ayudaron a la estrategia del equipo?
- ¿Qué destacarías como su mayor fortaleza en el juego?

SUGERENCIAS DE MODIFICACIONES

- **Material**

Progresión: Usar balones más grandes, se puede sustituir por un ringo o un púlpito para niveles iniciales, aumentar tamaño de la caja para facilitar encestar.

- **Establecimiento de distancia**

Progresión: Reducir distancia de lanzamiento en primaria; aumentar en secundaria.

- **Incorporación movimientos**

Progresión: En primaria, pases simples; en secundaria, pases con bote, fintas y cambios de mano.

- **Interacción**

Progresión: En secundaria, los estudiantes pueden interactuar en equipos mixtos, de 2 vs 2; 3 vs 3, hasta llegar a 5 vs 5. Se puede hacer de manera progresiva, garantizando la participación de los estudiantes y el cambio de roles.

PROPUESTAS PROGRESIVAS DEL NIVEL DE DIFICULTAD POR MODIFICACIONES

Retos progresivos	Nivel de Dificultad			
	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Material	Caja grande y balón ligero	Caja mediana	Caja pequeña	Caja pequeña y balón más pesado
Distancia	Lanzamiento cercano	Distancia media	Distancia larga	Distancia muy larga
Movimientos	Pases simples	Pases con bote	Fintas y cambios de mano	Movimientos combinados con fintas avanzadas

Retos progresivos	Nivel de Dificultad			
	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Interacción	2 vs 2	3 vs 3	4 vs 4	5 vs 5 con tiempo límite

Dominio de Acción Motriz: Acciones sociomotrices de cooperación en entorno inestable

R E T O M O T O R : Ritmo y Desafío

Descripción general del reto:

Los participantes se mueven al ritmo de la música atravesando redes o telas que simulan vallas u obstáculos, las cuales son sostenidas por compañeros a diferentes alturas y posiciones. El reto consiste en pasar por estos obstáculos sin tocarlos, explorando distintas formas de desplazamiento y expresando el movimiento con creatividad y control corporal.



Intención pedagógica: Favorecer la expresión corporal, el control postural, la coordinación rítmica y la creatividad motriz en un contexto artístico-expresivo.



Nivel: Primaria

Material: Telas o redes elásticas de 3 metros por 15 cm de ancho, reproductor de música, espacio amplio.

Modificación: Cambiar tipo y velocidad de la música, variar la altura y disposición de las telas, incorporar objetos en el recorrido.

PROGRESIÓN DEL RETO MOTOR

RETO MOTOR	Ritmo y Desafío				
¿Serás capaz de atravesar las telas sin tocarlas mientras sigues el ritmo?					
Progresión 1					
¿Puedes combinar diferentes tipos de desplazamientos (giro, salto, paso lateral) manteniendo el ritmo?					
Progresión 2					
¿Cómo modificarás tu altura de paso cuando la música cambie de velocidad?					
Progresión 3					
¿Qué combinaciones de desplazamientos puedes crear para mantenerte en equilibrio con el ritmo?					
Progresión 4	Construye tu propio reto				
¿Te atreves a improvisar una coreografía breve que se adapte a los cambios de la música?					
Valorando la experiencia					
Criterios	Reto Motor	Progresión 1	Progresión 2	Progresión 3	Mi reto
Lo logré (Sí/No)					
Dificultad percibida (1–4)					
Estrategia usada					
Ajustes que realicé					
¿Qué aprendí?					

RÚBRICA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	En proceso (2)	Requiere apoyo (1)
Coordinación rítmica	Mantiene el ritmo en todos los desplazamientos y cambios.	Mantiene el ritmo la mayor parte del tiempo.	Pierde el ritmo con frecuencia.	No logra coordinarse con la música.
Control Corporal	Se desplaza con control postural y fluidez.	Mantiene el control la mayor parte del tiempo.	Pierde el control en algunos movimientos.	Se desplaza sin control postural.
Creatividad motriz	Se desplaza con control postural y fluidez.	Mantiene el control la mayor parte del tiempo.	Pierde el control en algunos movimientos.	Se desplaza sin control postural.
Interacción grupal	Colabora y respeta turnos en todo momento.	Colabora la mayor parte del tiempo.	Colabora ocasionalmente.	No colabora ni respeta turnos.
Expresión artística	Expresa emociones y sensaciones a través del movimiento.	Expresa algunas emociones a través del movimiento.	Expresión limitada o rígida.	No expresa emociones con el movimiento.

INDICADORES SUGERIDOS PARA EVALUACIÓN

Registros de Evaluación Directa

¿Logró mantener el ritmo durante todo el recorrido?

¿Varió los movimientos y alturas de paso?

¿Evitó tocar las telas en todo momento?

¿Coordinó sus movimientos con la música y los compañeros?

¿Mostró creatividad e improvisación en el recorrido?

Autoevaluación

- ¿Qué fue lo más difícil: mantener el ritmo, variar los movimientos o evitar las telas?
- ¿Cómo lograste coordinarte con la música?
- ¿Qué movimientos creativos realizaste?
- ¿Qué emociones sentiste al realizar el reto?

Coevaluación

- ¿Tu compañero mantuvo el ritmo en todo momento?
- ¿Evitó tocar las telas?
- ¿Mostró creatividad en sus movimientos?
- ¿Colaboró y respetó los turnos?

SUGERENCIAS DE MODIFICACIONES

- **Modificación del material**

Progresión: Variar longitud y elasticidad de las telas, usar diferentes colores y texturas; también, se puede modificar por cuerdas de diferentes tamaños.

- **Establecimiento de límites de altura y dirección**

Progresión: Cambiar la altura de las telas, colocarlas en diagonal o cruzadas.

- **Movimientos**

Progresión: Incorporar desplazamientos laterales, zigzag, giros, saltos o reptaciones.

- **Interacción**

Progresión: Se inicia de manera individual, sin embargo, se pueden ir integrando compañeros a un equipo y el que va adelante propone el movimiento al ritmo de la música, cada vez que se cambie la música pasa al frente otro compañero y va a proponer nuevas formas de pasar.

PROPUESTAS PROGRESIVAS DEL NIVEL DE DIFICULTAD POR MODIFICACIONES

Retos progresivos	Nivel de Dificultad			
	Fácil	Medio	Difícil	Muy difícil
Material	Telas anchas, altura fija y música lenta	Telas más estrechas y altura variable	Telas cruzadas a distintas alturas	Telas cruzadas + obstáculos adicionales
Altura y dirección	De la cintura para bajo	De la cintura para abajo y en diagonal	De la cintura para arriba	De la cintura para arriba y cruzadas
Movimientos	Caminar o pasar por debajo	Caminar + saltar	Giros + saltos	Secuencia coreográfica improvisada
Interacción	Individual	Parejas	Grupos pequeños	Todo el grupo al mismo tiempo

CONCLUSIONES

El enfoque científico de la praxiología motriz, desarrollado por Pierre Parlebas, proporciona un marco teórico robusto para comprender, analizar y optimizar las acciones motrices en contextos educativos. En el ámbito específico de los retos motores, permite interpretar la lógica interna de cada situación, favoreciendo la adaptación de la propuesta progresiva de retos a las características, ritmos y necesidades de los estudiantes.

Los retos motores, concebidos como situaciones motrices de carácter lúdico, se ajustan a la clasificación de las acciones motrices a partir de los dominios de acción motriz. Esta organización otorga coherencia metodológica y orienta la labor docente hacia una intervención que responde no solo a la adquisición de destrezas físicas, sino también a la formación integral de la persona. A través de su implementación, se favorece la mejora del aprendizaje motor mediante la progresividad en la complejidad de las tareas, se promueve un enfoque inclusivo al garantizar la participación de todo el alumnado y se estimula el desarrollo de habilidades cognitivas y socioafectivas que trascienden lo meramente corporal.

En este proceso, la reflexión crítica adquiere un papel relevante, puesto que los retos motores generan experiencias que invitan al estudiante a tomar decisiones, reconocer logros personales y colectivos, gestionar emociones y valorar la cooperación como estrategia para superar desafíos. Así, la acción motriz se convierte en un medio de autorregulación y autoconocimiento que contribuye al fortalecimiento de la autonomía y el desarrollo de competencias transversales.

La integración de los retos motores en el Modelo de Enseñanza Personalizada amplía aún más su alcance educativo, al incorporar dimensiones humanas esenciales como la autonomía, la singularidad, la apertura y la trascendencia. Estas dimensiones, entendidas no como criterios de evaluación sino como componentes formativos intrínsecos, dotan de sentido pedagógico a la práctica motriz y permiten que cada estudiante se reconozca como sujeto único, capaz de proyectarse hacia los demás y hacia la comunidad. En este marco, los retos motores potencian la motricidad y se convierte en experiencias que promueven el desarrollo cognitivo, personal y social.

Todo ello exige que el docente asuma un pensamiento praxiológico que le permita diseñar, implementar y evaluar retos motores con una clara intencionalidad formativa, situándolos dentro de la lógica interna de la praxiología motriz y de los principios de la MEP. El profesor se convierte, en este sentido, en mediador pedagógico que guía a los estudiantes en la construcción de aprendizajes a partir de la acción, la reflexión y la interacción con otros y con el entorno.

En suma, los retos motores fundamentados en la praxiología motriz y articulados con el Modelo de Enseñanza Personalizada se configuran como un recurso pedagógico de gran valor para la educación actual, consolidando a la motricidad como un medio de aprendizaje profundo, reflexivo y transformador.

REFERENCIAS

- Ahumada, P., (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>

- Cano Cabildo, S. (2022). La dignidad como principio deontológico del humanismo. *Andamios*, 19 (48), 325-354. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v19i48.908>
- Garduño Durán, J., Ruiz-Omeñaca, J.V., Velázquez, C., & Valero, A. (2023). Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte. Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Garduño Durán, Jorge. (2021). El Modelo de Enseñanza Personalizada: una propuesta para la Educación Física en tiempos de confinamiento. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(spe1), 00032. Epub 31 de enero de 2022.<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2939>
- Lagardera Otero, F. & Lavega Burgués, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera Otero, F. & Lavega Burgués, P. (2004). Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la praxiología motriz. En P. Lavega Burgués y F. Lagardera Otero (Eds.) *La ciencia de la acción motriz* (pp.33-46). Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. (2021). Educación de las conductas motrices: leer, comprender y aplicar a Parlebas. *Revista Digital Acción Motriz* (27), 8-31. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/172/168>
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acción motriz* (29), 73-88. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/116/112>
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz. (F. González, Trad.; 1ra ed.). Paidotribo. (Obra original publicada en 1998)
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2023). La metodología de la educación física: de los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos. En J. Garduño Durán et al., *Modelos pedagógicos en la educación física y deporte* (pp. 10-26). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022, 14 de agosto). *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria [PDF]*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754157/Acuerdo_14_08_2022_Plan_de_Estudio.pdf
- Tejeda Fernández, J. (2010). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de educación*,(354), Artículo 29, 731-745. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2011-354-018

Capítulo 2

JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Velázquez Callado

INTRODUCCIÓN

En 1950, Lentz y Cornelius publicaron un pequeño folleto de apenas 18 páginas titulado “All together. A manual of cooperative games” (Todos juntos. Un manual de juegos cooperativos). En él se proponían modificaciones de algunos juegos competitivos orientadas a promover una nueva forma de jugar que no implicara ni ganadores y ni perdedores. Para conseguirlo, los autores planteaban juegos con un objetivo común que solo era posible alcanzar mediante la unión de los esfuerzos de todos los participantes. Desde estas premisas, se considera que los juegos no son simplemente una forma de entretenimiento, sino que también se convierten en un excelente recurso para influir en el comportamiento social y promover valores como la solidaridad o el trabajo en equipo. En otras palabras, el modo en que se juega, la estructura de meta del propio juego y la forma en la que los niños y niñas afrontan los conflictos durante la práctica lúdica pueden ser determinantes en su formación como futuros adultos, influenciando los valores que les servirán de guía como personas y la manera en la que se enfrentarán a diferentes situaciones a lo largo de su vida.

A pesar de que la difusión de este folleto fue muy limitada, es considerado el embrión del movimiento de juegos cooperativos (Brotto, 2001; Orlick, 1978). Así, durante las décadas de los 50 y 60, algunos grupos pacifistas estadounidenses asumen las ideas recogidas en ese folleto y comienzan a crear nuevos juegos cooperativos que se recogen en pequeños manuales, desde la idea de que esta nueva forma de jugar promueve el pensamiento pacifista, el apoyo mutuo y el sentido de comunidad.

El impulso definitivo al movimiento de los juegos cooperativos se produjo en la ciudad de San Francisco en los inicios de los años 70. Allí varios colectivos y grupos alternativos inciden en la idea de promover una combinación de grandes juegos con otros caracterizados por fomentar la práctica intergeneracional e inclusiva. A este tipo de juegos los denominan “New Games” (“Nuevos Juegos”), en contraposición con la forma tradicional de jugar caracterizada por la competición que, en ocasiones, puede llevar asociada la exclusión de las personas menos hábiles. El objetivo de los New Games no era la mera reproducción de juegos, sino que se orientaba a promover un clima social adecuado en el que los participantes pudieran inventar y practicar sus propios juegos, adaptándolos a sus características específicas desde la condición de que nadie quedara excluido (Le Fevre, 2002). La difusión del movimiento de New Games se realiza a través de cursos y talleres de capacitación de educadores, jornadas recreativas en parques públicos y algunas publicaciones en las que se recogen los juegos de mayor relevancia creados en esos eventos (Flugelman, 1976, 1981).

Aun cuando los New Games no son exclusivamente juegos cooperativos, podemos considerarlos la semilla de estos por dos razones. En primer lugar, porque buscan generar juegos sin excluidos, idea clave en el juego cooperativo, y en segundo lugar por la repercusión que los New Games tuvieron, ya no solo en grupos pacifistas sino en educadores y en grupos de recreación y tiempo libre. Dicho con otras palabras, el movimiento de New Games hizo visible una alternativa al modo de jugar tradicional y permitió su incorporación al ámbito educativo (Velázquez, 2012a).

Centrándonos en la Educación Física, el primer lugar donde comienza a evaluarse los efectos de la inclusión de juegos cooperativos en programas específicos es en la universidad canadiense de Ottawa. Allí se forma un grupo de investigación orientado a crear juegos cooperativos y al desarrollo de estudios para determinar su influencia sobre diferentes variables relacionadas con la participación e inclusión de los participantes durante la práctica lúdica y con el desarrollo de conductas prosociales (Orlick, 1981; Provost, 1981). Artículos académicos dan paso a otras publicaciones de carácter divulgativo. Quizás la más relevante por su amplia difusión posterior fue “The cooperative sports and games book” (El libro de los juegos y deportes cooperativos) (Orlick, 1978).

De este modo, las primeras publicaciones sobre juegos cooperativos, vinculadas a movimientos pacifistas y grupos recreativos de educación no formal, dan paso a otras desarrolladas por docentes e investigadores que integran el juego cooperativo como un recurso más en los programas de Educación Física formal y evalúan sus efectos en las clases. En la década de los 90, en España se publica el primer libro de juegos no competitivos orientados específicamente al área de Educación Física, “Fichero de juegos no competitivos” (Velázquez et al., 1995) al que seguirán otras publicaciones en las que se detallan propuestas prácticas de carácter motriz centradas en el juego cooperativo (Bantulá, 2001; Colectivo La Peonza, 2010; Fernández-Río y Velázquez, 2005; Gil y Naveiras, 2007; Martín y Peno, 2012; Omeñaca y Ruiz, 1999; Omeñaca et al., 2001; Velázquez, et al., 2003).

México es el primer país latinoamericano en incorporar explícitamente el juego cooperativo como estrategia didáctica en los programas oficiales de Educación Física. Fundamentalmente a través de la publicación, desde la Secretaría de Educación Pública, del libro “Las actividades físicas cooperativas” (Velázquez, 2004). La inclusión de este libro dentro de los programas de formación de la licenciatura en Educación Física, unido al hecho de que cada vez son más los eventos de capacitación docente y los congresos de Educación Física que incluyen un área temática relacionada con el juego cooperativo, han favorecido que las actividades físicas cooperativas sean vistas por el profesorado como un recurso más en sus clases, al mismo nivel que otros con mayor tradición.

A todo ello hay que añadir la existencia de un congreso internacional de actividades físicas cooperativas que se celebra de forma continua desde el año 2001, en la actualidad cada dos años, y que facilita la investigación, el intercambio de experiencias, el debate y la difusión de propuestas orientadas a promover la implementación de la cooperación en las clases de Educación Física

BASES TEÓRICAS

Habiendo expuesto, a modo de introducción y de una forma sintética, el origen de los juegos cooperativos y el recorrido seguido por estos hasta consolidarse como una estrategia didáctica reconocida en las clases de Educación Física, el siguiente paso es presentar las bases teóricas en las que

se sustentan y clarificar qué es y qué no es un juego cooperativo. Ello nos llevará, por una parte, a analizar el modelo de coopedagogía en el que los juegos cooperativos se presentan como uno de sus pilares fundamentales y, por otra, a establecer unos criterios de clasificación de las actividades motrices que nos permitan clasificarlas y descubrir las características esenciales que definen el juego cooperativo, evitando así que algunos docentes identifiquen como cooperativas propuestas que no lo son.

El modelo de coopedagogía

Centrarnos en el juego cooperativo nos lleva inexorablemente a enfocar la mirada en el modelo de coopedagogía (Velázquez, 2015, 2021, 2023, 2024). Este modelo, responde a la idea de “aprender a cooperar, cooperar para aprender” y, obviamente, se orienta a que el alumnado aprenda a cooperar para utilizar los recursos y habilidades que emanan de la cooperación con el objetivo de trabajar diversos contenidos y alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares. Con esta doble finalidad, el modelo de coopedagogía se estructura en cinco fases permeables que sirven de guía al profesorado y le permiten enfrentarse a los problemas con los que se encuentra a la hora de transformar sus clases desde un enfoque tradicional a otro basado en la cooperación:

1. Conflicto
2. Comprensión de la lógica de la cooperación
3. Aplicación lúdica de la cooperación
4. Aprendizaje mediante la cooperación, y
5. Aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos.

Figura 1 – Fases en el modelo de coopedagogía



Fase 1: Conflicto. En esta primera fase del enfoque de coopedagogía se busca generar en el alumnado un conflicto cognitivo entre la forma

tradicional de enfrentarnos a distintas situaciones y el modo de hacerlo desde un enfoque cooperativo. Así, en el modelo social imperante en la actualidad, el éxito se relaciona con superar a los demás de acuerdo a la visión de una pirámide en la que el estatus se relaciona directamente con la cercanía a la cima de dicha pirámide. Se plantea que cualquier persona puede alcanzar dicha cima si aspira a hacerlo y se esfuerza por conseguirlo. A menudo, los medios de comunicación exponen como noticias casos de personas que lo han conseguido. Sin embargo, la realidad social nos muestra que esta es una visión irreal de lo que sucede. Salvo contadas excepciones, la cima de esa pirámide está copada por las mismas familias, los ricos son cada vez más ricos y los pobres son cada vez más numerosos. La movilidad social se realiza solo desde las capas inferiores de la pirámide hasta las capas medias, muy rara vez hasta la cima. En ocasiones, se nombran algunos deportistas o artistas exitosos, que se exponen como ejemplo de que cualquier persona podría lograr lo mismo. Si el modelo de éxito y también de felicidad se ajusta a esta visión, habrá más personas infelices que felices.

Por otra parte, este modelo es excluyente. Para que unos pocos alcancen la cima, otros muchos quedarán por debajo de ellos. Pensemos en un deportista de éxito. Entendemos que es una persona con habilidades y que ha trabajado mucho para ser mejor que el resto, pero, ¿cuántos soñaron con lo mismo, trabajaron y se esforzaron al máximo por conseguirlo, pero se quedaron en el camino? ¿10.000?, ¿100.000? Aplíquese esa misma situación a otros contextos sociales. El problema de este modelo de éxito es que excluye a muchos e incluye a unos pocos. De miles de personas, solo una puede ser la mejor.

Pues bien, este enfoque está presente en las escuelas. “Mira qué bien lo ha hecho Manolito”, “tienes que esforzarte más, fíjate en cómo lo ha hecho Lupita”, ¡a ver quién termina antes!, ¡a ver quién lo hace mejor!, ¡no habléis, no copiéis!... A menudo se compara a unos niños con otros sin tener en cuenta que cada uno de ellos tiene sus capacidades y sus limitaciones. Además, la escuela tiende a valorar, y también a calificar, algunas habilidades por encima de otras. Los conocimientos por encima de las actitudes sociales. Lo académico por encima de lo ético. Las emociones, tan importantes en la vida, se convierten en algo accesorio que, en ocasiones pasan desapercibidas o incluso se ocultan.

