

Unidad didáctica

Juegos colectivos con balón

Alfredo Larraz Urgelés



1. Introducción.
2. Relación con los elementos del currículo.
3. Contribución a la adquisición de las competencias básicas.
4. “Juegos colectivos con balón” (JCB).
5. La unidad didáctica.
6. Situaciones de enseñanza-aprendizaje.
7. Módulo 1. “EL GAVILÁN”.
8. Módulo 2. “CAZABALONES”.
9. Hacia la construcción del módulo 3.
10. Consideraciones finales
11. Glosario.
12. Bibliografía.

Los anexos citados se encuentran en el CD que acompaña a esta publicación.



1. Introducción

La unidad didáctica que se presenta, “**Juegos colectivos con balón**”, comienza haciendo referencia a los diferentes elementos curriculares del área de Educación física que se determinan en la Orden que aprueba el Currículo de la Educación primaria para la Comunidad autónoma de Aragón, de 9 de mayo de 2007. Posteriormente, y tras explicitar la contribución de la unidad a cada una de las competencias básicas, se realiza un análisis de los “juegos colectivos con balón” y su tratamiento en el marco escolar.

La unidad se estructura en dos módulos de aprendizaje: “**el gavián**” y “**caza-balones**”. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje de cada uno de ellos vienen definidas en un modelo de ficha que recoge lo que han de aprender y lo que han de hacer los alumnos, así como unas orientaciones didácticas para el profesor. En un amplio cuadro de doble entrada se presentan las posibles conexiones entre cada situación de enseñanza-aprendizaje y algunos contenidos de cada una de las ocho competencias básicas.

Al final del documento se abre la posibilidad de construir un tercer módulo como continuación a los dos anteriores.

Si la participación activa del alumno junto a sus compañeros en el juego es importante para aprender, también será necesario que reflexione sobre sus actuaciones para poder extraer las relaciones causa-efecto que mediatizan la eficacia en sus actuaciones. Ellas, concretadas en reglas de acción, serán **aprendizajes fundamentales** para nuestros alumnos. Se trata, pues, de que **comprendan lo que aprenden** y reutilicen los conocimientos adquiridos en la práctica del juego.

En el desarrollo de la unidad, y más concretamente en la forma de presentar y enmarcar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, se considera importante utilizar una metodología centrada en el alumno que aprende.

2. Relación con los elementos del currículo

Objetivos Generales del área

4. Adquirir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz, segura y autónoma en la práctica de actividades físicas deportivas y artístico-expresivas.
6. Participar en juegos y actividades físicas compartiendo proyectos comunes, estableciendo relaciones de cooperación, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos, y evitando, en todo caso, discriminaciones por razones personales, de sexo, sociales y culturales.

Contenidos

Bloque 1. Imagen corporal y habilidades perceptivo motrices.

- Percepción espacio-temporal.

Bloque 2. Habilidades motrices

- Experimentación de diferentes formas de ejecución y control de las habilidades motrices básicas: desplazamientos, lanzamientos y recepciones.
- Resolución de problemas motores sencillos.

Bloque 5. Juegos y Deportes.

- Práctica de juegos organizados.
- Descubrimiento de la cooperación y la oposición con relación a las reglas de juego.
- Aceptación de distintos papeles en el juego.
- Comprensión de las normas de juego y cumplimiento voluntario de las mismas
- Reconocimiento y valoración hacia las personas que participan en el juego.
- Aceptación del reto que supone oponerse al otro en situaciones de juego sin que ello derive en situaciones de rivalidad o menosprecio.
- Confianza en las propias posibilidades y esfuerzo personal en los juegos, con aceptación de las limitaciones personales.
- Valoración del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.

Criterios de evaluación

7. Participar en juegos ajustando su acción motriz a las características de los mismos y del entorno de juego.
8. Participar y disfrutar en los juegos respetando las normas y a los compañeros, aceptando los distintos papeles de juego y el resultado.
12. Verbalizar, escribir y dibujar sobre los juegos y su propia experiencia motriz.

3. Contribución a la adquisición de las competencias básicas

Competencia en comunicación lingüística (nº 1)

Adquirir y utilizar el vocabulario específico de la actividad (ataque, defensa...), de las habilidades motrices, del material, de los lugares de práctica...

Describir y comentar una fase de juego, así como las estrategias utilizadas.

Manifestar a través del lenguaje: sensaciones, emociones y pensamientos vivenciados durante el juego. Tomar conciencia de los mismos y comunicarlos para poder conocer los distintos aspectos que configuran, y a veces condicionan, el aprendizaje.

Sintetizar en frases cortas y cargadas de sentido reglas y principios de acción utilizados para resolver las situaciones motrices propuestas. Escribirlas y recordarlas.

Cuidar el uso del lenguaje (no sexista, no discriminatorio), tener en cuenta las opiniones de los demás, saber escuchar, saber tomar la palabra en público haciendo valer su punto de vista y teniendo en cuenta el de los demás...