A través de propuestas motrices basadas en un enfoque socioafectivo, en esta fase de conflicto, se busca que niños y niñas, de una forma lúdica, vivencien situaciones en las cuales pueden dar una respuesta individualista, competitiva o cooperativa. Las respuestas que emergen se analizan relacionándolos con las consecuencias, positivas o negativas, que estas han tenido sobre el objetivo buscado y sobre los distintos participantes. Se examinan las actuaciones en función de las habilidades y recursos de los jugadores para resolver el problema planteado y se evalúa si sus respuestas fueron las más efectivas en relación a la situación que debían resolver. De todo ello se deduce que, de forma general, cooperar nos beneficia más que actuar individualmente o que competir, pero no estamos habituados a hacerlo y tendemos actuar con la lógica que hemos aprendido, superar a los demás o prescindir de los demás para resolver el problema solos. Por tanto, debemos aprender a cooperar.

Fase 2: Comprensión de la lógica de la cooperación. Aprender a cooperar significa dar respuestas que permitan alcanzar los objetivos individuales al tiempo que ayudan a otras personas a lograr los suyos. Exige el desarrollo de la empatía, el aprendizaje de habilidades sociales y de estrategias de trabajo en equipo. Implica ayudar y ofrecer ayuda. En definitiva, promover un conjunto de conductas éticas orientadas a favorecer la convivencia desde la aceptación del otro, valorando la diversidad, desde la igualdad en derechos, como un hecho que nos enriquece a todos.

Ahora bien, promover la lógica de la cooperación conlleva educar desde y para la acción (Velázquez, 2024). No se trata de saber lo que tenemos que hacer, ni de manifestar verbalmente lo que tenemos que hacer, se trata de hacer lo que tenemos que hacer. Se trata de que pensamiento, palabra y acción vayan unidas. Se trata de educar para actuar, para transformar las situaciones injustas que nos encontramos. Y esas situaciones están presentes en la escuela y también en las clases de Educación Física. Debemos, por tanto, identificarlas y responder a ellas desde una lógica distinta a la tradicional, la lógica de la cooperación.

En este sentido, el primer paso es promover un ambiente social cooperativo, que implica conocimiento y confianza mutua, asentado sobre tres premisas:

1. nadie puede sentirse mal,
2. todos nos preocupamos de los demás, y
3. pido ayuda cuando lo necesito y ayudo cuando puedo.

En estas premisas se enmarcan, de forma consensuada entre docente y alumnado, las normas de clase que promoverán una transformación progresiva entre el clima de clase que nos encontramos y el que deseamos.

Se implementan en las clases dinámicas orientadas a favorecer la cohesión grupal y la confianza mutua y se pone el foco en las situaciones que surgen en las clases analizando si son coherentes o contrarias a la lógica de la cooperación. Surge así el concepto de “juego justo” (Velázquez, 2012a), entendido como aquel en el que todos participan activamente, sin miedo al error ya que las personas más hábiles ayudan a las que tienen más problemas (Velázquez, 2024). De este modo, en los juegos competitivos, se desvía el foco sobre el resultado y se concentra en los sentimientos de los jugadores ante diferentes situaciones que emergen en dichos juegos. El resultado pasa a ser un componente del juego, pero no el elemento esencial del mismo, que son los propios jugadores. En otras palabras, los sentimientos de los participantes están por encima del hecho de ganar o perder.

El profesorado debe prestar atención al lenguaje utilizado en las clases. Expresiones como “¡A por la victoria!”, “¿cómo quedasteis en el partido del sábado?”, “demostrad que sois los mejores”, o “gana quien...” ponen el foco en el resultado. Otras, como, “¡A disfrutar juntos del juego!” “¿qué tal os lo pasasteis en el partido del sábado?”, “demostrad que sabéis jugar en equipo”, o “el objetivo es que...” inciden en el juego y en los participantes.

Con el propósito de desvincular el juego del resultado, fomentar la participación real de todos los niños y niñas en el juego y repartir el protagonismo entre los participantes se pueden implementar sistemas de modificación del puntaje, variar las normas no sustanciales de los juegos y deportes que se practican, introducir juegos específicos, incluyendo algunos con estructura cooperativa, o aplicar juegos modificados para reducir el nivel de exigencia técnica sin alterar el nivel de exigencia táctica, por poner solo algunos ejemplos. Todo ello contribuye a generar en las clases el “juego justo” y, por tanto, incide en el desarrollo de la lógica de la cooperación.

Fase 3: Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación. Una vez comprendida la lógica de la cooperación, el siguiente paso es aplicarla utilizando el juego como recurso didáctico. Se trata de plantear situaciones con estructura cooperativa para desarrollar las destrezas que se necesitan para promover la efectividad de la lógica de la cooperación. De este modo, el foco en esta fase se sitúa sobre la resolución cooperativa de problemas y en las actividades y juegos cooperativos. Intentamos así que el alumnado disfrute cooperando al tiempo que desarrolla un conjunto de habilidades sociales y destrezas de trabajo en equipo.

Ahora bien, hemos de reseñar que no es necesario renunciar al juego cooperativo en fases anteriores del modelo de coopedagogía, es más, este tipo de juegos puede convertirse en un excelente recurso que contribuya a generar un buen clima social caracterizado por la confianza y la ayuda mutua, uno de los objetivos de la fase anterior. Lo que pretendemos decir es que muchas de las conductas problemáticas que se manifiestan cuando el profesorado aplica directamente juegos cooperativos en Educación Física derivan del hecho de que algunos estudiantes intentan responder con la lógica individualista o competitiva, que es la que conocen, a tareas con estructura cooperativa (Velázquez, 2018). De ahí los pasos previos que el enfoque de coopedagogía plantea para, de este modo, al llegar a la tercera fase incidir de forma efectiva en el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas asociadas a la cooperación a través de su movilización en situaciones lúdicas.

Aunque incidiremos en ello en el siguiente apartado, ya adelantamos que un juego cooperativo es un juego grupal en el que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos, comparten recursos y coordinan acciones para alcanzar una meta común o varias metas complementarias (Velázquez, 2004). Se trata, por tanto, de plantear contextos lúdicos de resolución de problemas en los que el objetivo no sea superar a otros sino trabajar junto a otros para alcanzar metas comunes. De este modo, al tiempo que se desarrollan habilidades sociales y de trabajo en equipo, relacionadas con la comunicación interpersonal, la gestión del grupo, la regulación de los conflictos, la responsabilidad personal o el liderazgo, se refuerzan las relaciones interpersonales constructivas, la inclusión y, en definitiva, se sigue potenciando un clima positivo dentro de la clase (Velázquez, 2024). Todo

ello será la base para promover el aprendizaje a través de la cooperación, que será donde pondremos el foco en la siguiente fase.

En cualquier caso, conviene subrayar la idea de que el mero hecho de introducir juegos cooperativos no conlleva los beneficios apuntados. El juego cooperativo no es una varita mágica que con su simple aplicación en las clases soluciona todos los problemas entre el alumnado. Para generar los logros que diferentes estudios atribuyen a los juegos cooperativos, es necesario que su práctica se prolongue en el tiempo y vaya asociada a otras acciones de reflexión de las conductas que se manifiestan durante su puesta en práctica (Velázquez, 2008). La finalidad de un juego cooperativo no es que el alumnado resuelva el problema que en él se le plantea, la finalidad es que genere diferentes aprendizajes, no solo motrices, sino también cognitivos, sociales y afectivo-emocionales, durante el proceso de resolución de dicho problema. Y esto implica evaluar cómo ha afrontado el grupo el problema, qué conductas se han manifestado a la hora de intentar resolverlo, cuáles de esas conductas son coherentes con la lógica de la cooperación..., buscando así posibles aspectos mejorables para situaciones futuras.

De este modo, el alumnado desarrolla, de una forma lúdica, jugando, un conjunto de destrezas que le serán imprescindibles a la hora de alcanzar los objetivos curriculares cooperando, algo que se realizará en la siguiente fase.

Fase 4: Aprendizaje mediante la cooperación. El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa, basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos, aunando esfuerzos, compartiendo recursos, intercambiando ideas..., para generar un aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo (Velázquez, 2010). Implica por tanto una doble responsabilidad individual, de forma que cada quien se debe responsabilizar de su propio aprendizaje, pero también del aprendizaje de todos y cada uno de sus compañeros. Así, mientras que en el trabajo en grupo el objetivo es la realización de la tarea encomendada de acuerdo a unos criterios de calidad, en el aprendizaje cooperativo, dicha tarea, y la estructuración del proceso grupal para realizarla, es el medio para que los estudiantes aprendan.

Dyson y Casey (2012) plantean que una sesión de Educación Física desarrollada mediante aprendizaje cooperativo implica la presencia de

varias características. La primera es la interdependencia positiva de metas. Dicho de otro modo, el hecho de que un estudiante alcance sus objetivos de aprendizaje beneficia el que sus compañeros lo hagan y viceversa. En segundo lugar, estos objetivos deben explicitarse al alumnado y deben considerarse, además de los objetivos motores propios de nuestra área, al menos, objetivos cognitivos y sociales. En tercer lugar, para que el alumnado alcance dichas metas es organizado en grupos pequeños y heterogéneos que trabajan en tareas de aprendizaje activo. Con otras palabras, los grupos desarrollan diferentes tareas de cuya ejecución y de la reflexión derivada de dicha ejecución debe concluir un aprendizaje relacionado con los objetivos propuestos. Durante este proceso, el rol del docente no es el de transmitir el conocimiento ni el de resolver los problemas que se le plantean al alumnado, su papel es el de guiar al alumnado en ese proceso. Se convierte por tanto en un facilitador de ese aprendizaje. Finalmente, las tareas propuestas deben promover la responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje, lo que implica hacerle partícipe de la evaluación, incorporando tareas de autoevaluación y de coevaluación.

Figura 2 – Características de una sesión de Educación Física desarrollada mediante aprendizaje cooperativo



El éxito del aprendizaje cooperativo se relaciona directamente con un conjunto de habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, que el alumnado ha ido adquiriendo en la fase anterior. De ahí la necesidad de implementar juegos cooperativos y tareas de resolución cooperativa de

problemas, que vayan generando responsabilidad hacia la tarea y hacia sus compañeros, y, al mismo tiempo, introduzcan a los estudiantes en la evaluación, no solo de los resultados obtenidos, sino también y muy especialmente, de las conductas, positivas y negativas, que han conducido a dichos resultados.

Así, si en la fase anterior el foco se dirigía a que el alumnado se divirtiera cooperando con la finalidad de desarrollar un conjunto de destrezas que se movilizan durante los procesos de trabajo en equipo, en esta cuarta fase del modelo de coopedagogía, se avanza desde el juego cooperativo hacia el aprendizaje cooperativo, como metodología sobre la que se asienta el desarrollo de los contenidos académicos y, en consecuencia, el logo de los objetivos curriculares.

En este transitar, parece conveniente comenzar aplicando algunas técnicas muy estructuradas, que sirvan de puente entre el juego cooperativo y otras técnicas más complejas de aprendizaje cooperativo. Técnicas como “yo hago, nosotros hacemos” (Velázquez, 2003) o “tres vidas” (Velázquez, 2012b) buscan garantizar la interacción de los estudiantes, evitando al mismo tiempo una participación desigual en los grupos. El planteamiento de unidades de aprendizaje, de varias sesiones de duración, centradas en desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río y Velázquez, 2005; Glover y Midura, 1992) permite introducir al alumnado en procesos de evaluación formativa, con materiales específicamente diseñados para que los estudiantes valoren el logro motor, pero también su capacidad para resolver problemas trabajando juntos.

Finalmente, el profesorado puede aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo más complejas, como “equipos de aprendizaje” (Grineski, 1996) o el “puzzle” (Aronson et al., 1978). En ellas, el alumnado tiene una mayor autonomía y, aunque el docente orienta todo el proceso, son los estudiantes los que deben tomar sus propias decisiones, superar los obstáculos que se les presentan, autoevaluar sus progresos y dar cuenta de los resultados obtenidos (Velázquez, 2023).

Fase 5: Aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos. Podemos observar que el desarrollo de las distintas fases del modelo de coopedagogía busca generar estudiantes éticamente responsables, cada vez más comprometidos con su aprendizaje y con el de todos sus compañeros, y

menos dependientes del docente. En síntesis, se pretende que el alumnado sea cada vez más autónomo a la hora de cooperar para aprender.

Así, esta última fase intenta que el alumnado desarrolle con éxito tareas que no son supervisadas, al menos directamente, por el docente. Son los propios estudiantes quienes deben desarrollar un determinado proyecto, propuesto por el docente o por ellos mismos, organizándose y trabajando en equipo. En dicho proyecto se movilizan todos los aprendizajes alcanzados durante las sesiones de Educación Física, pero el proyecto se desarrolla fuera del horario de clases. Por tanto, el alumnado trabaja de forma autónoma sin la presencia del docente. Este puede supervisar y orientar el proyecto a través de evaluaciones transversales del mismo en determinados momentos, pero no está presente cuando los estudiantes desarrollan las tareas orientadas a alcanzar los objetivos del mismo.

Por tanto, el objetivo de esta última fase del modelo de coopedagogía es que el alumnado transfiera lo aprendido en las clases a otros contextos de su vida cotidiana en los que los estudiantes deben tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias que se derivan de las mismas (Velázquez, 2023).

Antes de centrarnos específicamente en el juego cooperativo, tema de este capítulo, hemos de destacar que el modelo de coopedagogía habla de fases permeables, es decir, aun cuando estas siguen una transición, no es necesario finalizar una fase para implementar la siguiente. Las distintas etapas que se plantean buscan que el profesorado ponga el foco en los problemas más frecuentes que aparecen cuando se intenta una transformación de las clases desde un enfoque tradicional a un modelo basado en la cooperación. Cada una de las etapas presenta distintas estrategias que se orientan sobre dichos problemas con el objetivo de minimizarlos.

¿Es posible aplicar directamente juegos cooperativos con alumnado que manifiesta conductas hipercompetitivas? Sí, pero es muy probable que emergan algunas conductas que, en teoría, son incoherentes con el objetivo y la estructura de meta de dichos juegos. ¿Es posible introducir el aprendizaje cooperativo en clases poco o nada habituadas a cooperar? Sí, pero casi con total seguridad se manifestarán problemas como la falta de responsabilidad individual de algunos estudiantes durante las tareas

grupales, el denominado efecto polizón (Kerr y Brum, 1983), o el reparto desigual de tareas (Sheingold et al., 1984), por citar solo un par de ejemplos.

No tenemos que olvidar que la implementación del aprendizaje cooperativo requiere de mucho tiempo y de un arduo trabajo por parte del profesorado (Casey y Dyson, 2009). El modelo de coopedagogía facilita al profesorado estructurar y poner en práctica un proceso de intervención que parte de un contexto en el que las experiencias previas del alumnado derivan de una estructuración competitiva o individualista del aprendizaje. Mediante la implementación de diferentes acciones, adaptadas a las características del grupo, con base en las cinco fases expuestas, es posible conducir progresivamente a dicho grupo hasta la meta que buscamos, que no es otra que los estudiantes sean capaces de movilizar las habilidades cooperativas aprendidas para organizarse y trabajar en equipo eficazmente sin la supervisión de un adulto. En definitiva, que se muestren competentes a la hora de cooperar para alcanzar sus propios objetivos en la vida y para ayudar a otras personas a lograr los suyos o, lo que es lo mismo, que hayan aprendido a conocer, hacer, ser y, sobre todo, convivir.

El juego cooperativo

El juego cooperativo es una de las principales estrategias del modelo de coopedagogía. De hecho, en la fase de aplicación lúdica de la cooperación es el principal recurso didáctico que el profesorado aplica en sus clases. Ello nos obliga a entenderlo bien, evitando así asociarlo a otro tipo de propuestas que no son juegos cooperativos. Para ello, comenzaremos clasificando las actividades motrices en función de dos variables: el tipo de interrelación entre las acciones de los participantes y la existencia o no de metas incompatibles. Ello nos permitirá descubrir las características esenciales, y por tanto definitorias, de los juegos cooperativos, lo que a su vez nos permitirá incidir en propuestas lúdicas que, en ocasiones, el profesorado identifica como cooperativas sin serlo.

Clasificando las actividades motrices

En 1949, Deustch, planteaba su teoría de la cooperación y de la competición. En ella identificaba dos tipos de situaciones de interacción

grupal: competitiva y cooperativa. Además, planteaba una tercera situación en la que no existía interacción alguna, la individual. Lo que, según Deustch (1949), determina que una persona compita o coopere con otras es la compatibilidad o incompatibilidad de meta. Dicho con otras palabras, si el hecho de que una persona, o grupo, alcance sus objetivos implica que otra persona, o grupo, no pueda alcanzar los suyos (incompatibilidad de meta), ambos competirán. Por el contrario, si el hecho de que una persona, o grupo, alcance sus objetivos beneficia que otra persona, o grupo, logre los suyos, bien por ser los mismos o por ser complementarios, ambos cooperarán.

Si aplicamos esta teoría para clasificar las actividades motrices, podemos determinar la existencia de tres tipos de actividades. En las individuales, los objetivos de una persona son independientes de los del resto, el hecho de que alguien alcance sus metas ni beneficia ni perjudica el que otras alcancen sus propios objetivos. Un ejemplo de este tipo de situaciones son los planes individualizados de actividad física donde cada quien se plantea sus propios objetivos en función de sus capacidades iniciales y de sus intenciones de progreso. En las actividades competitivas, las metas son incompatibles, si alguien gana, alguien tiene necesariamente que perder. Cualquier deporte, individual, como el tenis, o colectivo, como el baloncesto, nos sirve de ejemplo. En las actividades cooperativas se produce el fenómeno opuesto, si alguien alcanza su meta, el resto lo logra también y viceversa, si alguien no consigue su objetivo, el resto tampoco. Ejemplos de actividades cooperativas los encontramos en la acrogimnasia o en las danzas colectivas.

Centrándonos específicamente en las actividades colectivas que, por tanto, implican a dos o más participantes, podemos considerar una segunda variable, el tipo de interrelación que se establece entre ellos. En este sentido, podemos identificar una relación de oposición entre las acciones de los participantes o una relación de cooperación. La oposición implica que las acciones de uno o varios participantes tienden a perjudicar las acciones de otro u otros; por ejemplo, perseguir y escapar, esconderse y encontrar... La cooperación hace referencia al fenómeno opuesto, en este caso las acciones de unos participantes tienden a beneficiar al resto y viceversa. Este sería el caso, como veremos más adelante de los juegos cooperativos.

En cualquier caso, queda claro que competición y oposición no son la misma cosa. La competición implica necesariamente incompatibilidad de metas, mientras que la oposición hace referencia a un tipo concreto de relación entre las acciones de los participantes durante la actividad motriz. Podemos, por tanto, encontrar actividades motrices y juegos motores que sin ser competitivos impliquen una oposición entre las acciones de los participantes. Son juegos en los que no gana ni pierde nadie, sino que lo que habitualmente se produce es un cambio de rol durante la acción motriz. Pensemos en el juego de “Las traes”. En él un participante persigue al resto tratando de tocar a alguien. Cuando lo consigue, el jugador tocado adopta el rol de perseguidor y quien le tocó pasa a ser uno de los perseguidos. Aunque haya docentes que se empeñen en afirmar que quien persigue pierde, la realidad es que no existen ganadores ni perdedores, lo que se da durante el juego es un intercambio constante de papeles. Papeles que son opuestos, quien persigue intenta atrapar, quien huye intenta evitar ser atrapado. Actividades como esta son actividades no competitivas de cambio de rol, en este caso reversible porque un mismo jugador puede pasar de perseguidor a perseguido y viceversa varias veces a lo largo del juego.

Pensemos en otro juego tradicional, “La cadeneta”. Como en “Las Traes”, este juego inicia con un jugador que intenta atrapar al resto. Pero ahora, el jugador tocado y quien lo tocó unen sus manos formando una especie de cadena y, sin soltarse, buscan tocar a otros jugadores. Cada jugador tocado se une a la cadena perseguidora. Está permitido que dicha cadena se separe en cadenas más pequeñas siempre que todos los jugadores formen parte de alguna. De este modo, a lo largo del juego surgen varias cadenas, de dos o tres personas, que persiguen a aquellos que aún no han sido atrapados. El juego finaliza cuando no queda ningún jugador libre. Podemos pensar que ese último jugador es quien ganó el juego, pero realmente el objetivo del juego no es ser la última persona en ser atrapado. Si así fuera, los participantes no se arriesgarían a retar a las cadenas, optarían por situarse lejos de ellas. Y esto no es lo que hacen los niños cuando juegan. El juego de “La cadeneta” es otro juego no competitivo de cambio de rol, aunque, en esta ocasión, irreversible, en tanto y en cuanto, una vez que un jugador ha sido atrapado adopta el papel de perseguidor hasta que el juego finaliza.

También es posible encontrar actividades competitivas en las que no existe una oposición directa entre las acciones de los participantes durante la situación motriz. Si la actividad es competitiva implica una incompatibilidad de meta, es decir, el hecho de que alguien gane conlleva necesariamente que alguien pierda; sin embargo, puede no haber una oposición directa entre las acciones de los participantes. El caso más claro lo podemos encontrar en una carrera de velocidad, por ejemplo, 100 metros, cada corredor corre por su calle tan rápido como puede y no interactúa con el resto.

Aunque poco frecuentes, en las clases de Educación Física, podemos encontrar también un tipo de situaciones peculiares, las cooperativas de acción individual y meta colectiva. Este tipo de situaciones motrices presenta una lógica interna individual y una meta cooperativa, un objetivo común. Esto significa que no existe oposición entre las acciones de los participantes, pero tampoco colaboración, con la excepción de posibles conductas verbales de ayuda o de ánimo que se manifiesten entre ellos, pero, al mismo tiempo, todos se esfuerzan al máximo de forma individual para alcanzar un objetivo colectivo.

Imaginemos que el docente de Educación Física plantea a su alumnado que durante 10 minutos intente, como grupo, dar el mayor número posible de vueltas a una cancha de balonmano. Cada vez que una persona da una vuelta, suma un punto al marcador colectivo. No se trata de competir por ver quién da más vueltas sino de determinar cuántas vueltas dan entre todos. Esta misma situación puede aplicarse a otras tareas individuales, como determinar el tiempo mínimo que un grupo de cinco jugadores necesita para que cada uno de ellos enceste desde fuera de la zona defensiva de una cancha de baloncesto. En este caso, se sumarían los tiempos individuales para determinar el tiempo colectivo. Aunque la acción motriz es individual, los participantes pueden aconsejar a un compañero cómo o desde dónde lanzar, animándolo a conseguir acabar la tarea colectiva en el menor tiempo posible.

Finalmente, existe un tipo de situaciones motrices cuya lógica interna es estrictamente cooperativa, todos los participantes coordinan sus esfuerzos para un único fin, pero que en su lógica externa introducen una incompatibilidad de meta al plantear una competición entre diferentes

grupos. Por ejemplo, una competición de gimnasia rítmica o de natación sincronizada por equipos. Aunque algunos autores los denominan deportes cooperativos (Ruiz Omeñaca y Bueno, 2017) o juegos cooperativos competitivos (Jaquéira et al., 2014), desde nuestro punto de vista utilizar el término cooperación junto al de competición no es lo más acertado y preferimos el término colaboración, reservando el concepto de cooperación únicamente a situaciones que conlleven un objetivo común o unas metas compartidas por absolutamente todos los participantes.

De igual modo, hablaremos de juegos o deportes de colaboración – oposición para hacer referencia a situaciones motrices en las que varios participantes aúnan esfuerzos para superar a otros, como sucede en el mencionado juego de “La cadeneta” o en deportes colectivos como el fútbol, baloncesto o voleibol, por poner solo algunos ejemplos.

La siguiente figura esquematiza visualmente esta taxonomía de las actividades motrices y nos permite observar qué lugar ocupan los juegos cooperativos en dicha clasificación antes de profundizar sobre ellos en el siguiente apartado.

Figura 3 – Clasificación de las actividades motrices colectivas

Interrelación entre las acciones de los participantes				Incompatibilidad de meta	
Existe oposición		No existe oposición			
No existe colaboración	Existe colaboración	No existe colaboración	Existe colaboración		
Actividades competitivas con oposición <i>Judo</i>	Actividades competitivas con oposición y colaboración <i>Fútbol</i>	Actividades competitivas sin oposición <i>Carrera de velocidad</i>	Actividades competitivas sin oposición y con colaboración <i>Competencia de natación sincronizada por equipos</i>	Existe	

Interrelación entre las acciones de los participantes				
Existe oposición		No existe oposición		Incompatibilidad de meta
No existe colaboración	Existe colaboración	No existe colaboración	Existe colaboración	
Actividades no competitivas con oposición <i>Juego de "Las traes"</i>	Actividades no competitivas con oposición y colaboración <i>Juego de "La cadeneta"</i>	Actividades de acción individual y meta colectiva <i>Carrera de marcador colectivo</i>	Actividades cooperativas <i>Juegos cooperativos</i>	No existe

Clarificando el concepto de juego cooperativo

Sobre lo expuesto en el epígrafe anterior, una actividad cooperativa sería aquella actividad colectiva que no presenta incompatibilidad de meta y en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes. En otras palabras, en las actividades cooperativas todos los participantes aúnan esfuerzos, alcanzan acuerdos, comparten recursos y coordinan acciones para alcanzar un objetivo común o varios objetivos complementarios.

Cuando esa actividad implica diversión y es delimitada por un marco normativo libremente aceptado por los participantes, hablamos de juego.

el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (Huizinga, 1972, pp. 44-45).

Sin embargo, en numerosas ocasiones resulta complicado identificar los límites entre lo que es y lo que no es juego. Para los niños, las características que definen cuándo están jugando y cuándo no son la diversión y la emoción. Esto hace que identifiquen como juego una actividad sin unas normas claramente definidas o sin un resultado explícito. Imagine-

mos a dos niños tomados de las manos girando tan rápido como pueden. Cuando terminan ambos caen al suelo riendo. ¿Es eso un juego? Quizás para un investigador no lo sea, incluso se plantea el término quasi-juego para hacer referencia a actividades físicas que se desarrollan sin someterse a reglas precisas, que comienzan por iniciativa de los participantes que buscan un entretenimiento inmediato que no depende de una reglamentación externa (Parlebas, 2001). Sin embargo, si preguntásemos a los niños qué están haciendo, es muy probable que nos respondieran que están “jugando” a dar vueltas deprisa.

Y es que el juego solo puede definirse desde la mente de quien está implicado en él ya que viene determinado por factores internos de quien juega. Por ello, resulta difícil tratar de comprenderlo desde la realidad externa a la propia acción lúdica (Cabrelles, 2012; Linaza, 1992). Como destaca Sutton-Smith (2001), el juego es de naturaleza ambigua y complejo en su definición porque en él, y a través de él, se refleja lo más precioso de la naturaleza humana, su propia esencia, el ser y la posibilidad de no ser.

Dejando claro, por tanto, que el término actividad engloba al de juego, aunque incluye otras situaciones motrices que no lo son, por ejemplo, bailar, y que el deporte puede ser entendido como un tipo de juego con unas características muy concretas en las que obviamente no nos vamos a extender, volvemos a poner la vista en lo que sería un juego cooperativo.

Un juego cooperativo sería una actividad lúdica grupal en la que no existe incompatibilidad de meta, caracterizada por la emoción y la diversión, con una reglamentación explícita o implícita en la mente quien la práctica, en la que no existe oposición alguna entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, se orientan a alcanzar juntos un objetivo común. Por tanto, para poder hablar de juego cooperativo deben estar necesariamente presentes tres características esenciales: 1) es una actividad colectiva, 2) es una actividad en la que no existe incompatibilidad de meta, por tanto, no competitiva, y 3) es una actividad en la que no es posible la oposición entre las acciones de cualquiera de los participantes. A estas características se le unen las propias de cualquier juego: reglamentación (implícita o explícita), diversión y emoción.

En un juego con estructura cooperativa lo fundamental

es el proceso, la diversión, las relaciones constructivas con las otras personas, el error no es más que un elemento de ese proceso, algo que nos sirve para aprender, para buscar y probar juntos nuevas soluciones que aumenten la diversión y nos hagan crecer como grupo (Velázquez, 2006, p. 86).

La lógica del juego cooperativo nos ofrece, por tanto, un modo distinto de relacionarnos con otras personas, no se trata de superar a nadie, de ser mejor que nadie, sino de ver qué somos capaces de lograr todos juntos. Se trata de participar con los otros y no contra los otros (Orlick, 1990).

Profundizando un poco más, es posible distinguir dos clases de juegos cooperativos (Velázquez, 2004):

- *Con objetivo cuantificable.* El objetivo del juego es el mismo para todos, está definido de forma explícita y, por tanto, se puede comprobar si se logra o no. En este tipo de juego cooperativo todos ganan, o todos pierden, en función de si el grupo alcanza o no el objetivo propuesto. Dentro de este grupo, diferenciamos estos dos subgrupos:
 - *Con puntuación.* Son juegos de puntuación colectiva. El grupo de jugadores intenta obtener el mayor número de puntos posible. En ocasiones esta puntuación viene determinada con anterioridad al inicio del juego, de modo que el objetivo de los participantes es superarla.
 - *Sin puntuación.* Son juegos en los que no existe un puntaje o marcador, sino que el objetivo del juego se orienta a superar con éxito una determinada prueba.
- *Con objetivo no cuantificable.* Son juegos, o cuai-juegos, en los que el objetivo no está explícito, de modo que no puede determinarse si se ha cumplido o no. No existen, por tanto, ni ganadores ni perdedores. El papel de todos los jugadores puede ser el mismo o diferenciarse varios roles, si bien, en este último caso estos cambios son acordados por los propios participantes y no derivan de circunstancias del juego. En función del tipo de objetivo que consideremos, podemos distinguir varios subgrupos de juegos cooperativos de objetivo no cuantificable. Algunos ejemplos son los siguientes:

- *De distensión.* Los jugadores participan con la única intención de liberar energía, tomar contacto y fomentar un acercamiento colectivo como primer paso para fomentar la cohesión grupal.
- *De imitación.* Uno o varios jugadores imitan los movimientos o gestos de otro u otros con el objetivo de hacerlo lo más fielmente posible.
- *De vértigo.* Uno o varios participantes, con ayuda de otro u otros, tratan de sentir una sensación de velocidad mediante el juego.
- *De reproducción de secuencias rítmicas.* El objetivo del juego es reproducir, tan fielmente como sea posible, y a veces también a la mayor velocidad posible, una serie de acciones mientras se canta una canción o se escucha una melodía.

Figura 4 – Tipos de juegos cooperativos

JUEGOS COOPERATIVOS			
Con objetivo cuantificable		Con objetivo no cuantificable	
Con puntuación	Sin puntuación	<ul style="list-style-type: none"> • <i>De distensión</i> • <i>De imitación</i> • <i>De vértigo</i> • <i>De reproducción de secuencias rítmicas...</i> 	

Creemos que a lo largo de este epígrafe hemos dejado perfectamente claro qué es un juego cooperativo, pero por si cupiera alguna duda, en el apartado siguiente vamos a presentar algunas situaciones motrices que parte del profesorado identifica como cooperativas sin serlo.

¿Qué no es un juego cooperativo?

Partamos de una situación real de clase. La profesora de Educación Física organiza a su alumnado en pequeños grupos, de 5 o 6 escolares. A cada niño le da un pequeño ladrillo de plástico. Todos los niños se sitúan detrás de una de las líneas de la cancha de baloncesto. La maestra explica a

los niños que están en la orilla de un río lleno de pirañas y que su misión es cruzar a la otra orilla sin caer al río. Para ello, pueden utilizar los ladrillos que les ha dado. Si alguien del grupo toca el piso entre las dos orillas, el grupo debe volver a la orilla de partida. La profesora termina añadiendo “gana el equipo que antes llegue a la otra orilla”.

Si analizamos la primera parte del relato, podríamos pensar que estamos ante un juego cooperativo. Se trata de una actividad colectiva y reglada, en la que todos los participantes tienen un objetivo común, cruzar el espacio designado como río, y muy probablemente los niños y niñas compartirán sus ladrillos ayudándose mutuamente para alcanzar dicha meta. Además, la propuesta que la maestra hace a su alumnado parece divertida y a todas luces emocionante. Sin embargo, desde el instante en que la profesora añade que gana el equipo que antes alcance la otra orilla, plantea una incompatibilidad de meta. Habrá un equipo que será el primero, el que gane, y el resto perderá.

Esa frase final hace que todo cambie. El objetivo ya no es cooperar para alcanzar la otra orilla, el objetivo es hacer todo lo posible para ser el primer grupo en hacerlo. Ciento que dentro de cada grupo sus componentes colaborarán, se ayudarán y compartirán los recursos disponibles, pero lo harán porque necesitan hacerlo si quieren ganar. Esta propuesta, que podría identificarse como cooperativa, no lo es. Presenta una incompatibilidad de meta y, por tanto, no reúne uno de los criterios definitorios del juego cooperativo, especificados en el apartado anterior. La propuesta es competitiva. Si la maestra, entre las reglas plantea que cada grupo tiene un espacio para cruzar el río y que ningún grupo puede entrar en el espacio de los otros equipos, estaríamos ante una actividad competitiva sin oposición y con colaboración. Si los grupos puede utilizar cualquier estrategia para cruzar el río antes que el resto, incluyendo utilizar ladrillos inicialmente asignados a otros equipos, se trataría de una actividad competitiva con oposición y colaboración.

Distinto sería si la frase final de la docente hubiera sido: “vuestro objetivo es que todos vosotros, sin excepción, crucéis el río en el menor tiempo posible”. En este caso, el juego sí sería cooperativo. Los distintos grupos pueden organizarse de forma conjunta y compartir sus ladrillos, formar una especie de puente común por el que todos puedan caminar. Se

trata de un juego cooperativo de objetivo cuantificable. Como la maestra ha señalado que va a cronometrar el tiempo, sería con puntuación (más logro cuanto menor es el tiempo empleado). Si no hubiera dicho nada, sería sin puntuación (el éxito reside en superar la tarea encomendada).

Un segundo ejemplo, el juego tradicional de “arrancar cebollas”. En este juego, un niño se sienta en el suelo y se abraza fuertemente al tronco de un árbol, a un poste o similar, entrelazando brazos y piernas al mismo. Un segundo participante se sienta detrás del anterior y se abraza fuertemente al primer niño, con brazos y piernas. Un tercer jugador se abraza al segundo y así sucesivamente. Un niño hace el papel de agricultor e inicia el juego de pie. De este modo, nos encontramos con una fila de niños sentados en el suelo, muy juntos y bien abrazados, son las cebollas, y un jugador de pie detrás de esa fila, el agricultor.

El objetivo del agricultor es ir arrancando, una a una, las cebollas, empezando por el jugador que ocupa el último lugar en la fila. Obviamente los jugadores que están haciendo el papel de cebollas hacen lo posible por evitarlo. Cuando el agricultor logra separar a uno de los participantes de la fila de cebollas, este último ayuda al agricultor. El juego finaliza cuando consiguen separar al primer jugador de la fila, el abrazado al tronco.

Algunos docentes identifican este juego como cooperativo. Señalan que los que hacen de cebollas se ayudan mutuamente para evitar que quien hace de agricultor separe al último jugador de la fila. Apuntan también a que cuando un jugador con el papel de cebolla es separado de la fila, ayuda al agricultor. Por tanto, a medida que avanza el juego tenemos a jugadores con el papel de cebolla ayudándose entre sí y otros, con el papel de agricultores, haciendo lo propio. Añaden además que es un juego en el que no gana ni pierde nadie. Finaliza cuando la última cebolla ha sido arrancada.

Sin embargo, aunque el juego es colectivo y no competitivo, presenta oposición entre las acciones de los participantes. Hay jugadores que intentan separar a otro de un grupo que se resiste. Entre quienes hacen de cebollas hay colaboración y ayuda mutua. Lo mismo sucede entre quienes desempeñan el rol de agricultores. Pero las acciones de cebollas y agricultores son opuestas. Por tanto, no se trata de un juego cooperativo, estamos ante un juego no competitivo con oposición y colaboración de

cambio de rol irreversible. Es la misma situación que se plantea en el juego de “la cadeneta” al que ya nos hemos referido en este mismo capítulo.

Un tercer ejemplo lo encontramos en estrategias que introduce el profesorado para promover la colaboración en parejas dentro de un equipo. Así, un docente puede proponer un partido de fútbol entre dos equipos en los que sus jugadores, salvo los porteros, jueguen en parejas tomados de las manos. Algunos profesores consideran que este juego sería cooperativo en tanto y en cuanto el hecho de ir de la mano obliga a los participantes a coordinar sus acciones con las de su pareja. Ahora bien, nuevamente vemos que el objetivo de la actividad es marcar más goles que el equipo contrario. La actividad, aunque introduce estrategias que inducen a la colaboración dentro de la pareja y también entre las parejas del mismo equipo, es claramente competitiva ya que presenta una incompatibilidad de meta. Si un equipo gana, el otro pierde. El mismo caso lo tenemos en carreras por parejas, o equipos más numerosos, en los que estas deben transportar un objeto hasta la meta sin utilizar manos ni brazos y sin que este toque el piso, o en carreras en las que parejas o tríos corren con sus piernas atadas. Aun cuando se produce colaboración en la pareja o equipo, la actividad es competitiva.

Un último ejemplo nos lleva a hacer referencias a nuevos deportes que parte del profesorado califica de cooperativos, como el colpbol o el kinball. El colpbol es un interesante deporte alternativo, inventado en 1997 por el profesor español Juanjo Bendicho. En el colpbol, dos equipos mixtos, de siete jugadores cada uno, intentan introducir un balón en la portería contraria a base de golpeos con las manos. El balón no puede golpearse con el puño ni tocarse intencionadamente con los pies, salvo los porteros dentro de su área y solo si el balón procede de un contrario. El colpbol incorpora una norma orientada a promover la participación activa de los jugadores, está prohibido que un mismo jugador dé dos toques consecutivos a la pelota. Esto significa que, si el balón ha sido tocado por un jugador, este debe esperar a que lo toque otro participante, de su equipo o del equipo contrario, antes de tocarlo de nuevo. En definitiva, el colpbol es un deporte muy dinámico, mixto y participativo, pero no es cooperativo. El objetivo es ganar al otro equipo, por tanto, presenta incompatibilidad de meta y, en consecuencia, es competitivo. Se trataría de un deporte de colaboración-oposición.

El kinball es un deporte alternativo, creado por el profesor canadiense Mario Demers, en el que participan, al mismo tiempo, tres equipos de cuatro jugadores cada uno, identificados por petos de distintos colores (azul, gris y negro), que comparten un mismo espacio, un cuadrado de 20 metros de lado. Otra peculiaridad de este deporte es que se juega con una pelota grande y pesada, de más de un metro de diámetro y un kg de peso. Básicamente consiste en que un equipo ataca y elige contra cuál de los otros dos equipos lanza su ataque. A continuación, grita el color del peto de ese equipo y, estando tres de sus jugadores en contacto con la pelota, el cuarto golpea el balón en cualquier dirección. El equipo atacado debe impedir que la pelota toque el piso. Si no lo consigue, cada uno de los otros dos equipos se anota un punto. Si, por el contrario, logra atrapar el balón, evitando que caiga al suelo, se convierte en el equipo atacante y rápidamente nombra a otro equipo y golpea de nuevo la pelota. Esto se repite a lo largo del juego una y otra vez. El equipo que gana es quien ha conseguido acumular más puntos al final del partido que se juega en tres períodos de 15 minutos cada uno.

El kinball introduce algunos elementos orientados a promover la participación activa de los jugadores, como el hecho de jugar con un balón de gran diámetro o el que en el momento de efectuar un ataque los cuatro jugadores del equipo estén en contacto con la pelota. Además, incluye algunas estrategias orientadas a promover la igualdad en el resultado, como el hecho de que participen tres equipos a la vez o la inclusión de alguna regla complementaria, como que no se puede atacar al equipo que menos puntos tiene si está más dos puntos por debajo del siguiente. Sin embargo, y contrariamente a como es calificado por algunos docentes, el kinball no es un deporte cooperativo. Es un juego que presenta incompatibilidad de meta, un equipo gana y los otros dos perderán, y, por tanto, es competitivo.

Vistos estos ejemplos, si queremos saber si un juego grupal es cooperativo el primer paso es preguntarnos si presenta incompatibilidad de meta. En otras palabras, ¿si alguien gana, necesariamente alguien pierde? Si la respuesta a esta pregunta es afirmativa, el juego es competitivo. Por mucho que incluya normas para favorecer la participación o la colaboración entre algunos participantes, el fin último del juego será superar a otros jugadores o a otros equipos. Si, por el contrario, la respuesta a la pregunta es negativa, deberíamos formularnos una nueva pregunta, ¿existe oposición entre las

acciones de algunos participantes? Si la respuesta a esta segunda pregunta es afirmativa, el juego no puede ser cooperativo, aunque tampoco será competitivo. Será un juego no competitivo en el que posiblemente alguno o algunos de los jugadores desempeñen un rol opuesto al de otro u otros, por ejemplo, perseguir y escapar, y determinadas circunstancias del juego harán que los participantes puedan cambiar de papel a lo largo del mismo. Será un juego sin ganadores ni perdedores, pero no será cooperativo. Ni siquiera, aunque varios participantes colaboren entre sí para desempeñar un mismo rol en el juego podrá ser cooperativo porque su objetivo es realizar una acción contraria a la que desempeñan otros participantes.