Enunciar, leer y/o redactar las reglas de juego, o una consigna simple.



Competencia matemática (nº 2)

El marcador y el conocimiento del resultado juegan un papel regulador de las conductas motrices en este tipo de juegos. Los intentos de marca y las pérdidas de balón, entre otros, son datos que pueden servir para reflexionar sobre el desarrollo de la práctica de cara a evidenciar la eficacia o no de los proyectos estratégicos aplicados (verificar hipótesis), analizar posibles relaciones entre efectos y causas, y para reflexionar sobre nociones de probabilidad o suerte.

Las operaciones básicas y los sencillos tratamientos estadísticos, tales como las relaciones entre intentos y éxitos, el valor máximo o mínimo, o la frecuencia más destacada, son frecuentes en las situaciones didácticas que se plantean durante el tratamiento de los juegos deportivos colectivos. Estas relaciones pretenden incidir en principios de gestión tales como la economía, la simplicidad, la pertinencia, las ganancias y pérdidas...

Para materializar el resultado de un juego suelen emplearse marcadores tipo ping-pong, ábacos o simples anotaciones en una ficha o en la pizarra. La utilización e interpretación de plantillas de observación permiten registrar las acciones realizadas por cada jugador o por el equipo y a partir de ellas extraer informaciones relevantes de cara a optimizar el aprendizaje.

En estos juegos, el espacio juega un papel fundamental para definir su lógica interna. El alumno se ve obligado a apropiarse y tomar conciencia de las diferentes áreas o zonas del espacio de juego, y a considerar los condicionantes que cada una de ellas ejerce sobre sus conductas motrices. Habrá zonas de marca o metas (verticales u horizontales), límites o fronteras, espacios restringidos a determinados roles, o espacios de uso común (interpenetrados), unas formas u otras de terrenos de juego (rectangulares, circulares...) con mayores o menores dimensiones. En ocasiones se suele representar gráficamente el espacio de juego y las evoluciones tanto de los jugadores como del balón, otras veces se incide en los trayectos más cortos (la recta) o más largos (curvas) y en las trayectorias (en campana, tensas...) de los objetos lanzados o golpeados, etc.

El rigor y la precisión, el respeto a la verdad racionalmente establecida, el gusto por el razonamiento con argumentos cuya validez ha de probarse y la búsqueda de la certeza a través del razonamiento, son actitudes y valores a los que desde esta actividad se puede contribuir de forma pertinente; y con ello pasar del pensamiento subjetivo al objetivo, a un mayor grado de pensamiento lógico-matemático y a la abstracción.

Podrán estimarse medidas de tiempo y longitud. Para medir y utilizar con precisión la duración de un intervalo de tiempo podrán emplearse relojes de arena y cronómetros. Para tratar longitudes podrán utilizarse las unidades de medida del sistema métrico decimal (el metro).

Habrán que conocer y operar (sumas, restas) con los números naturales correspondientes a la cantidad de jugadores, el resultado, los intentos...

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (nº 3)

Este tipo de juegos configura uno de los grandes ámbitos de actividad física en nuestra sociedad. Podemos suponer que su tratamiento en el ámbito escolar puede generar práctica de actividad física futura en nuestros alumnos, y con ello facilitar las repercusiones positivas de esta práctica en la salud, la calidad de vida y el uso constructivo del ocio.

Como en todas las actividades de educación física escolar, los alumnos que practican juegos deportivos colectivos utilizan las conductas motrices para resolver los problemas que desde éstos se les plantean. La utilización de las conductas motrices procura el conocimiento y la comprensión del propio cuerpo y de su funcionamiento, así como de los efectos que las acciones motrices ejercen en el mundo físico. Algunos ejemplos relacionados con los juegos deportivos colectivos son: describir y comprender la trayectoria de un balón o el choque del mismo cuando rebota en el suelo (drible) o sobre una pared; observar y apreciar los modos de desplazamiento en el ser humano (marcha, carrera) con o sin objetos; comprender el papel de los huesos, articulaciones, músculos; comprender la función de los órganos de los sentidos en el tratamiento de la información; identificar las manifestaciones corporales engendradas por el esfuerzo físico (la aceleración de los ritmos cardíaco y respiratorio, la sudoración y la sensación de calor); identificar y orientarse en los espacios de juego, en relación al “sentido” del juego (blanco o meta que alcanzar, progresión del balón), en función de los otros jugadores (compañeros, adversarios)...

Tratamiento de la información y competencia digital (nº 4)

Los datos obtenidos tras la observación de los juegos (ej., número de intentos, éxitos conseguidos...) podrán expresarse en gráficos, parrillas de observación y cuadros de doble entrada sencillos, de cara a hacer más comprensible el valor de lo vivido. Estos datos permitirán realizar deducciones lógicas, razonamientos y relaciones causa-efecto. Los medios informáticos pueden ayudar al tratamiento de datos.