Tener claro qué es y qué no es un juego cooperativo permite al profesorado desarrollar sus propios juegos adaptados al contexto educativo en el que trabajan, juegos cooperativos para incluir a su alumnado, para promover acciones positivas que favorezcan la motivación hacia la práctica motriz o para mejorar el clima social en las clases.

Propuesta pedagógica

Una vez clarificado el concepto de juego cooperativo, volvemos a la clasificación que hemos establecido (ver figura 4) para presentar una propuesta pedagógica que ejemplifique algunos juegos cooperativos que el profesorado puede introducir en sus clases de Educación Física. Reiteramos la idea de que poner en práctica diferentes juegos cooperativos solo porque sean innovadores, divertidos o porque estén de moda, sin tener claro el porqué y el para qué de los mismos o ignorando las características del contexto específico en el que el docente trabaja, reduce notablemente los efectos que los estudios empíricos atribuyen a este tipo de juegos.

Juegos cooperativos con objetivo cuantificable y puntuación

Boliche cooperativo

Se delimita un espacio cuyo tamaño dependerá de la edad y capacidad de los participantes. En dicho espacio se introducen conos de 4 colores diferentes: rojo, amarillo, verde y azul. Todos los jugadores se distribuyen alrededor del espacio delimitado, el lago. El grupo dispone de varios balones.

A una señal, el docente pone un cronómetro en marcha. Los jugadores, sin tocar nunca el espacio designado como lago, lanzan los balones contra los conos intentando sacar del lago el mayor número de ellos antes de que finalice un tiempo previamente asignado, por ejemplo, cinco minutos.

Pasado ese tiempo, el juego se detiene y se cuentan los puntos obtenidos por el grupo teniendo en cuenta que cada cono rojo vale 1 punto, cada cono amarillo suma 2 puntos, cada cono verde cuenta 3 puntos y cada cono azul aumenta el marcador en 4 puntos.

Para facilitar la práctica:

- Reducir las dimensiones del espacio designado como lago.
- Introducir un mayor número de balones.

Para dificultar la práctica:

- Introducir formas de lanzamiento más complicadas, por ejemplo, con los pies o mediante golpeo.
- Plantear que un participante solo puede lanzar una pelota que le ha pasado directamente un compañero.
- Hacer que los conos azules, en lugar de sumar 4 puntos, resten 2.

Figura 5 – Boliche cooperativo



Fuente: *juego y variantes originales*.

Pepitas de oro

Todos los jugadores se distribuyen alrededor de la tela de un paracaídas. Sobre el mismo se depositan varias pelotas de un mismo color, por ejemplo, amarillo, y una de un color distinto, digamos, azul. El tamaño de esas pelotas dependerá del diámetro del agujero central del paracaídas. Las pelotas amarillas son pepitas de oro y la de color azul es un pedrusco.

El objetivo del equipo de participantes es introducir por el agujero central del paracaídas el mayor número de pepitas de oro antes de que el pedrusco toque el piso, con independencia de si lo hizo por colarse por el agujero central o saltó fuera del paracaídas.

Para facilitar la práctica:

- Colocar varios pedruscos. Se puede jugar hasta que el último de ellos cae al piso.
- Colocar una o varias pelotas de color verde, las esmeraldas. Si se introduce una esmeralda por el agujero central, un pedrusco que ya hubiera tocado el piso, se vuelve a depositar sobre la tela del paracaídas.

Para dificultar la práctica:

- Plantear que cada participante solo pueda agarrar la tela del paracaídas con una mano, aunque puede cambiar la mano de agarre durante el juego.
- Aumentar el diámetro de las pepitas de oro.

Figura 6 – Pepitas de oro



Fuente: (Velázquez, 1995).

Sillas musicales cooperativas

Se forma un círculo con tantas sillas como el número de participantes menos uno, todas con el respaldo hacia el interior. En el exterior del círculo, a su alrededor, se sitúan todos los jugadores, uno tras otro. El docente hace sonar una música y todos los participantes se mueven al ritmo de la misma, dando vueltas al círculo de sillas. Cuando la música se detiene, el grupo intenta sentarse en las sillas disponibles. Al contrario que en la versión tradicional del juego de las sillas, en esta versión cooperativa se permite que varias personas compartan una misma silla.

Si todo el grupo logra sentarse en las sillas disponibles, se retira una de ellas y el juego vuelve a comenzar. ¿Cuál es el mínimo número de sillas que el grupo necesita para sentarse en ellas?

Para facilitar la práctica:

- Dar al grupo la posibilidad de emplear “tiempos muertos” de un minuto para acordar una estrategia que implementar para solucionar el problema que se les plantea.
- Utilizar sillas más grandes.

- Cambiar las sillas por otros materiales, por ejemplo, aros.

Para dificultar la práctica:

- Introducir un tiempo máximo para que el grupo logre el objetivo de sentarse en las sillas disponibles.

Figura 7 – Sillas musicales cooperativas



Fuente: (Orlick, 1986).

Juegos cooperativos con objetivo cuantificable sin puntuación

El abecedario

Un grupo, de entre 5 y 8 personas, se dispone en círculo. Uno de ellos tiene un balón que bote bien. Este jugador golpea el balón hacia arriba al tiempo que nombra la primera letra del abecedario: “¡A!”, un jugador distinto golpea de nuevo la pelota gritando la segunda letra del alfabeto: “¡B!”, el siguiente hará lo mismo y dirá la “¡C!”, la “¡D!”, ... y así

sucesivamente. El objetivo del equipo es completar el abecedario teniendo en cuenta las siguientes reglas:

- Un mismo jugador no puede golpear el balón dos veces consecutivas.
- Si la pelota bota en el piso dos veces consecutivas, sin que haya sido tocado por alguno de los jugadores, hay que volver a comenzar.
- Para que el objetivo se considere cumplido, al completar el abecedario, cada participante debe haber logrado para el equipo, al menos, tres de las letras del alfabeto.

Para facilitar la práctica:

- Permitir que la pelota pueda botar más veces en el piso antes de ser tocada por alguno de los jugadores.
- Permitir agarrar la pelota antes de golpearla.
- Jugar con una pelota ligera.

Para dificultar la práctica:

- Jugar con implementos, por ejemplo, una palamano o una raqueta.
- Utilizar una pelota pequeña de bote rápido.
- Introducir una norma por la que solo el golpeo en el aire sume letra.

Fuente: juego y variantes originales.

Sobre los balones

Partimos de un grupo de, al menos, 7 participantes, cada uno de los cuales tiene un balón de baloncesto bien inflado.

El objetivo del equipo es mantener a todos los jugadores en equilibrio sobre los balones mientras cantan la primera estrofa de “Las mañanitas”, hasta “Te las cantamos aquí”. Se consideran las siguientes reglas:

- Hasta que todos los participantes estén subidos sobre los balones, no se puede comenzar a cantar la canción.

- El ritmo de la canción no puede acelerarse.
- Si alguien toca el piso o cualquier otro objeto mientras se canta la canción, hay que volver a comenzar.

Para facilitar la práctica:

- Desinflar parcialmente alguno de los balones.
- Combinar balones con otros objetos que puedan ser usados como base.

Para dificultar la práctica:

- Aumentar el tiempo que todos los participantes deben estar sobre los balones para que el objetivo se cumpla.
- Combinar balones de baloncesto con otros más pequeños.

Figura 8 – Sobre los balones



Fuente: juego y variantes originales.

El abejorro volador

Cuatro o cinco jugadores se colocan en el interior de una de las áreas de una cancha de balonmano. Uno de ellos tiene un *frisbee* (que puede ser sustituido por un anillo autoconstruido). El objetivo del equipo es conseguir que el *frisbee* entre en la portería más alejada de donde se encuentran respetando las siguientes reglas:

- El *frisbee* no puede tocar el piso en ningún momento.
- Un jugador en posesión del *frisbee* no puede desplazarse.
- Ningún jugador puede pisar en el interior del área de penalti del campo opuesto adonde se encuentran.
- Todos los jugadores deben haber realizado, al menos, un pase durante el recorrido.

Para facilitar la práctica:

- El *frisbee* puede tocar el suelo hasta tres veces.
- Reducir la distancia hasta la meta, por ejemplo, saliendo desde el centro del campo.

Para dificultar la práctica:

- Limitar el número de pases para alcanzar el objetivo del juego.
- Introducir en espacio en el cual el *frisbee* no puede ser tocado. Por ejemplo, el espacio comprendido entre dos líneas paralelas a las de fondo de la cancha de balonmano de X metros de separación.

Fuente: *juego y variantes originales*.

El nudo

Un grupo de entre 7 y 12 jugadores forma un círculo. Cada participante comprueba qué compañeros tiene a su izquierda y a su derecha. A continuación, todos intercambian sus posiciones en el círculo.

El siguiente paso es irse acercando lentamente al centro del círculo, de forma que cada jugador agarre con su mano derecha la mano izquierda del jugador que tenía inicialmente a su derecha y con su mano izquierda la

derecha de quien tenía a su izquierda. De este modo se forma una especie de nudo de brazos entrelazados. El objetivo del equipo es deshacer dicho nudo con la única condición de que nadie puede soltar la mano que agarra.

Para facilitar la práctica:

- Una vez formado el nudo, dos jugadores sueltan las manos que los unen, de modo que, en vez de un nudo en círculo, tenemos un nudo en cadena, mucho más sencillo de desenredar.

Para dificultar la práctica:

- Uno o varios de los participantes juegan con los ojos vendados por un antifaz.

Fuente: juego tradicional infantil.

Juegos cooperativos con objetivo no cuantificable

Abrazos de colores

Todos los participantes se distribuyen alrededor de la tela de un paracaídas. Aleatoriamente se asigna a cada uno de ellos uno de estos colores: rojo, amarillo, verde o azul.

La profesora cuenta: “¡Unoooo, doooos...!” y en lugar del número tres dice uno de los colores, por ejemplo: “¡Rojo!”. Todos los jugadores inflan el paracaídas de forma coordinada, mientras aquellos que tienen el color rojo asignado se sitúan por debajo de la tela del paracaídas en un abrazo colectivo, dejando que esta les cubra.

La profesora dice entonces: “¡Unoooo, doooos, fuera!”. Se infla de nuevo el paracaídas, vemos por un momento el abrazo colectivo y quienes estaban dentro vuelven a su lugar en el círculo antes de que la tela del paracaídas descienda.

Para variar la práctica:

- En lugar de asignar colores, se dice una determinada cualidad de modo que van al interior del círculo quienes tengan esa cualidad: “¡A quienes les guste el pollo!”, “¡Quien tenga dos o

más hermanos!”, “¡Aquellas personas en cuyo nombre haya, al menos, una A!” ...

Para dificultar la práctica:

- En lugar de un abrazo colectivo, quienes entran forman una estatua colectiva, adoptando cada participante distintas posiciones, pero siempre en contacto, como mínimo otro jugador.
- Nombrar más de un color para que entren.

Figura 9 – Abrazos de colores



Fuente: (Velázquez, 1995).

Seguir a la madre

Una persona asume el rol de madre y se sitúa como la primera de una fila en la que están el resto de los participantes en el juego. Entre cada jugador y la persona que tiene detrás se deja aproximadamente un metro y medio de distancia.

Quien hace de madre comienza a desplazarse a la vez que realiza diferentes movimientos que son imitados lo más fielmente posible por el resto de los jugadores. Cuando la madre grita “¡congelados!”, todos permanecen estáticos manteniendo la postura como si fuesen estatuas. La

madre se sitúa entonces al final de la fila y grita “¡descongelados!”. En ese momento, quien ocupa el primer lugar en la fila asume el papel de madre y se repite el proceso.

Para variar la práctica:

- Introducir una base musical de forma que los participantes se muevan en función de lo que les sugiere la música.
- Jugar en varios grupos. Cuando el docente grita: “¡Cambio！”, todos los jugadores deben formar nuevos grupos.
- Plantear que las filas estén formadas por parejas tomadas de la mano. La primera pareja hace de madre. Obviamente, nadie puede soltar su mano de la de su pareja. Quienes ocupan la posición izquierda en las parejas imitan los gestos de quien está a la izquierda en la pareja con el rol de madre y quienes están a la derecha de la persona situada a la derecha en la pareja con el papel de madre.

Figura 10 – Seguir a la madre



Fuente: juego tradicional infantil.

Molino

Una pareja de jugadores se coloca frente a frente y se toman fuertemente de las manos. En esta posición echan su cuerpo hacia atrás y, sin soltar sus manos, comienzan a girar tan deprisa como pueden para experimentar juntos la sensación de vértigo.

Para variar la práctica:

- Jugar en tríos o en pequeños grupos formando un círculo.
En este caso, los participantes giran tan deprisa como pueden hasta que alguien suelta sus manos.

Fuente: juego tradicional infantil.

En la calle 24 (juego de palmas)

Dos jugadores se sitúan frente a frente y, según cantan la canción del juego cuya letra describimos, realizan una y otra vez la siguiente secuencia de movimientos con las palmas de sus manos: mano derecha golpea hacia abajo la mano izquierda del compañero, mano izquierda golpea hacia abajo la mano derecha del compañero, los jugadores chocan las palmas de ambas manos al frente. En el primer choque uno de ellos inclina ligeramente las rodillas, en el segundo es el otro quien ejecuta la acción.

La canción dice lo siguiente:

En la calle – lle
veinticuatro – tro
se ha cometido – do
un asesinato - to.

Una vieja – ja
mató un gato – to
con la punta – ta
del zapato - to.
Pobre vieja – ja,
pobre gato – to,
pobre punta – ta
del zapato – to.

Fuente: juego tradicional infantil.

Actividades de acción individual y meta colectiva

Relevos de marcador colectivo

Alrededor de cuatro conos de distinto color, por ejemplo, rojo, amarillo, verde y azul, se forma un círculo con tantos aros o marcas de suelo como jugadores (entre 14 y 30). Cada jugador inicia el juego en el interior de uno de esos aros. Cuatro de esos jugadores portan un testigo de carrera de relevos, cada uno de un color diferente los cuales coinciden con los colores de los conos.

El docente da una señal y pone un cronómetro en marcha. Cada uno de los jugadores con uno de los testigos corre al centro del círculo para tocar con él el cono del color correspondiente y, a continuación, se lo entrega tan rápido como puede a otro participante. El jugador que entregó el testigo se queda en el aro que ocupaba el jugador a quien se lo entregó.

El proceso se repite con el resto de los testigos de relevos. Si un participante, siguiendo las normas del juego, ha tocado con su correspondiente testigo los conos de los cuatro colores, cuando entrega el último a otro jugador, se sienta. Con esto quiere decir que ya ha realizado los cuatro relevos.

El docente detiene el cronómetro en el instante en que todos los jugadores están sentados dentro de un aro. El objetivo del grupo es conseguirlo en el menor tiempo posible.

Para variar la práctica:

- Cambiar la acción motriz que se ejecuta. En lugar de entregar un testigo de relevos, podemos jugar con cuatro balones que se controlan únicamente con los pies o con un *stick* y una pelota de *floorball*.

Para dificultar la práctica:

- Plantear que algunos de los participantes simulen discapacidades. Alguien puede ir con los ojos vendados, otro en silla de ruedas... Podemos analizar al final del juego los sentimientos de los jugadores, sus dificultades, las ayudas recibidas...

Fuente: (Velázquez, 2012b).

CONCLUSIONES

El modelo de coopedagogía, desde su enfoque en “aprender a cooperar, cooperar para aprender,” ofrece un marco teórico orientado a transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, de carácter fundamentalmente individualista o competitivo, en otras orientadas hacia la cooperación como fin del proceso educativo y como medio para generar aprendizajes curriculares. La implementación de este modelo no solo facilita la adquisición de habilidades curriculares, sino que también fomenta competencias esenciales para la vida en sociedad, como la capacidad de trabajar en equipo, la empatía y la responsabilidad compartida, que responden a las necesidades de la sociedad actual. Todo ello contribuye a fomentar la cultura de la colaboración en el aula como primer paso para extenderla a otros ámbitos de la vida.

El juego cooperativo es uno de los pilares del modelo de coopedagogía. De hecho, constituye la principal estrategia en la fase de aplicación lúdica de la cooperación del modelo. Un juego cooperativo es una actividad lúdica colectiva en la cual no existe oposición entre las acciones de los participantes. Por el contrario, todos buscan el mismo objetivo o metas que, sin ser iguales, se complementan. Así, el juego cooperativo promueve un contexto de resolución de problemas en los que el objetivo no es superar a otras personas sino trabajar junto a ellas para alcanzar metas comunes. Esta característica esencial es la que hace que el juego cooperativo favorezca el desarrollo de las habilidades sociales y de trabajo en equipo, facilite la inclusión de todos y todas en las clases y, en definitiva, contribuya a promover un clima positivo entre el alumnado.

La integración del juego cooperativo como recurso didáctico dentro del modelo de coopedagogía refuerza la importancia de diseñar actividades lúdicas que promuevan la cooperación y la participación igualitaria. Los juegos cooperativos, al centrarse en la diversión, la inclusión y la ausencia de oposición entre los participantes, no solo permiten a los estudiantes experimentar el aprendizaje de manera más significativa, sino que también contribuyen a mejorar el clima social en las aulas y a desarrollar comportamientos prosociales (Street et al., 2004). Los beneficios del juego cooperativo, como el aumento del autoconcepto físico (Navarro-Paton et al.,

2018) o la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (Lavega et al., 2014), subrayan su valor pedagógico y su potencial para dar respuesta, desde la lógica de la cooperación, a algunos de los problemas que emergen en las clases de Educación Física.

Para ello, es fundamental que el profesorado entienda qué es y qué no es un juego cooperativo, algo en lo que hemos incidido a lo largo de este capítulo. Ello le permitirá seleccionar las prácticas lúdicas más adecuadas para sus clases, en función de las características específicas de su alumnado y de su contexto de trabajo, y le facilitará la posibilidad de crear nuevos juegos cooperativos adecuados a sus necesidades e intereses.

En este capítulo hemos apostado por la cooperación como base para el desarrollo de los valores relacionados con una cultura de la colectividad y de la inclusión, destacando el papel del juego cooperativo como recurso para el fomento de su lógica y de las habilidades y destrezas asociadas a ella. Sin embargo, queremos dejar bien claro que, como queda explícito en el modelo de coopedagogía, promover la cultura de la cooperación no implica únicamente introducir juegos cooperativos. No se trata de que el profesorado plantea todas sus actividades con una estructura de meta cooperativa. No debemos confundir los fines con los medios. El juego cooperativo es un medio, un recurso que, al igual que tantos otros, solo tiene sentido desde un porqué y un para qué. El objetivo no es que todas las actividades en las clases de Educación Física sean cooperativas. El objetivo es fomentar en nuestro alumnado unos aprendizajes y unos valores que se orienten a la mejora de la sociedad en la que vivimos, ayudar a generar personas críticas que, desde su trabajo y desde sus acciones cotidianas, contribuyan a promover un mundo cada vez mejor, un mundo cada vez menos enfocado en el yo y más orientado al nosotros.

Este capítulo se ha orientado a profundizar en el juego cooperativo, integrado en el modelo de coopedagogía, pero hay otras muchas posibilidades, como las que Jesús Vicente Ruiz Omeñaca expone en el capítulo siguiente, orientado a analizar el papel de los juegos modificados en los procesos de iniciación deportiva. Incluso, desde la reflexión crítica, el profesorado puede implementar en sus clases modelos híbridos que integren, de forma coherente, diferentes estrategias y acciones educativas con un mismo fin, el desarrollo de ciudadanos críticos y éticamente responsables

que contribuyan a la transformación de contextos sociales para hacerlos cada vez más igualitarios, democráticos y justos.

REFERENCIAS

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE.
- Bantulá, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Paidotribo.
- Brotto, F. O. (2001). *Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Projeto Cooperação.
- Cabrelles, M. S. (2012). La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo (I). *Revista de folklore*, 360, 4-19. <https://www.funjdiaz.net/folklore/06sumario.php?num=360>
- Casey, A. y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education review*, 15(2), 175-199. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>
- Colectivo La Peonza (2010). *Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física*. La Catarata.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Dyson, B. y Casey, A. (2012). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. Routledge.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Wanceulen.
- Fluegelman, A. (Ed.) (1976). *The New Games book*. Dolphin Books.
- Fluegelman, A. (Ed.) (1981). *More New Games*. Dolphin Books.
- Gil, P. y Naveiras, D. (2007). *La educación física cooperativa*. Wanceulen.
- Glover, D. R. y Midura, D. W. (1992). *Team building through physical challenges*. Human Kinetics.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos y competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>

- Kerr, N. L. y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44(1), 78-94. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.78>
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51. <http://hdl.handle.net/10486/660049>
- Le Fevre, D. (2002). *Best New Games*. Human Kinetics.
- Lentz, T. F. y Cornelius, R. (1950). *All Together: A Manual of Cooperative Games*. Peace Research Laboratory.
- Linaza, J. L. (1992). *Jugar y aprender*. Alhambra Longman.
- Martín, G. y Peno, S. (2012). *Juegos cooperativos para educadores. De la teoría a la práctica*. Grupo 5.
- Navarro-Paton, R., Rego, B. y García García M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos*, 34, 14-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58803>
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Acropolis.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.426>
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Provost, P. (1981). *Immediate effects of film-mediated cooperative games on children's prosocial behavior*. [Tesis de máster]. University of Ottawa. <https://doi.org/10.20381/ruor-9952>
- Ruiz Omeñaca, J. V. y Bueno, I. (2017). Ocho cuestiones sobre cooperación en educación física. En J. V. Ruiz Omeñaca (coord.). *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 17-31). C.C.S.
- Sheingold, K., Hawkins, J. y Char, C. (1984). "I'm the thinkist, you're the typist": the interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of social issues*, 40(3), 49-61. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1984.tb00191.x>
- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D. y Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology*, 4, 97-109. <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp>

- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Velázquez, C. (1995). *Juegos con paracaídas en las clases de Educación Física*. La Comba.
- Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio*. [CD-ROM]. La Peonza.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2006). El juego cooperativo en la escuela. En V. Pavía (coord.). *Jugar de un modo lúdico* (81-90). Noveduc.
- Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M. López, J. V. Ruiz y C. Velázquez. *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 117-161). Graó.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.
- Velázquez, C. (2012a). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.
- Velázquez, C. (2012b). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.
- Velázquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 10, 3-22.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Llorente-Catalán, y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social* (pp. 273-293). Universitat de Lleida.
- Velázquez, C. (2021). El enfoque de coopedagogía en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 73, 7-12.
- Velázquez, C. (2023). El modelo comprensivo de iniciación deportiva. En Garduño, J.; Ruiz-Omeñaca, J. V., Velázquez, C. y Valero, A., *Modelos pedagógicos en la Educación Física y el Deporte* (pp. 92-111). Qaritippi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Velázquez, C. (2024). La creatividad motriz desde el modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz, A. Grasso y C. Velázquez. *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 87-113). <https://doi.org/10.29410/QTP.24.05>
- Velázquez, C., Cáceres, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Díez, M. D. y Ruiz Gómez, M. I. (1995). *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos*. Escuela Española.

Velázquez, C., Cáceres, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Díez, M. D. y Vaquero, M. I. (2003). *Actividades y juegos cooperativos en Educación Física*. La Peonza.

JUEGOS MODIFICADOS EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

INTRODUCCIÓN

La evolución de la Educación Física en los últimos lustros ha venido marcada, entre otros referentes, por la incorporación de nuevos modelos pedagógicos a la acción didáctica. Estos han tratado de propiciar situaciones de aprendizaje en las que confluyan los principios de acción, aprendiendo desde la participación activa, reflexión integrando procesos cognitivos que llevan el aprendizaje más allá del mero activismo, significatividad, conectando de forma no arbitraria el nuevo objeto de aprendizaje con lo ya conocido, contextualización, creando escenarios que ubiquen social y culturalmente cada situación, funcionalidad, generando espacios para aprendizajes que resulten útiles para el alumnado, transferibilidad, propiciando la extrapolación de los aprendizajes de unos contextos a otros, y autenticidad, aprendiendo en contextos reales o en situaciones simuladas próximas a ellos.

Entre estos modelos, hay dos que han adquirido una singular relevancia en la intervención educativa asociada a la iniciación deportiva: el modelo de enseñanza para la comprensión y el modelo integrado.

En ambos, se da la presencia de los juegos modificados como estrategia pedagógica que permite profundizar en el aprendizaje en todos los ámbitos, propiciando espacios para la toma de decisiones y para la integración de las acciones técnicas en contextos reales de juego, así como para los aprendizajes en los planos emocional, social y ético.

Con esta base, desde el capítulo que aquí se presenta, se trata de indagar en los soportes teóricos que subyacen al uso pedagógico de los juegos modificados y se presenta una secuencia de estas prácticas lúdicas, no

tanto con ánimo de que sean extrapolados, de forma mecánica, a diversos contextos de práctica, cuanto para que se sometan a juicio crítico, se filtren y se impregnen de los elementos que pueden convertirlos en auténticos escenarios didácticos desde una perspectiva de educación integral.

BASES TEÓRICAS

Al ubicar el foco en los juegos modificados resulta inexorable, como punto de partida, prestar atención a los modelos pedagógicos en cuyo seno se insertan como estrategias pedagógicas de singular valía.

Y, tal como se ha avanzado en la introducción, dos son los modelos que insertan en su seno los juegos modificados: el modelo de enseñanza para la comprensión y el modelo integrado. Por cada uno de ellos vamos a comenzar haciendo un recorrido, prestando atención, posteriormente, a la delimitación conceptual de los juegos modificados, para finalizar aludiendo a sus singularidades como recurso didáctico.

El modelo de enseñanza para la comprensión

En los procesos de aprendizaje ligados al deporte, durante décadas, se perpetuó un esquema de intervención didáctica que pasaba por realizar una primera aproximación a las habilidades técnicas propias de cada modalidad deportiva, para continuar con su automatización en contextos frecuentemente alejados de la propia práctica. Mientras, se concedía menos relevancia a la práctica real del deporte y a la integración del aprendizaje de los procesos de toma de decisiones que permiten llevar a cabo una participación inteligente (Devís y Peiró, 1992; Monjas, 2007; Ruiz-Omeñaca, 2012; Thorpe, 1997). De este modo, se extrapolaba a los deportes de colaboración-oposición la acción pedagógica que se articulaba en los deportes individuales en entorno estable, sin tomar en consideración la incertidumbre generada por la interacción con compañeros y adversarios y depositando la mirada, únicamente, en la interacción con el móvil –con frecuencia una pelota o un balón– desde la perspectiva de una buena ejecución técnica. De este modo, se separaba la táctica de la técnica y el aprendizaje de la propia práctica deportiva. Tampoco se suscitaba un análisis crítico en relación con los aspectos de índole moral que se integran en

el deporte, tanto desde la perspectiva de quienes lo practican como desde la óptica de espectadores y de miembros de la sociedad.

Como respuesta a las carencias inherentes a este modo de acción, desde el ámbito anglosajón se extendió una propuesta de intervención que fue calando también en los países de habla hispana a partir de los trabajos iniciales de Devís y Peiró (1992). Desde ella, se ubicaba el foco en la naturaleza problemática – en lo que supone la continua generación de situaciones-problema ante las que las personas participantes han de decidir- y contextual –ubicando a las personas participantes dentro del devenir propio situación real de juego- comunes en algunos deportes de oposición y en los de colaboración-oposición (Devís y Peiró, 1992; Monjas, 2007). En este marco, las personas han de decidir dentro de cada situación que deviene en el seno de la práctica deportiva en función de los factores que convergen en la propia situación, para, a continuación, realizar una buena ejecución de la acción seleccionada. Se avanza, de este modo, del porqué y del qué hacer hacia el cómo hacerlo y se integra este proceso en el devenir de la práctica real y contextual.

Dentro de este marco, la técnica sigue teniendo importancia, pero se invierten los términos en el proceso de aprendizaje, avanzando de los procesos decisionales y tácticos a las acciones técnicas requeridas para llevar a cabo la decisión tomada.

Y con esta base se enseña para la comprensión del deporte y de las demandas derivadas de cada situación que se inserta en su práctica, focalizando la atención en el conocimiento práctico, en el porqué, qué, dónde y cuándo –lo que remite a la táctica-, para finalizar con el cómo –lo que nos ubica en el campo de la técnica-. La técnica adquiere aquí relevancia y valor en un contexto y con la mediación de los procesos decisionales. Y estos últimos se construyen desde la toma de conciencia de las demandas tácticas en cada situación de juego, buscando soluciones y generalizando principios de acción ante situaciones similares (Castejón et al., 2003; Ruiz-Omeñaca, 2012).

De este modo, se crea un soporte para la transferencia tanto horizontal, entre deportes que mantienen señas de identidad estructurales similares, como vertical, en el avance hacia el desenvolvimiento en situaciones progresivamente más complejas dentro de una misma actividad deportiva.

De forma complementaria, se abren veredas para el análisis del deporte desde sus vertientes emocional, social y ética, como complementos necesarios cuando se trata de vertebrar una orientación inequívocamente educativa de la actividad deportiva (Ruiz-Omeñaca y Álvaro-Garzón, 2015).

Sobre estos cimientos, nos ubicamos ante un modelo con significativas potencialidades (Castejón et al., 2003; Gómez, 2010; Ruiz-Omeñaca, 2014; Velázquez, 2023; Velázquez-Buendía, 2011):

- La transición de un modelo de racionalidad técnica hacia uno de racionalidad práctica.
- La apertura a la diversidad del alumnado, ofreciendo alternativas para todos ellos.
- La creación de un marco para la adhesión a la práctica.
- Una mayor motivación intrínseca y un incremento del interés por el aprendizaje.
- La generación de oportunidades para la reflexión.
- La implicación del alumnado en la toma de decisiones, así como en la comprensión de los principios prácticos y en su aplicación en la práctica.
- El hecho que supone promover un sentido ético de la actividad deportiva.

En cualquier caso, es preciso reparar en que el modelo de enseñanza para la comprensión adquiere su verdadero significado dentro de un contexto global que ubica el foco en una práctica deportiva con auténtica vocación pedagógica, emancipatoria y sensible a cuestiones éticas.

El modelo integrado

La intencionalidad de conjugar marcos de aprendizaje que aprovechen las potencialidades propias del modelo de enseñanza para la comprensión y que susciten escenarios con vocación de integración de los aprendizajes técnicos sin subsumirlos a los procesos decisionales ha dado lugar al modelo integrado.

En su concreción Griffin et al. (1997) elaboraron una propuesta de intervención organizada en tres fases. En la primera de ellas se presen-

tan juegos modificados o situaciones reales de juego, prestando especial atención a la motivación, al sentido lúdico de la práctica y a la satisfacción de las personas participantes. En un segundo momento, se formulan interrogantes sobre cuestiones tácticas –en la línea marcada por el modelo de enseñanza para la comprensión– y se presta atención a las demandas técnicas derivadas de la situación, profundizando en su adquisición e incorporando, si resulta preciso, ejercicios específicos para su mejora. Y finalmente se retorna a la situación de juego incorporando a la práctica los aprendizajes, tanto tácticos como técnicos. De ahí, se avanza hacia nuevos contextos de juego dotados de mayor complejidad, así como hacia otros a los que se pueda transferir lo aprendido.

Manteniendo significativos referentes compartidos con esta línea de acción, Castejón et al. (2003) prestan atención, desde el modelo integrado, al inicio de la práctica desde situaciones de juego ligadas al deporte, presentando los aspectos técnicos y tácticos de forma simultánea e incardinada, en contextos que resulten equilibrados en la medida en que las posibilidades de progreso no queden limitadas por el nivel inicial de ejecución de las acciones motrices ni por una demanda táctica inaccesible para el alumnado. A partir de ahí se generan ciclos en los que se alternan contextos de práctica con alta demanda táctica y escasa demanda técnica con otros en el que se invierten los términos. Y finalmente se integran ambos elementos en juegos próximos a la propia práctica deportiva.

Con esta base, el modelo integrado mantiene las potencialidades propias del modelo de enseñanza para la comprensión y suma aspectos significativos en contextos educativos (Castejón et al., 2003; Garduño, 2023; Griffin et al., 1997; Ruiz-Omeñaca, 2012; Sola, 2010):

- Las situaciones, sin restar contextualización, suman una mayor adecuación a los aprendizajes previos del alumnado y a su propio potencial de aprendizaje.
- El marco de aprendizaje incide en la adecuación de los aspectos tanto estructurales como funcionales en aras de que las decisiones tácticas y las acciones técnicas sean verdaderamente abordables.
- Abre vías para una parte del alumnado que necesita de la seguridad que propicia el aprendizaje de la técnica sin verse

sometidos a las demandas reales del juego hasta adquirir unos niveles mínimos de aprendizaje que garanticen un cierto grado de éxito.

De este modo, compartiendo un vector común con el modelo comprensivo, el modelo integrado crea vías adicionales que permiten tejer procesos didácticos centrados en la relación entre las personas que aprenden y el objeto de aprendizaje, desde el análisis crítico de cuanto acontece durante la acción didáctica y la propia práctica del juego, en escenarios pedagógicos concretos.

Los juegos modificados como lugar común en ambos modelos

Los juegos modificados se erigen como el principal escenario educativo tanto en el modelo de enseñanza para la comprensión como en el modelo integrado –en el que, en ocasiones, se alternan con situaciones específicamente orientadas al aprendizaje de la técnica. Pero, ¿a qué nos referimos con este término?

Devís (1996, p. 48), define el juego modificado como:

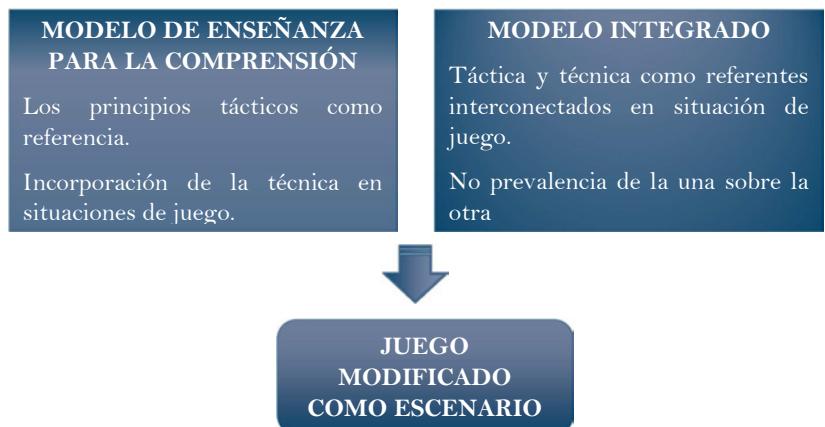
Un juego global que recoge la esencia de uno o de toda una forma de juegos deportivos estándar, la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo, que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos.

Con esta base, estamos ante una opción que mantiene los rasgos distintivos propios de lo más genuinamente lúdico del juego, entendido como práctica autotélica, sin finalidades extrínsecas y propiciadora de placer y de bienestar. E incorpora la esencia del deporte, como situación motriz de competición sometido a un sistema de reglas y marcada por objetivos que demandan de la toma de decisiones. Se trata, de este modo, de una práctica que se sitúa en un espacio de intersección entre las prácticas lúdicas y las actividades deportivas.

Posee, por otro lado, un carácter flexible que permite su construcción, su modificación y su reconstrucción a tenor de las demandas educativas derivadas de cada marco educativo. Y lo hace manteniendo una naturaleza compleja, contextual y generadora de situaciones-problema (Ruiz-Ome-

ñica, 2012), así como un isomorfismo estructural con un conjunto de deportes con los que establece vínculos (Gómez, 2010). No obstante, ese isomorfismo, no convierte a los juegos modificados en mini-deportes, al no mantener los referentes de formalización y de estandarización propios de la actividad deportiva (Devís, 1996).

Figura 1 – Relación entre los modelos comprensivo e integrado y los juegos modificados.



Tejidos de este modo, el potencial educativo de los juegos modificados se concreta en (Castejón et al., 2003; Devís, 1996; Ruiz-Omeñaca, 2014; Velázquez-Buendía, 2011):

- Su orientación centrada en la participación y en el aprendizaje de todas las personas.
- Su flexibilidad y la posibilidad de adaptación.
- El carácter inclusivo.
- La vinculación a principios tácticos generalizables y la integración de acciones técnicas si se orienta en la dirección adecuada para ello.
- La posibilidad de generar espacios para la reflexión en relación con una auténtica comprensión del juego.
- La apertura a la participación ética.

Y, de este modo, los juegos modificados se erigen como el principal referente pedagógico en la iniciación deportiva desde los modelos comprensivo e integrado.

Propuesta pedagógica

Los juegos modificados como contexto didáctico: pautas de intervención

Contamos ya con dos modelos pedagógicos y con un referente para vertebrar la intervención educativa común a ambos. Y se requiere, ahora, de la generación de una propuesta pedagógica. Al avanzar por este sendero, es preciso tomar decisiones en torno a un interrogante: ¿cómo trasladar los juegos modificados a la intervención didáctica en el contexto de clase?

El primero de los referentes pasa por articular el proceso en virtud de la complejidad táctica, lo que lleva a diferenciar cuatro categorías de juegos modificados (Almond, 1986):

- a. Juegos de blanco o diana, en los que se trata de que el móvil alcance un lugar o impacte contra un objeto, habitualmente en el menor número de intentos posible.
- b. Juegos centrados en batear y correr, lo que conlleva el golpeo del móvil con o sin un implemento y el desplazamiento por una zona prefijada mientras los adversarios recogen el móvil y tratan de llegar con él a la zona final del recorrido o a los puntos de paso antes de la llegada de quien golpeo o de sus compañeros integrados en la situación lúdica.
- c. Juegos de cancha dividida y juegos de muro en los que el objetivo se centra en lograr que el móvil caiga dentro del espacio compartido -habitual en los juegos de muro- o en el campo del adversario o adversarios -común en los juegos de cancha dividida- y que éste o éstos no logren devolver el móvil o lo hagan fuera de la zona de juego.
- d. Juegos de invasión en los que cada equipo intenta lograr con el móvil o en posesión de este, llegar a la zona de marca ubicada en el campo del equipo adversario, y trata de que este no logre lo mismo en la zona de marca situada en el campo propio.

Los juegos ubicados dentro de la misma categoría mantienen referentes identitarios compartidos en lo que atañe a las demandas tácticas. Con esta base, la acción educativa conviene que avance de lo simple a lo complejo, desde los juegos de diana, como punto de partida, hasta los de invasión, como escenario final.

Asimismo, y en cada una de las cuatro alternativas también la complejidad creciente se erige como alternativa.

Figura 2 – Secuencia cronológica en la introducción de las diferentes tipologías de juegos modificados a partir de su complejidad táctica.



Por otro lado, se requiere de la aplicación del principio de variabilidad en la práctica motriz (Ruiz Pérez; 1995), en virtud del cual, la modificación de las condiciones espaciales, temporales, humanas y materiales de la situación de juego propicia la adquisición de capacidades más dúctiles y versátiles, susceptibles de transferirse de un contexto a otro. Los juegos modificados se erigen en referente de práctica variable, pero de forma adicional se pueden introducir modificaciones en ellos que ahondan en este principio.

Y transitando este camino pedagógico es factible introducir de forma secuencial juegos con un mayor requerimiento tanto táctico como técnico e introducir en cada uno de ellos modificaciones en diferentes elementos modulando la complejidad: número de personas participantes, condiciones materiales, demandas espaciales, temporales y espacio-temporales, referentes normativos, etc. Concretando estos aspectos, Méndez (1998, 1999, 2000) remite a la variación en:

- Las personas participantes: incluyendo cambios en el número de participantes (tanto de compañeros como de adversarios), estableciendo roles específicos ...
- El espacio: incorporando cambios en las dimensiones del campo, modificando la altura de la red en los juegos de cancha dividida o la de impacto en los de muro, así como el tamaño,

la forma y el número de zonas de marca en los de invasión, generando áreas restringidas...

- El tiempo: determinando un límite temporal para realizar determinadas acciones, para permanecer en espacios concretos o para mantener la posesión del móvil, premiando con mayor puntuación los logros alcanzados en un tiempo determinado...
- Los materiales: modificando la forma, el tamaño, el peso o el número de móviles.
- Las reglas de juego en lo que atañen al sistema de puntuación, a la simplificación de éstas... o incorporando modificaciones en ellas asociándolas a la demanda de determinados principios tácticos o de acciones técnicas concretas.
- La táctica: propiciando contextos de equilibrio o de desequilibrio, delimitando las funciones de jugadores concretos, determinando secuencias específicas de juego antes de dar paso a la búsqueda de alternativas por parte de los participantes, leyendo la propia situación...
- Y la técnica: prefijando las formas de contacto con el móvil, planificando situaciones que demandan de habilidades concretas...

Figura 3 – Elementos de variación en juegos modificados



La reflexión por parte del profesorado, tanto en el momento de planificación, como en los ulteriores de desarrollo y de reflexión retrospectiva sobre lo sucedido, en relación con aquello que necesita el alumnado, estará en la base de la combinación entre diferentes alternativas de modificación, poniéndolas al servicio de los aprendizajes de cada persona.

Siguiendo con nuestro recorrido, resulta clave que, en cada juego modificado, el profesorado estimule la reflexión entre el alumnado y genere contextos para la comprensión del juego y para la generalización de principios de acción. Para ello, cabe desarrollar diversos ciclos de acción-reflexión-acción dentro de cada juego. Al aprender a jugar jugando, se sumará, de este modo, la implicación cognitiva, la profundización, a partir de las respuestas a los interrogantes formulados, en las demandas tácticas y en las reglas de actuación que les dan respuestas, en los requerimientos técnicos y en su uso contextualizado, y en los elementos emocionales, sociales y éticos que convergen en el juego. La conversión de las respuestas en las reseñadas reglas de acción, a las que se podrá apelar una vez consensuadas a partir de las aportaciones realizadas por el alumnado convertirán cada juego modificado en un escenario idóneo para el aprendizaje.

Figura 4 – Secuencia didáctica en torno a cada juego modificado desde la repetición de ciclos de acción-reflexión-acción.



Los interrogantes se convierten, de este modo, en un complemento imprescindible para el aprendizaje a partir de la acción. Y cabe cuestionarse de qué modo se concretan dichos interrogantes, máxime cuando es preciso tener en cuenta la diversidad de experiencias previas entre el alumnado que pueden hacer que preguntas certeras con unos resulten demasiado sencillas o demasiado complejas para otros.

Con la base que supone esta secuencia de acciones, los juegos modificados se convierten en una oportunidad para que cada participante descubra, interiorice y aplique principios tácticos comunes a un amplio espectro de situaciones deportivas y de respuesta a través de la técnica, que, de cualquier modo, no se presenta como un estereotipo motor descontextualizado sino como un medio para dar cauce a decisiones tomadas de forma inteligente. Estas se adquieren y realizan en contextos cambiantes, permitiendo que cada participante sea consciente de en qué momento, dónde y de qué modo puede ponerlas en práctica. Y posibilitan la toma de conciencia y la gestión de emociones, la reflexión y el compromiso social y la participación desde una perspectiva ética en el propio juego.

Seguimos avanzando.

Un recorrido por diferentes juegos modificados

A. Juegos de diana

La categoría relativa a los juegos de diana, nos sitúa ante un espectro de prácticas cuyo objetivo se centra en lanzar un objeto para impactar en otro, tal como sucede, por ejemplo, en los dardos, o en golpearlo para introducirlo en un espacio concreto, como sucede, por ejemplo, en el golf. En cualquier caso, se trata de prácticas que demandan de altas cotas de precisión en la ejecución motriz, partiendo de una preparación previa que ubica el foco en la estabilidad de la acción, en juegos de diana en espacios estables, y, de forma adicional, en la adecuación de la trayectoria del móvil a las condiciones del entorno, en deportes como el golf. En cualquier caso, se trata de juegos con escasa demanda táctica.

De este modo, presentaremos aquí dos ejemplos – uno en entorno estable y otro en un marco dotado de incertidumbre- en aras de dar continuidad al proceso sin omitir ninguna de las cuatro categorías de juegos.

Pero no repararemos, como sí haremos en las restantes categorías, en los principios tácticos que se demandan en ellos al ser estos muy limitados, y ubicaremos los interrogantes para la generación de claves de acción dentro del propio juego.

Juego. Tres en raya

Colocamos nueve aros formando tres líneas de tres. Se marca una distancia de referencia y se crean dos equipos con el mismo número de personas. Desde la distancia prefijada cada persona va lanzando un objeto, alternando el lanzamiento con un integrante del equipo adversario, tratando de que el objeto caiga dentro de uno de los aros. Cuando esto ocurre se señaliza ese aro con el color de su equipo. Obtiene la victoria el primer equipo en lograr una línea de tres aros marcadas con el mismo color. Para variar la práctica:

- Modificar el número de jugadores por equipo.
- Establecer roles concretos: por ejemplo, una persona lanza y otra puede golpear el móvil en el aire con el fin de que caiga dentro de un aro.
- Establecer condiciones concretas: por ejemplo, se lanza un balón y cuenta el segundo bote de este.
- Modificar o, en su caso, singularizar la distancia a los aros.
- Modificando el tamaño, la forma y el número de zonas de marca: pueden, por ejemplo, marcarse dieciséis cuadrados en cuatro líneas de cuatro y jugar a ganar el mayor número posible de líneas.
- Modificando la forma, el tamaño, el peso... del objeto que se lanza
- Jugar en situación cooperativa, sumando el mayor número posible de líneas sumando los lanzamientos de todas las personas.

Juego. Fut-golf cooperativo

Distribuimos varios conos por un espacio amplio, preferentemente en un escenario natural. Los participantes, por parejas, han de hacer el recorrido pasando por todos los conos como si de una competición de golf se tratará, con las siguientes condiciones. Los jugadores dentro de cada pareja cooperan entre sí. Uno de ellos golpea el balón con la parte del cuerpo que considere adecuada, tratando de que se aproxime lo más posible al cono. Cuando el balón para, lo golpea el segundo jugador. Van alternando hasta lograr que impacte en el cono. En cualquiera de los golpes, el balón, en su recorrido, puede ser parado con el pie por el jugador que no realizó el lanzamiento. El siguiente golpeo se realiza desde el punto en que quedó parado el balón. La marca de cada pareja es sumada con la del resto de las parejas para alcanzar una marca de clase. A partir de ahí se trata de ir mejorando.

Para variar la práctica:

- Modificar el número de jugadores por equipo.
- Establecer roles concretos: quien golpea con el pie, quien lanza con las manos...
- Modificar la disposición de los conos en el espacio.
- Modificando el tamaño, la forma y el número de zonas de marca.
- Incorporando áreas de juego restringidas, como zonas en las que no puede entrar el balón y que implican penalización...
- Modificando la forma, el tamaño, el peso... del balón.
- Utilizando materiales como pelotas con raquetas, sticks con pelotas, palos con bolas...

B. Juegos de golpeo y carrera

Seguimos avanzando hacia la segunda categoría. Se ubica aquí un conjunto de juegos con un referente común: en ataque, golpear un móvil para generar tiempo con el que desplazarse a través de una secuencia de postas hasta completar un circuito prefijado; y, en defensa, recoger el móvil y realizar acciones que permitan eliminar a quienes de desplazan entre bases: tocándoles con el móvil sin lanzarlo o depositándolo en una

base, antes de que llegue el atacante que se dirige a ella. Se trata de juegos vinculados a deportes como el béisbol, el softbol o el cricket.

Delimitación de principios tácticos y de habilidades técnicas

La complejidad táctica, en este caso, es significativamente mayor al entrar en juego las acciones coordinadas dentro del equipo en oposición a las acciones del equipo adversario.

La toma de decisiones vendrá condicionada por:

- La intencionalidad a la hora de elegir la dirección y la fuerza con la que golpear la bola en función de la ubicación de los defensores.
- La distribución de las personas que defienden dentro del campo.
- Las posibilidades que se abren de seguir avanzando bases cuando se está en carrera.
- Las decisiones de los compañeros que se desplazan desde otras bases y la posibilidad de convergencia en una misma base de dos personas (limitada, con frecuencia, en las reglas de juego).
- Las posibilidades de pase entre personas que defienden con el fin de cerrar bases o tocar a quien se desplaza.

De este modo, se hacen explícitos varios principios tácticos que se concretan en decisiones susceptibles de ser tomadas, en ocasiones sin premura temporal y en otras tomadas con suma rapidez. Estas se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2 – Principios y decisiones tácticas en juegos modificados de golpeo y carrera.

TÁCTICA DE ATAQUE		
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS	
A. Enviar el móvil donde resulte difícil recogerlo.	A.1. Realizar el golpeo del móvil con la mayor intensidad posible hacia una zona alejada de los defensores. A.2. Realizar el golpeo hacia el punto intermedio de la línea que une a dos defensores. A.3. Realizar el golpeo con una trayectoria corta y lenta.	
B. Seleccionar hasta qué base se corre.	B.1. Realizar el recorrido a la máxima velocidad y sin paradas si se ha enviado la bola suficientemente alejada de los defensores. B.2. Adecuar la base en la que se para a los movimientos y pases realizados por los defensores. B.3. Coordinar las acciones propias con las de los compañeros que se desplazan entre bases.	
EN DEFENSA		
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS	MODALIDAD
A. Cubrir espacios.	A.1. Realizar un reparto de zonas entre jugadores que permita cubrir el mayor espacio de juego. A.2. Desplazarse de forma consecuente coordinando las acciones de equipo para ofrecer alternativas de pase a quien ha recogido el móvil que permitan eliminar a un jugador. A.3. Desplazarse junto al atacante hacia la siguiente base si la base que abandona ya no va a ser ocupada por otra persona.	
B. Pasar la bola de forma adecuada a quien pueda cerrar base o tocar a un atacante en desplazamiento.	B.1. Situarse de forma escalonada y realizar pases coordinados entre defensores hasta llegar lo antes posible a la base que se pretende cerrar o al jugador al que se trata de eliminar. B.2. Seleccionar pases adecuados para que sean recibido con rapidez en la zona en la que se precisa la bola durante el desplazamiento de los atacantes.	

Mientras, las habilidades técnicas que pueden integrarse en los juegos modificados, estas remiten a la posición básica en cada uno de los posibles roles a asumir y a las acciones de lanzamiento del móvil y recepción de

éste, bateo (o, en su caso, golpeo del móvil), fildeo o acción de atrapar la pelota tras ser esta golpeada por el bateador, los pases acompañados de recepciones, y la carrera.

Interrogantes para la generación de claves de acción

Sobre cuestiones tácticas y técnicas. Los interrogantes para promover la reflexión y el aprendizaje tanto de cuestiones decisionales y tácticas como de aquellas ligadas a la habilidad en la ejecución irán orientados en relación con aspectos como ¿Hacia dónde es mejor golpear la pelota? ¿Por qué? ¿Influye en ello la distribución de las personas que defienden? ¿Cómo nos organizamos como grupo cuando debemos defender? ¿Cómo coordinamos nuestros desplazamientos y nuestros pases en función de la situación de juego? ¿Cuándo nos interesa seguir corriendo de base a base y cuándo conviene parar? ¿Cómo podemos comunicarnos con las personas de nuestro equipo que también están avanzando de una base a otra para coordinar nuestras acciones? ¿Cómo nos colocamos para lanzar la pelota? ¿Y cómo realizamos el lanzamiento para que sea preciso y eficiente? ¿Cómo nos colocamos para recibir la pelota? ¿Cómo nos colocamos para batear para batear? ¿Cómo ejecutamos esta acción de forma más eficiente? ¿Cuáles son las mejores formas de golpear la pelota? ¿Cómo hemos de colocarnos para recibir la pelota cuando ésta ha sido golpeada? ¿Cómo podemos pasar de forma eficiente la pelota y cómo puedo recibirla?...

Sobre cuestiones emocionales, sociales y éticas. ¿Qué emociones vivimos en el contexto del juego? ¿Qué emociones percibimos en las otras personas? ¿Cómo podemos contagiar emociones positivas dentro del grupo? ¿Qué estrategias son útiles para regular nuestras emociones? ¿Y cuáles no lo son? ¿Las personas que no tienen experiencias previas en el juego, encuentran oportunidades? ¿Qué podemos hacer para que todos y todas podamos participar en el juego? ¿Si no estamos de acuerdo con otras personas en el contexto del juego, cómo lo podemos manifestar? ¿Qué podemos hacer para que el juego sea equilibrado? ¿Cómo actuamos ante el resultado del juego? ¿Y cómo consideramos que es preciso actuar? ¿Por qué? ¿Qué hacemos cuando un compañero comete un error? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Mostramos respeto por los compañeros del otro equipo? ¿De qué forma podemos hacerlo? ¿Hacemos algo para cuidar de los compañeros y compañeras de juego? ¿Y qué podemos hacer? ¿Qué sucede cuando

se presenta alguna situación de conflicto? ¿Cómo podemos resolver los conflictos de forma positiva para todas las personas?...

De este modo, la secuencia de juegos que a continuación presentamos puede verse enriquecida por la reflexión sobre la práctica y la traslación de las respuestas, en forma de claves de acción, a la propia práctica.

Juego. Balones a la caja

Se delimitan dos grupos con el mismo número de jugadores. Se colocan tres conos en forma de triángulo alrededor de los cuales correrán los jugadores del equipo A después de lanzar los balones (uno por jugador atacante) dentro del área de juego. El equipo B trata de recoger los balones y llevarlos lo antes posible hasta la caja. Ese es el tiempo que emplean los jugadores del equipo A para cambiar de base o para hacer una carrera completa. Si cuando todos los balones llegan a la caja, un jugador del equipo A sigue corriendo entre bases se cambian los roles entre los equipos. Se suman las carreras realizadas por cada equipo para determinar el resultado final.

Para variar la práctica:

- Modificar la distancia entre bases.
- Cambiar el número de bases.
- Especificar el contexto y la forma de lanzamiento: con los pies, con las manos, tras un pase de un compañero, en la trayectoria entre un pase entre dos adversarios.

Decisiones tácticas que pueden abordarse en el proceso de aprendizaje y que contribuyen a resolver de forma más eficiente la situación de juego:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3.
- De defensa. A.1, A.2, B.1.

Juego. Ganar una base

Dentro de un grupo se rota en la acción de oposición: uno contra el resto. Se colocan dos conos: uno de salida y otro de llegada como base de destino. Desde el primer cono un jugador golpea la bola y trata de llegar

a la base. El resto de los jugadores intentan recoger la bola y hace hacerla llegar a la base antes de que llegue el jugador que la golpeó.

Para variar la práctica:

- Modificar o singularizar en función de las posibilidades de cada persona, la distancia a la base de llegada.
- Modificar el número de jugadores.
- Especificar la forma de golpeo y el contexto: con los pies, con las manos, con un bate, situando la bola sobre un soporte y estando esta en estático, tras un pase de un compañero de juego...

Decisiones tácticas que pueden abordarse en el proceso de aprendizaje y que contribuyen a resolver de forma más eficiente la situación de juego:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2.

Juego. Sobre las porterías

Dentro de un grupo se crean dos subgrupos. Se coloca un cono desde el que se golpea un balón y tres porterías situadas delante: una enfrente y las otras dos a ambos de esta y a un ángulo de unos 20 grados. Desde el cono un jugador del equipo atacante golpea el balón con el pie de modo que este pase por una de las tres porterías atraviesa la portería central y retorna al punto de partida. El equipo adversario trata de recoger el balón y lo lanza de modo que pase por una de las tres porterías y lo reciba un compañero al otro lado de dicha portería. Si lo logran hacer antes de que quien golpea realice su recorrido, se cambian los roles entre los equipos. Si no, lanza un compañero de quien lanzó y se suma una carrera a la puntuación del equipo. Se dispone de tres oportunidades de lanzamiento por cada persona.

Para variar la práctica:

- Modificar o singularizar en función de las posibilidades de cada persona, el tamaño de las porterías.
- Modificar el número de jugadores.

- Modificar la forma de lanzamiento: con las manos, con una raqueta que golpea una pelota, con un bate...

Decisiones tácticas que pueden abordarse en el proceso de aprendizaje y que contribuyen a resolver de forma más eficiente la situación de juego:

- De ataque. A.1, B.1.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2.ç

Juego. **Fut-beisbol**

Dentro de un grupo se crean dos subgrupos. Se colocan cuatro conos en forma de rombo. El primero es el que sirve de salida para la persona que golpea el balón. Una vez lanzado este mediante un golpeo realizado con el pie, se intenta recorrer las tres bases restantes volviendo al punto de partida. Mientras, el equipo adversario recoge el balón y lo lleva hasta depositar en una base. Si cuando esto sucede, el jugador que golpeo el balón o un compañero que se mantiene en carrera tras haber golpeado en la rotación previa se está desplazando entre bases, los equipos cambian los roles, pasando a atacar quien defendía y viceversa. Cada carrera realizada pasando por las cuatro bases suma un punto para el equipo

Para variar la práctica:

- Modificar el número de jugadores.
- Modificar la forma de lanzamiento: con las manos, con una raqueta que golpea una pelota, con un bate sobre una bola situada sobre un soporte, con un bate sobre una bola que es pasada entre dos defensores...
- Establecer la obligatoriedad de cerrar la base a la que se dirige un jugador concreto, depositando en ella el balón, para que dicho jugador quede eliminado.

Decisiones tácticas que pueden abordarse en el proceso de aprendizaje y que contribuyen a resolver de forma más eficiente la situación de juego:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2.

C. Juegos de muro y de cancha dividida

Ubicamos ahora el foco en esta tercera categoría. En ella se inscriben juegos que pueden asociarse a alternativas deportivas de muro como el squash, la pelota mano, el frontenis, la cesta-punta, o la pala corta, así como otras de cancha dividida como el pádel, el bádminton, el tenis y, como deporte de equipo, el vóley-playa o el voleibol.

Delimitación de principios tácticos y de habilidades técnicas

La plataforma común que supone ambas tipologías de juego viene marcada por referentes compartidos y, por la singularidad de que en un caso se juega en un campo compartido y en el otro en uno dividido habitualmente por una red. En ellos, la complejidad táctica en la modalidad de colaboración-oposición, jugada en parejas, excepto en el voleibol, es mayor que la que corresponde a la modalidad de oposición.

Los elementos condicionantes en la toma de decisiones se asocian, en las modalidades de colaboración-oposición a (Ruiz-Omeñaca y Untoria, 2020, p. 133):

- La ubicación del jugador que golpea, del compañero y de cada uno de los adversarios dentro de la zona de juego y la posición del resto de jugadores con respecto al jugador que golpea.
- Las condiciones del jugador, del compañero y de cada uno de los adversarios.
- Elementos situacionales en el jugador, en el compañero y en cada uno de los adversarios: incidencia de la sobrecarga, incidencia de haberse visto liberado tras varios golpes sin entrar en el juego, tendencia en los últimos puntos, situación emocional...

Y en conjunto se presentan como relevantes un amplio abanico de principios que se traducen en decisiones tácticas y que se asocian específicamente a las modalidades de oposición (O), así como a las de colaboración-oposición (C-O). Estas quedan recogidas en la Tabla 3.

Tabla 3 – Principios y decisiones tácticas en juegos modificados de muro y de cancha dividida y modalidades a las que se asocia.

TÁCTICA DE ATAQUE		
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS	MODALIDAD
A. Tomar la iniciativa	A.1. Realizar golpeos que obliguen al adversario a devolver con dificultad teniendo en cuenta que haya un buen balance entre posibilidades y riesgos asumidos.	O y C-O
B. Enviar la pelota donde resulte difícil devolverla.	B.1. Enviar la pelota con la mayor profundidad posible desplazando al adversario hacia atrás.	O y C-O
	B.2. Enviar la pelota al espacio ubicado entre los adversarios.	C-O
	B.3. Enviar la pelota con trayectoria rápida hacia espacios de especial dificultar (pared izquierda en juegos de frontón, próxima a las líneas laterales en juegos de cancha dividida...).	O y C-O
	B.4. Realizar dejada junto al frontis en los deportes de muro o próximas a la red en los de cancha dividida.	O y C-O
	B.5. Jugar con trayectoria baja y rápida para que la pelota bote a los pies del adversario.	O y C-O
C. Sobrecargar a un jugador.	C.1. Golpear varias veces seguidas sobre la zona que ocupa un jugador concreto.	C-O
D. Sobrecargar en una determinada zona y cambiar.	D.1. Enviar la pelota con profundidad varias veces seguidas y cambiar a una trayectoria corta; o realizar el proceso inverso	O y C-O
	D.2. Enviar la pelota varias veces seguidas a un lado y cambiar al lado contrario	O y C-O
E. Alternar los envíos a espacios distantes correspondientes al mismo jugador.	E.1. Alternar entre el golpeo con profundidad y una trayectoria corta.	O y C-O
	E.2. Alternar entre golpeo a un lado y al otro.	O y C-O

TÁCTICA DE ATAQUE		
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS	MODALIDAD
F. Golpear a contrapié	F.1. Enviar la pelota en dirección contraria a la que puede resultar previsible en función de la ocupación de espacios cuando el adversario ha iniciado el movimiento para reubicarse o para cubrir una zona desprotegida.	O y C-O
G. Hacer creer al adversario que se va a realizar una acción diferente a aquella que se pretende llevar a cabo.	G.1. Adoptar la posición propia de un golpeo y cambiar en el momento previo a realizarlo.	O Y C-O
	G.2. Combinar la posición corporal de un golpeo con la realización de uno diferente.	O y C-O
	G.3. Realizar una finta de golpeo dejando pasar la pelota para que golpee el compañero	C-O

EN DEFENSA		
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS	MODALIDAD
A. Cubrir espacios.	A.1. Realizar un reparto de zonas entre jugadores que permita cubrir el mayor espacio de juego, en función del lugar desde el que el adversario golpea la pelota y las posibles trayectorias de esta.	C-O
	A.2. Ocupar un lugar dentro de la zona propia que permita cubrir el mayor espacio de juego, en función del lugar desde el que el adversario golpea la pelota y las posibles trayectorias de esta.	O y C-O
B. Proteger zonas vulnerables.	B.1. Ubicarse en un lugar que permita acceder a espacios difíciles de cubrir con un buen balance tanto en la distribución del espacio con el compañero como en la relación entre riesgos y posibilidades.	O y C-O
C. Golpear por evitar la participación de uno de los jugadores	C.1. Golpear a la altura o con la trayectoria precisa para impedir que el adversario que está en un lugar ventajoso de cara al ataque pueda golpear la pelota.	C-O

EN DEFENSA		
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS	MODALIDAD
D. Golpear para generar tiempo y reubicarse.	D.1. Impulsar la pelota hacia una trayectoria alta y profunda.	O y C-O
E. Balancear la relación complementaria entre las acciones dentro de la pareja.	E.1. Realizar un reparto de roles que permita acceder a la pelota sin solaparse con el compañero.	C-O
	E.2. Intercambiar roles cuando un jugador ha golpeado la pelota en zona del otro y no dispone de tiempo para recuperar su posición.	C-O

Fuente: modificado a partir de Ruiz-Omeñaca y Untoria (2020)

Mientras, las habilidades técnicas se asocian a cada deporte, si bien tienen que ver con habilidades básicas y genéricas asociadas a los desplazamientos y los cambios de dirección en defensa y en ataque, y a los pases, los golpeos y los lanzamientos, así como a las fintas en situación de ataque.

Interrogantes para la generación de claves de acción

Sobre cuestiones tácticas y técnicas: ¿qué lugar ocupo dentro del espacio en cada momento? ¿Cómo cubrir los espacios en defensa en función de la posición de la persona que golpea? ¿De qué forma nos repartimos el espacio al defender, dentro de cada pareja? ¿Hacia dónde envío la pelota en cada contexto de juego? ¿Qué puedo hacer para engañar a mi adversario? ¿Es mejor golpear con fuerza? ¿Con precisión? ¿Alternar? ¿Cómo me coloco para reaccionar mejor? ¿Cómo me desplazo de forma eficaz y eficiente en cada situación de juego? ¿Cuáles son los mejores modos de golpear la pelota, en función de la situación de juego? ¿Cuál es la secuencia de acción propia de cada golpeo?

Sobre cuestiones emocionales, sociales y éticas. ¿Qué emociones vivo durante la práctica del juego? ¿Cómo ayudo a crear un buen clima emocional dentro del grupo? ¿Qué estrategias podemos utilizar para gestionar nuestras emociones? ¿Todas las personas tenemos las mismas oportunidades de participar? ¿Por qué? ¿Y es justo? ¿Por qué? ¿Qué

podemos hacer para que todas las personas podamos participar en el juego? ¿Cómo puedo manifestar de forma respetuosa que no estoy de acuerdo con algo dentro del juego? ¿Qué podemos hacer para que el juego sea justo? ¿Qué hacemos cuando un compañero comete un error? ¿De qué forma podemos ayudarle y apoyarle? ¿Hacemos algo para cuidar de los compañeros y compañeras de juego? ¿Y qué podemos hacer? ¿De qué forma resolvemos los conflictos?...

Con esta base, presentamos una secuencia de juegos.

Juego. Lanzando

En situación de 1 contra 1 un jugador comienza lanzando la pelota contra el frontis, en el caso de juegos de muro, o sobre el campo adversario, en el caso de cancha dividida. El adversario la ha de recibir el móvil antes de que dé el segundo bote. Sin desplazarse la vuelve a lanzar. Gana el punto el jugador que logra que el adversario no reciba la pelota antes de que dé el segundo bote. También se gana si el adversario lanza la pelota por debajo de la chapa del frontis, contra la red, o si la envía de modo que bota fuera de la zona de juego.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa en juegos de muro o la de la red en juegos de cancha dividida.
- Utilizar pelotas con un bote más o menos rápido.
- Introducir cambios en el sistema de reglas: singularizar, en función de las necesidades personales, el número de botes que puede dar la pelota.
- Realizar modificaciones en el sistema de puntuación: se ganan dos puntos si se logra que el adversario no llegue a tocar la pelota dentro del espacio de juego.
- Jugar en situación de 2 contra 2.

Decisiones tácticas que pueden abordarse en el proceso de aprendizaje y que contribuyen a resolver de forma más eficiente la situación de juego:

- De ataque. A.1, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, E.2, F.1, G.1 y G2. Y si se juega 2c2, además: B.2, C.1, D.1, D.2, E.1 y E.2.
- De defensa. A.2, B.1. Y si se juega 2c2, además: A.1, C.1 y E.2.

Juego. Los tres botes

En situación de 1c1 o 2c2, así como en contexto de práctica lúdica de oposición 1 contra todos dentro de un grupo, se trata de golpear el balón con el pie contra la pared para que pegue en esta por encima de una línea marcada en ella y bote dentro del campo de juego. Otra persona ha de realizar, entonces, la misma acción pudiendo hacer los toques de control que desee, con la condición de que el balón no puede dar más de tres botes. Se consigue punto cuando el adversario hierra en la acción.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa.
- Utilizar balones bote más o menos rápido.
- Introducir cambios en el sistema de reglas: singularizar, en función de las necesidades personales, el número de botes que puede dar la pelota.
- Modificar la forma de golpeo, utilizando para ello las manos.
- Permitir que haya pases entre compañeros en situación de 2 contra 2.
- Realizar modificaciones en el sistema de puntuación: en contexto de gran grupo gana quien elimina a todos los jugadores adversarios. Cada jugador que falla es eliminado, pero se coloca en el frontis y puede reincorporarse el juego si recoge el balón golpeado por una de las personas participantes, en el contexto del juego.

Decisiones tácticas que pueden abordarse en el proceso de aprendizaje y que contribuyen a resolver de forma más eficiente la situación de juego:

- De ataque. A.1, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, E.2, F.1, G.1 y G2. Y si se juega 2c2, además: B.2, C.1, D.1, D.2, E.1 y E.2.
- De defensa. A.2, B.1. Y si se juega 2c2, además: A.1, C.1 y E.2.

Juego. Más allá de la línea

En situación de 1 contra 1 se juega golpeando la pelota de modo que esta ha de botar más atrás de una línea prefijada tras golpear el frontis en el caso de los juegos de muro o una vez superada la red, en el caso de los de cancha dividida.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa, en los juegos de muro, o de la red, en los de cancha dividida.
- Sustituir la referencia a relativa a la zona de juego en la que ha de botar la pelota por la de una altura mínima sobre la que ha de golpear en el frontis, en juegos de muro, o bien ubicando la red muy alta en juegos de cancha dividida.
- Singularizar espacios en función de la competencia motriz o de las características y posibilidades de cada persona.
- Utilizar pelotas más o menos rápidas.
- Servirse de implementos: raqueta, pala... para golpear la pelota.
- Modificar las reglas: individualizar el número de botes que puede dar la pelota en función de las necesidades de cada jugador.
- Modificar el sistema de puntuación: se gana un punto doble si el adversario no logra tocar la pelota.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, B.1, B.3, D.1, D.2, E.1 y F.1.
- De defensa. A.2, B.1, C.1 y D.1.

Juego. Por turno

En situación de 2 contra 2 jugamos dentro de un espacio delimitado, bien sobre un muro o bien en cancha dividida. En cada momento golpea la pelota el jugador de una pareja que no lo ha hecho en la jugada

anterior. Gana el equipo que logra que el adversario no devuelva la pelota, la devuelva fuera de la zona de juego o no cumpla con la regla relativa a quién ha de golpear.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa o de la red.
- Utilizar pelotas más o menos rápidas.
- Servirse de implementos: raqueta, pala... para golpear la pelota.
- Modificar las reglas: un jugador toca dos veces consecutivas y entonces le corresponde al compañero.
- Modificar la distribución de los números de modo que una persona acumule 2 y la otra 1.
- Jugar en situación de 3 c 3 o de 4 c 4.
- Modificar el sistema de puntuación: se gana un punto doble si el adversario no logra tocar la pelota.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, B.1, B.2., B.3, B.4, B.5, C.1, D.1, D.2, E.1, E.2, F.1, G.1 y G.2
- De defensa. A.2, B.1, C.1 y D.1.

Juego. Piensa el número

En situación de 2 contra 2 jugamos dentro de un espacio delimitado, bien sobre un muro o bien en cancha dividida. Los jugadores están numerados. Antes de golpear la pelota quien va a golpear dice el número del jugador que deberá devolver el golpeo. Se consigue punto cuando el adversario señalado no logra devolver una pelota que ha botado dentro de la zona de juego.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa o de la red.

- Utilizar pelotas más o menos rápidas.
- Servirse de implementos: raqueta, pala... para golpear la pelota.
- Modificar las reglas: no se puede repetir el mismo número más de dos veces seguidas.
- Modificar la distribución de los números de modo que una persona acumule 2 y la otra 1.
- Jugar en situación de 3 c 3 o de 4 c 4.
- Modificar el sistema de puntuación: se gana un punto doble si el adversario no logra tocar la pelota.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, B.1, B.2., B.3, B.4, B.5, C.1, D.1, D.2, E.1, E.2, F.1, G.1 y G.2.
- De defensa. A.2, B.1, C.1 y D.1.

Juego. Sobre dos áreas

En situación de 1 contra 1 se juega de tal modo que la pelota ha de botar en una de las dos áreas marcadas: dos rectángulos de 3x3 metros con un espacio de 2 metros de separación entre ellos, ubicados a la misma distancia del frontis, en el caso del juego de muro, o de la red, en el de cancha dividida. Gana quien, cumpliendo con las reglas de juego lograr que el adversario no devuelva la pelota sobre la zona de juego.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa o de la red.
- Modificar la distancia entre las dos áreas de juego.
- Ubicar las áreas de juego, una delante y otra detrás.
- Ubicar las áreas de juego en dos espacios que cubren una diagonal: cerca de la red o del frontis, en uno de los lados, y atrás en el otro lado.
- Utilizar pelotas más o menos rápidas.

- Servirse de implementos: raqueta, pala... para golpear la pelota.
- Jugar mediante lanzamientos en lugar de golpeos.
- Modificar las reglas: por ejemplo, dos golpeos seguidos han de ir dirigidos a la misma zona; es preciso cambiar siempre de zona en la que bota la pelota...
- Jugar en situación de 2 contra 2.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, B.3, B.4, B.5, E.2, F.1, G.1 y G2.
- De defensa. A.2, B.1.

Juego. Que no bote en la jaula

En situación de 1 contra 1 jugamos dentro de un cuadrado de 2 metros de lado situado cerca del frontis en juego de muro, o en sendos espacios similares ubicados cerca de la red en los de cancha dividida, se trata de golpear sin dejar botar la pelota y enviándola dentro del espacio prefijado. Se gana el punto si el adversario golpea tras el bote de la pelota, si esta enviada por el adversario bota fuera de la zona y si lo hace bajo la chapa, en el juego de muro, o si golpea la red, en el de cancha dividida.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de la chapa.
- Ubicar la zona de juego junto a la pared izquierda en juegos de muro.
- Situar los cuadros en diagonal y no ubicados uno frente a otro en juegos de cancha dividida.
- Sustituir la referencia a la zona de juego por la de una zona en el frontis en la que ha de golpear la pelota.
- Modificar el sistema de puntuación: se gana un punto doble si el adversario no llega a tocar la pelota dentro de la zona de juego.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, B.1, B.3, D.1, D.2, E.1 y F.1.
- De defensa. A.2, B.1, C.1 y D.1.

Juego. Con dos redes

En situación de 2 contra 2 jugamos golpeando la pelota de modo que pase entre dos gomas ubicadas, respectivamente, a 1.5 y 3 metros, en el caso de juegos de cancha dividida o bien golpeando entre sendas líneas ubicadas a la misma altura, en el juego de muro. Se trata de golpear la pelota enviándola a través de ese espacio, hacia el campo del equipo adversario –o hacia la zona compartida en el juego de muro-. Si la pelota pasa por encima de la goma o de la línea superior, el juego no finaliza, pero la persona que la ha enviado ha de tocar la línea de fondo del campo para poder reincorporarse al juego, con lo que deja solo a su compañero. Se gana el punto si el adversario golpea tras el segundo bote de la pelota, si esta, enviada por un adversario, bota fuera de la zona y si lo hace bajo la chapa, en el juego de muro, o bajo la goma inferior, en el de cancha dividida.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego y/o la altura de ambas líneas.
- Modificar el sistema de puntuación: se gana un punto doble si el adversario no llega a tocar la pelota dentro de la zona de juego.
- Utilizar pelotas más o menos rápidas.
- Servirse de implementos: raqueta, pala... para golpear la pelota.
- Jugar mediante lanzamientos en lugar de golpeos.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, B.1, B.3, D.1, D.2, E.1 y F.1.
- De defensa. A.2, B.1, C.1 y D.1.

D. Juegos de invasión

Y transitamos, finalmente, hasta la cuarta y última categoría. A ella pertenecen juegos con principios tácticos transferibles, entre otros, a deportes como el baloncesto, el balonmano, el fútbol, el fútbol-sala, el fútbol americano, el hockey en sus diferentes versiones, el rugby o el ultimate-frisbee. Se trata de deportes en los que se invade el campo del equipo adversario y se consigue marcar bien haciendo llegar dicho móvil a una meta concreta –lo que sucede en la casi totalidad de los deportes planteados unas líneas más arriba-, o bien trasladarse en posesión del móvil hasta un lugar o, de forma adicional, recibirla en dicho lugar, lo que remite, respectivamente, al rugby y al fútbol americano, así como al ultimate-frisbee.

Delimitación de principios tácticos y de habilidades técnicas

La complejidad táctica en el caso de los deportes de invasión es mayor que la que acompaña a las tres tipologías recorridas hasta ahora. La presencia de compañeros y adversarios, la multiplicidad de alternativas en la interacción con unos y otros y la riqueza de acciones que abre el reglamento abren posibilidades y alternativas.

Dichas alternativas tienen que ver con tres referentes en ataque:

- Preservar la posesión del móvil.
- Progresar hacia la zona de marca.
- Realizar acciones encaminadas a marcar.

Asimismo, tres son los referentes que, por antagonismo, operan en situaciones de defensa:

- Recuperar el móvil.
- Evitar la progresión del equipo adversario hacia la zona de marca.
- Proteger la zona de marca.

Y en conjunto se presenta como susceptibles de tratamiento, en el contexto educativo, y como inherentes a las acciones que demandan los juegos modificados y que pueden extrapolarse, con los matices necesarios,

a diferentes deportes de invasión, las decisiones tácticas que se recogen en la Tabla 4.

Tabla 4 – Principios y decisiones tácticas en juegos modificados de invasión

TÁCTICA DE ATAQUE	
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS
A. Preservar el móvil desde la comunicación motriz entre quien está en su posesión y sus compañeros.	A.1. Botar con el móvil o conducirlo hacia espacio no defendidos que no entrañen riesgo de verse cerrado. A.2. Ubicarse por detrás de la persona que está en posesión del móvil ofreciendo líneas de pase que no implican riesgo y permitiendo jugar hacia atrás para reiniciar el ataque. A.3. Buscar líneas de pase hacia otros espacios en los que es fácil recibir, ubicadas lejos de la zona de marca y que impliquen escaso riesgo de pérdida al pasar y tras recibir.
B. Avanzar hacia la zona de marca a través de la comunicación motriz entre quien está en posesión del móvil y sus compañeros	B.1. Desmarcarse en progresión hacia zona de marca o en espacios próximos a ella y enviar pase hacia quien realiza el desmarque. B.2. Dejar un espacio libre para que lo utilice un compañero que irrumpa en progresión. B.3. Jugar situaciones de sobrecarga en una zona: 2 contra 1, 3 contra 2. B.4. Sobre cargar el juego por un lado y, si no es posible progresar, cambiar el juego de orientación hacia el lado contrario. B.5. Abrir el espacio manteniendo una distancia entre las personas atacantes que obligue a los defensores a distanciarse y que permita irrumpir en los espacios libres progresando hacia la zona de marca. B.6. Realizar bloqueos, creando espacios para que progrese quien está en posesión del móvil o un compañero en disposición de recibir e móvil. B.7. Cubrir espacios para ubicarse en una posición ventajosa ante posibles rebotes o rechaces, iniciando segundas jugadas de ataque.

TÁCTICA DE ATAQUE	
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS
C. Realizar acciones, desde la comunicación motriz entre quien posee el móvil y sus compañeros tendentes a marcar.	<p>C.1. Generar líneas de pase (integrando fintas, cambios de dirección y de ritmo...) hacia jugadores que están en disposición de lanzar, buscar línea de lanzamiento en posición ventajosa y lanzar.</p> <p>C.2. Liberar espacios, consiguiendo que los defensores dejen huecos próximos a la zona de marca por los que pueda irrumpir quien está en posesión del móvil buscando posición y línea de lanzamiento y realizando este.</p> <p>C.3. Realizar bloqueos, creando espacios para que progrese quien está en posesión del móvil o un compañero de modo que se cree una opción de lanzamiento y se realice este.</p>
EN DEFENSA	
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS
A. Recuperar el móvil.	<p>A.1. Seleccionar acciones de robo del móvil.</p> <p>A.2. Cerrar líneas de pase cuando se está realizando este, tratando de interceptar el móvil.</p> <p>A.3. Crear situaciones de desequilibrio 2c1, 3c2, en las esquinas o en zonas de las que es difícil salir, forzando la pérdida del móvil.</p>
B. Evitar el progreso del equipo adversario hacia la zona de marca.	<p>B.1. Llevar a los atacantes –en posesión del móvil o sin él– hacia zonas desfavorables para ellos.</p> <p>B.2. Cerrar las líneas de pase hacia espacios que permitan el progreso del equipo adversario, de forma individual o desde la acción coordinada dentro del equipo que defiende.</p> <p>B.3. Mantener triángulos de ayudas y seleccionar acciones tendentes a realizar la ayuda y la recuperación cuando es necesaria.</p> <p>B.4. Coordinar las acciones de equipo para cerrar espacios tanto en situaciones de sobrecarga como ante un cambio de orientación del juego.</p>

EN DEFENSA	
PRINCIPIOS	DECISIONES TÁCTICAS
C. Proteger la zona de marca.	C.1. Ocupar espacios que podrían resultar ventajosos para realizar lanzamientos por parte del equipo atacante.
	C.2. Cerrar líneas de pase hacia personas que están en posición de remate.
	C.3. Seleccionar acciones individuales o coordinadas dentro del equipo para cerrar líneas de lanzamiento o taponarlo.

Por su parte, las habilidades técnicas que pueden integrarse en los juegos modificados de invasión, como alternativas dotadas de sentido al servicio de las decisiones tomadas, si bien se asocian a cada deporte, podemos concretarlas en:

- Acciones técnicas defensivas dirigidas a un jugador en posesión de la pelota:
 - Desplazamiento en posición básica manteniendo una distancia adecuada.
 - Acciones tendentes a cortar líneas de pase.
 - Acciones tendentes a robar la pelota.
- Acciones técnicas defensivas dirigidas a un jugador sin la pelota:
 - Desplazamiento en posición básica manteniendo una distancia adecuada.
 - Desplazamientos para cortar líneas de pase.
 - Desplazamientos para realizar acciones de ayuda.
- Acciones técnicas ofensivas de un jugador en posesión de la pelota:
 - Las que permiten progresar (bote, conducción).
 - Las que permiten superar a un defensor (cambio de dirección, regate).
 - Las que ponen en relación con los compañeros (pases).

- Las que permiten alcanzar la zona de marca (lanzamiento).
- Acciones técnicas ofensivas de un jugador sin la pelota:
 - Las que crean espacio para los compañeros (desplazamientos).
 - Las que permiten ubicarse en una buena posición (desmarques, fintas...).

En la presentación de los juegos, tras un primer ejemplo de práctica lúdica sin uso de móviles, pero con importantes demandas tácticas transferibles a contextos deportivos de invasión, nos centraremos en juegos cuyos referentes se asocian a la preservación del móvil, a continuación, sumaremos aquellos que demandan, de forma adicional, la progresión hacia la zona de marca y finalizaremos con aquellos que integran principios tácticos vinculados a la búsqueda del lanzamiento o de las acciones que proporcionan puntos.

Interrogantes para la generación de claves de acción

Los posibles interrogantes, en este caso, son plurales y habrán de singularizarse en cada juego en función de sus referentes tácticos y técnicos, así como de su potencial en los elementos emocionales, sociales y éticos. Con todo, pueden ejemplificarse algunas de estas cuestiones (Ruiz-Omeñaca, 2012):

Sobre aspectos tácticos y técnicos. ¿En qué zonas del campo es más interesante defender? ¿Por qué? ¿Conviene que nos agrupemos cuando defendemos o no es preciso? ¿Por qué? ¿Es preciso que cada persona defienda a una del otro equipo? ¿Por qué? ¿Y si es así, se pueden establecer relaciones de ayuda en defensa? ¿De qué modo? ¿Qué sucede si entre los defensores hay mucha distancia? ¿Por qué? ¿Y qué ocurre si nos coordinamos para que haya menos distancia entre quienes defendemos? Cuando estamos ante un jugador con balón, ¿cómo nos colocamos para evitar que nos supere? ¿Y cómo nos desplazamos? ¿Por qué? ¿Qué conviene que hagamos para defender a un jugador que no está en posesión del balón? ¿Qué podemos hacer individualmente y como equipo para estar preparados para atacar con rapidez si recuperamos el balón?...

¿Dónde me ubico en cada momento del juego cuando estamos atacando? ¿Por qué? ¿Qué sucede si todos estamos cerca de quien tiene el balón? ¿Y si todos nos alejamos? ¿Es positivo para nuestro equipo? ¿Por qué? ¿Cuándo estoy en posesión del balón y delante de mí hay alguien defendiendo, qué puedo hacer? ¿Qué ha de influir en mi decisión? ¿Qué puedo hacer si estoy atacando y hay un defensor cerca de mí? ¿Cómo nos organizamos para estar mejor preparados para defender si perdemos el balón? Cuando tengo el balón, ¿cuáles son las mejores formas de botar, conducir, cambiar de dirección? ¿Por qué? ¿De qué formas puedo pasar y cuáles son útiles en cada circunstancia? ¿Por qué? ¿De qué formas puedo engañar a quien me defiende?...

Sobre cuestiones emocionales, sociales y éticas. ¿Qué emociones vivo en el contexto del juego? ¿Qué emociones percibo en las otras personas? ¿Cómo contribuyo a crear un clima emocional positivo? ¿Qué estrategias podemos utilizar para regular nuestras emociones? ¿Quién toma las decisiones dentro del equipo? ¿Es justo que sea así? ¿Por qué? ¿Los chicos y las chicas tenemos las mismas oportunidades de participar? ¿Por qué? ¿Y es justo? ¿Por qué? ¿Las personas que no tienen experiencias previas en el juego, encuentran oportunidades? ¿Qué podemos hacer para que todos y todas podamos participar en el juego? ¿Si no estoy de acuerdo con otra persona en el contexto del juego, cómo lo puedo manifestar? ¿Qué podemos hacer para que el juego sea justo? ¿Cómo actuamos ante el resultado del juego? ¿Y cómo consideramos que es preciso actuar? ¿Por qué? ¿Qué hacemos cuando un compañero comete un error? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Mostramos respeto por los compañeros del otro equipo? ¿De qué forma podemos hacerlo? ¿Hacemos algo para cuidar de los compañeros y compañeras de juego? ¿Y qué podemos hacer? ¿De qué forma resolvemos los conflictos?...

Juego. ¡A robar al equipo adversario!

Se crean dos equipos de cinco personas. En una cancha dividida por la mitad por una línea, situamos 10 conos al final de cada campo. Las personas que integran cada equipo tratan de avanzar hacia el campo adversario, sin ser atrapados, para robar conos. Mientras intentan atrapar a quienes forman parte del equipo adversario cuando estos entran al campo

propio con la misma finalidad. Cada equipo puede atrapar a jugadores adversarios en el campo propio y ser atrapados en el ajeno. Cuando alguien es atrapado sin cono queda inmóvil en el lugar donde le atraparon hasta que un compañero de equipo le toca. Si alguien es pillado con cono, devuelve este y retorna a su campo de juego. Y si alguien logra llevar un cono del equipo adversario hasta el campo propio se coloca al final del campo propio. Gana el equipo que logra, en un tiempo determinado, el mayor número de conos.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego tanto en el largo como en el ancho.
- Realizar acciones complementarias durante los desplazamientos, tales como botar un balón, conducir una bola con un palo de hockey...
- Limitar el tiempo que se puede permanecer en el campo propio y/o en el ajeno.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, C.2.
- De defensa. B.2, B.3, B.4, C.1, C.2, C.3

Juego. Diez pases

Se crean dos equipos de tres personas. En un espacio delimitado se trata de conseguir diez pases seguidos, con lo que se logra un punto, y de evitar que lo logre el equipo adversario. La pérdida del móvil conlleva que, en el siguiente ataque, sea preciso reiniciar la cuenta hasta diez. No está permitido arrebatar el balón de las manos ni tocar a las personas que están atacando. Si esto ocurre se saca una falta y se suma un pase a los que ya se habían alcanzado

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño de la zona de juego tanto en el largo como en el ancho.
- Adecuar las reglas a diferentes deportes: fútbol, baloncesto, balonmano, hockey...
- Limitar el tiempo del que se dispone para realizar los diez pases.
- Modificar el número de pases que sirve de referencia.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 4c4... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3.
- De defensa. A.1, A.2, A.3.

Juego. Cuatro contra cuatro, más dos

Se crean dos equipos de cuatro personas. Dentro de un espacio cuadrado cada equipo trata de mantener la posesión del balón, mientras el equipo adversario trata de recuperarlo. Fuera del cuadrado se sitúan dos personas que eligen en qué línea de las cuatro se colocarán. Los jugadores de dentro de la zona de juego no pueden salir y los de fuera no pueden entrar. Las personas de fuera sirven de apoyo recibiendo y devolviendo pases al equipo que está en posesión del balón. Pasado un tiempo prefijado en posesión del balón, se suma un punto y cambia la posesión.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Adecuar las reglas a diferentes deportes: fútbol, baloncesto, balonmano, hockey...
- Sustituir el tiempo de posesión por el número de pases como referencia de puntuación.

- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 4c4... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Modificar el número de jugadores de apoyo que se ubican fuera del cuadrado.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3.
- De defensa. A.1, A.2, A.3.

Juego. Punto avanzando

Delimitamos un espacio de juego rectangular cuyas líneas de fondo suponen la zona de marca. Se juega en situación de 1 contra 1. Cuando se está en posesión del balón se trata de avanzar conduciendo con el pie hasta rebasar la línea de fondo del adversario mientras se mantiene el control del balón. Se consigue un gol cuando uno de los jugadores atraviesa la portería contraria conduciendo el balón y sin perder el control sobre él.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Crear una zona de marca intermedia ubicada dentro del campo que puede servir para sumar puntos si se atraviesa con control del balón en dirección de ataque.
- Adecuar las reglas a diferentes deportes: baloncesto, balonmano, hockey... sustituyendo las acciones de conducción por las de bote, en el caso de los dos primeros deportes, y utilizando balones diferentes, sticks y bolas...
- Determinar un tiempo máximo para realizar un ataque.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 3c3... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Sumar un rol complementario: un jugador que siempre se suma al equipo de ataque o al de defensa.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4.

Juego. Alcanzar el campo contrario

Se crean dos equipos de cuatro personas. Dentro de un espacio rectangular se delimita un lugar adicional ubicado detrás de las líneas cortas del triángulo. Dichos espacios sirven de zona de marca. Las personas de cada equipo tratan de avanzar llevando el balón hasta la zona de fondo correspondiente a su ataque y defienden la que corresponde a su espacio defensivo. Se consigue un punto cuando uno de los jugadores del equipo atacante para el balón dentro de la franja de marca.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Permitir jugar por detrás de las franjas de marca.
- Utilizar dos balones simultáneamente.
- Adecuar las reglas a diferentes deportes: fútbol, baloncesto, balonmano, hockey...
- Delimitar un tiempo máximo para realizar un ataque.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 3c3... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Sumar un rol complementario: un jugador que siempre se suma al equipo de ataque o al de defensa.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4.

Juego. Pase-gol

Se crean dos equipos de cuatro personas. Dentro de un espacio rectangular se delimitan dos porterías ubicadas a unos metros del fondo. Cada equipo defiende una portería y ataca la otra. Se consigue gol cuando el balón atraviesa la portería impulsado por un jugador del equipo atacante y lo recibe, al otro lado de la portería, un jugador del mismo equipo.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Modificar el tamaño de la portería.
- Sumar una segunda portería.
- Adecuar las reglas a diferentes deportes: fútbol, baloncesto, balonmano, hockey...
- Delimitar un tiempo máximo para realizar un ataque.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 3c3... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Sumar un rol complementario: un jugador que siempre se suma al equipo de ataque o al de defensa.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4.

Juego. Diez pases más alcanzar el campo contrario

Supone una combinación de dos de los juegos presentados previamente. Se configuran dos equipos de cuatro personas. Dentro de un espacio rectangular, dividido por una línea central, se delimita un lugar adicional ubicado detrás de las líneas cortas del triángulo. Dichos espacios sirven de zona de marca. Las personas de cada equipo tratan de realizar diez pases en el campo propio para, a continuación, avanzar en el campo del equipo adversario llevando el balón hasta la zona de fondo

correspondiente a su ataque. Mientras, cuando no están en posesión del balón tratan de recuperarlo de evitar el logro de diez pases primero y, de forma adicional, defienden la zona de marca en la segunda parte, tratando también de recuperar el móvil y de evitar el progreso. Se consigue un punto cuando uno de los jugadores del equipo atacante para el balón dentro de la franja de marca.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Eliminar la línea central de modo que los diez pases se puedan lograr utilizando toda la zona de juego.
- Permitir jugar por detrás de las franjas de marca.
- Adecuar las reglas a diferentes deportes: fútbol, baloncesto, balonmano, hockey...
- Delimitar un tiempo máximo para realizar los diez pases y otro adicional para llegar al final del campo adversario.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 3c3... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Sumar un rol complementario: un jugador que siempre se suma al equipo de ataque o al de defensa.
- Realizar diferentes combinaciones en lo que supone alcanzar punto: diez pases más ensayo, diez pases más gol, diez pases más canasta...

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7.
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4.

Juego. Lanzamiento desde nuestro campo

En un espacio rectangular, con una línea central que divide el campo en dos, se ubica una portería al final de cada campo. En situación de dos contra dos, los jugadores que están en posesión del balón tratan de lograr,

desde su propio campo, líneas de lanzamiento y lo realizan tratando de conseguir gol. El equipo adversario, mientras defiende, trata de cerrar las líneas de lanzamiento y, en su caso, interceptar este.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Modificar el tamaño de las porterías.
- Delimitar un tiempo máximo de posesión del móvil en ataque.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 3c3... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Permitir que un jugador pueda pasar al campo adversario para recuperar el balón.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. C.1, C.2, C.3.
- De defensa. C.1, C.2, C.3.

Juego. Sobre varias porterías

Creamos un espacio de juego de forma rectangular y colocamos dos porterías en las esquinas y una de mayor tamaño en el centro de la línea de fondo, para cada una de las líneas cortas. En situación de dos contra dos o de tres contra tres, cada equipo defiende las porterías propias y trata de conseguir gol en las del equipo adversario. Los goles en la portería central cuentan el doble que los logrados en las laterales.

Para variar la práctica:

- Modificar el tamaño y la forma de la zona de juego.
- Colocar las porterías a dos metros de las líneas de fondo y permitir jugar por detrás de ellas consiguiendo gol también en sentido contrario al habitual.
- Ubicar las porterías laterales en el centro del campo, siendo estas compartidas por ambos equipos y consiguiendo gol

cuando se hace pasar el balón en dirección de ataque, continuando, después, la situación de juego sin parar el balón.

- Adecuar las reglas a diferentes deportes: fútbol, balonmano, hockey...
- Delimitar un tiempo máximo de posesión del móvil en ataque.
- Modificar el número de jugadores que integran cada equipo tanto en situación de equilibrio: 2c2, 3c3... como de desequilibrio: 3c2, 4c3...
- Sumar un rol complementario: un jugador que siempre se suma al equipo de ataque o al de defensa.

Decisiones tácticas que pueden contribuir a resolver la situación de juego y que pueden ser introducidas a partir de la práctica:

- De ataque. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6, B.7, C.1, C.2, C.3
- De defensa. A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.4, C.1, C.2, C.3

CONCLUSIONES

El modelo de enseñanza para la comprensión y los modelos integrados han alcanzado una amplia difusión en el ámbito académico vinculado a la enseñanza de la Educación Física. Pero su repercusión trasladada a la práctica diaria de clase o del entrenamiento deportivo impregnada de una orientación didáctica ha sido, durante décadas, limitada (Sánchez-Gómez et al., 2014). Este hecho se ha revertido en los últimos lustros propiciándose un incremento significativo en la traslación de estos modelos al día a día de las clases. Y para ello resulta clave contar con juegos modificados como referente de la acción pedagógica. De hecho, esta disponibilidad y su adecuada secuenciación en relación con las demandas derivadas de cada persona y de cada grupo, así como de la lógica interna de cada situación motriz que deviene en principios tácticos y en decisiones que permiten resolver dichas situaciones contando con los matices propios de cada una de ellas, resulta singularmente relevante. Asimismo, es fundamental contar con interrogantes que permitan propiciar procesos inductivos en la

interiorización cognitiva de los principios de acción y su traslación a la práctica real del juego. Dichos interrogantes han de ser, en cualquier caso, modulados y contextualizados en aras de propiciar procesos ricos en aprendizajes. Y este es el camino que hemos tratado de seguir en este capítulo, conjugando la presentación sintetizada de referentes teóricos con el aporte de exemplificaciones de juegos modificados para que, una vez filtrados por el sentido crítico, puedan ser trasladados a clase o abran al lector hacia nuevas posibilidades y a la generación de prácticas lúdicas novedosas desde el pensamiento divergente y la puesta en práctica de la acción creativa.

De este modo, resulta factible integrar en clase modelos pedagógicos abalados por la producción científica, conectar con el sentido cultural, social y ético de cada deporte y vincular su práctica a cada marco contextual desde la acción práctica. Juego, acción, reflexión y traslación de esta reflexión a la propia acción desde una óptica de currículo tejido en espiral se sitúan, de este modo, como los principales referentes dentro de este proceso.

Y la innovación educativa, construida de esta forma, permite reconfigurar la acción didáctica dotándola de un auténtico sentido pedagógico y posibilitando que cada alumno y cada alumna pueda vivenciar el deporte desde una perspectiva lúdica y generadora de bienestar, integre acción y reflexión, configure formas de actuación inteligente dentro del juego y del deporte, adecue las acciones técnicas a cada contexto dotándolas de auténtico sentido, vivencie, integre y regule emociones, participe desde la puesta en juego de una actitud empática, de habilidades sociales y de actitudes prosociales, y contribuya a una práctica deportiva imbuida de sentido ético.

REFERENCIAS

- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. Rn Thorpe, R. D., Bunker, D & Almond, L. (Eds.). *Rethinking games teaching* (pp. 71-72). Loughborough University Press.
- Castejón, F. J.; Giménez, F. J.; Jiménez F. y López, F. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas. En Castejón F. J. (coord.). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Wanceulen.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum*. Visor.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE.

- Gómez, R. (2010). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En Martínez, L. y Gómez, R. (coord.). *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 219-284). Miño y Dávila.
- Garduño, J. (2023). El modelo integrado técnico-táctico. En Garduño, J.; Ruiz-Omeñaca, J. V., Velázquez, C. y Valero, A., *Modelos pedagógicos en la Educación Física y el Deporte* (pp. 112-135). Qartippi.
- Griffin, L. L.; Mitchell, S. A. & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skill: A tactical games approach*. Human Kinetic.
- Méndez, A. (1998) Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Lecturas E. F. y Deportes*, 11.
- Méndez, A. (1999) Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Lecturas E. F. y Deportes*, 16.
- Méndez, A. (2000). Diseño y funcionalidad de los juegos modificados de cancha y muro. *Lecturas de educación física y deportes*, 18.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2003). *Sport Foundations for Elementary Physical Education*. Human Kinetics.
- Monjas, R. (2007). *La iniciación deportiva en la escuela*. Miño y Dávila.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. CCS.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. y Álvaro-Garzón, M. (2015). La puesta en práctica del modelo comprensivo en la iniciación deportiva. *Tándem*, 48.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. y Untoria, A. (2020). La táctica en la pelota mano: introducción desde los juegos modificados. *Acción motriz*, 25, 130-141.
- Ruiz-Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la educación física escolar*. Gymnos.
- Sánchez-Gómez, R.; Devís, J. y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16 (3).
- Solà, J. (2010). *Inteligencia táctica deportiva. Entenderla y entrenarla*. INDE.
- Thorpe, R. (1997). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos". En Devís, J. y Peiró, C., *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 185-208). INDE.
- Velázquez, C. (2023). El modelo comprensivo de iniciación deportiva. En Garduño, J.; Ruiz-Omeñaca, J. V., Velázquez, C. y Valero, A., *Modelos pedagógicos en la Educación Física y el Deporte* (pp. 92-111). Qartippi.
- Velázquez-Buendía, R. (2011). El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-19.

ACERCA DE LOS AUTORES

JORGE GARDUÑO DURÁN



Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica (CECEIC), Maestro y Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” (ENEF). Maestro en Desarrollo de la Motricidad por la Universidad de Puebla (UNIPUEBLA). Cuenta con un Post Doctorado en Investigación Educativa por el Instituto Internacional de Toluca.

Se desempeña como docente e investigador educativo en la ENEF. Ha participado en más de 50 publicaciones, incluyendo artículos científicos, capítulos de libro y libros, lo que le permitió obtener el “Reconociendo al perfil PRODEP” y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Cuenta con 25 años de servicio en la docencia tanto en educación básica, media superior, superior y posgrado. Es miembro del Equipo Nacional de Diseño Curricular de los Planes de estudio 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Física. Su principal línea de investigación es pedagogía y didáctica en la Educación Física. Es coordinador y asesor de posgrado de la Maestría en Cultura Física y Deporte y del Doctorado en Educación Física de la Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA) campus Zitácuaro, Michoacán. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7951-9347>

CARLOS VELÁZQUEZ CALLADO



Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Investigación Aplicada y graduado en Magisterio por la Universidad de Valladolid. Es maestro de Educación Física en escuelas públicas desde 1990. Entre 1994 y el presente año ha impartido más de un centenar ponencias, cursos y talleres, en diferentes instituciones de formación del profesorado de diferentes países europeos y latinoamericanos, relacionados con diferentes aspectos de su propuesta de Educación Física desde la cooperación: el juego cooperativo, el aprendizaje cooperativo, el juego popular en diferentes culturas y el reciclado de materiales de desecho para la práctica de actividades físicas. Dentro de sus obras destacan: La resolución de los conflictos en y a través de la educación física, (2008); Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (2010); La pedagogía de la cooperación en educación física (2017). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7461-895X>

JESÚS VICENTE RUIZ OMEÑACA



Doctor en Psicología y Educación Físico-Deportiva por la Universidad de La Rioja, Maestro especialista en Educación Física, Máster en Investigación en bases psicológicas del deporte y Licenciado en Psicología. Ha dedicado 35 años a la docencia en educación primaria, secundaria y enseñanza universitaria. Es asesor del Centro Riojano de Innovación Educativa y Profesor de Educación Física y su Didáctica en la Universidad de La Rioja. Ha intervenido como ponente en más de 100 actividades de formación desarrolladas en diferentes instituciones de España e Iberoamérica. Ha participado en más de 80 publicaciones, incluyendo entre ellas 25 libros sobre temáticas diversas vinculadas a la Educación Física. Actualmente, desarrolla sus áreas de investigación en el ámbito del aprendizaje cooperativo en Educación Física, la educación en valores, la actividad física en contextos interculturales y la contribución de la neurociencia a la Educación Física. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4854-0578>



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

contato@editorabagai.com.br