Los registros en vídeo de algunas situaciones de aprendizaje o las secuencias de fotos digitales permiten al alumnado tomar conciencia de sus actuaciones para validar o no las conductas motrices realizadas y los proyectos de acción establecidos.

Competencia social y ciudadana (nº 5)

Los juegos deportivos colectivos configuran un marco social determinado por la cooperación entre compañeros y la oposición a adversarios. En medio de este contexto, el alumno y el equipo han de realizar estrategias dentro de la lógica del juego para resolver a su favor una relación de fuerzas mediada por el o los objetos (balones).

La relación social impuesta por las reglas del juego representa una excelente posibilidad para trabajar esta competencia. La vida en sociedad comporta, al igual que el juego, el respeto a las reglas de vida colectiva. La valoración de



la necesidad de la regla para el correcto funcionamiento del juego es paralela a la valoración de la norma como garantía del correcto funcionamiento de una sociedad.

Esta actividad de cooperación-oposición exige, entre otras actitudes, respetar al oponente y a los compañeros, valorar la diversidad, resolver conflictos negociando y dialogando, evaluar las consecuencias de sus actos, sentirse responsable en relación a los demás, saber pedir ayuda, actuar con seguridad para uno mismo y para los demás, adoptar actitudes solidarias y saber controlar las emociones que se suscitan al ganar o perder.

Al establecer en ocasiones estrategias en grupo y determinar papeles, fruto a veces de decisiones también grupales, el alumno ha de ser consecuente con lo pactado, por un lado, y con el papel que él y los demás juegan en el proyecto colectivo, por otro. La asunción de roles, junto al status que conlleva cada uno y los frecuentes cambios de rol (defensor, atacante con balón o sin balón) que comportan estas prácticas, hace que el alumnado relacione y ajuste sus conductas motrices a cada rol y, lo que es más importante, sepa ocupar el papel que le corresponde en estas situaciones relacionales y sociales; reconociendo los derechos y deberes de cada uno en los diferentes roles y diferentes funciones (jugador, observador, organizador...).

En las conductas motrices que propician los juegos deportivos colectivos, el profesor puede encontrar excelentes posibilidades para incidir en el desarrollo social y relacional del alumnado.

Competencia cultural y artística (nº 6)

Estos juegos, muy relacionados con los deportes colectivos, permiten apreciar, comprender y valorar críticamente las manifestaciones deportivas con las que se relacionan. Asimismo, facilitan las relaciones entre las prácticas escolares de educación física y las prácticas motrices enmarcadas en ámbitos más especializados fuera de la escuela (escuelas deportivas de los diferentes deportes colectivos).

Competencia para aprender a aprender (nº 7)

El tratamiento didáctico de esta actividad, en el que a partir de lo vivido y de los resultados obtenidos se analiza y se reflexiona sobre la práctica para mejorarla, permite ir adquiriendo unas determinadas formas de aprender que poco a poco ayudarán en la construcción de esta competencia.

A lo largo de las sesiones, los niños deben emplear métodos para resolver con éxito las tareas. El alumno que se enfrenta a una situación nueva de juegos colectivos suele actuar inicialmente por ensayo y error (aprendizaje por azar); si conseguimos que posteriormente actúe con cierto método, podrá lograrse una ganancia de tiempo en el aprender. Tras la reflexión sobre la práctica, el alumno podrá tener en cuenta las propuestas de actuación sistematizadas para organizar mejor su actuación. El profesor, por tanto, deberá prever la sucesión de diferentes momentos a lo largo de la sesión para poder comparar lo propuesto y lo realmente realizado, a través de la observación.

Propiciar un constante «ir y venir» entre la acción y la reflexión, para que el alumnado tome conciencia, en los momentos de juego y de no juego, de aspectos relacionados con el sentido y la finalidad de la acción y el efecto de la ejecución, parece importante para consolidar esta competencia básica. Todo ello preservando la mayor parte del tiempo de las sesiones para la práctica de actividad física.

Este proceso cognitivo implica también memorizar las normas y consignas del juego, así como las reglas de acción deducidas.

Mejorar la toma de información supone identificar los aspectos relevantes para su actuación y fijarse en ellos: localizar los adversarios y los compañeros, los espacios privilegiados, los jugadores-meta, las porterías o metas que alcanzar, los límites del terreno, etc. Todo esto con el fin de no excluirse del juego, atacar o proteger la meta, molestar al adversario, proteger y ayudar a un compañero, desmarcarse...

En los juegos deportivos colectivos, el desarrollo de esta competencia comportaría pasar de una primera fase inicial, de actuación intuitiva para conseguir el éxito, a una reflexión sobre la forma de cómo se ha logrado, para, tras determinar reglas de acción, construir un proyecto individual de actuación y luego participar en un proyecto colectivo.

Las actuaciones en educación física, y más concretamente en estos juegos, permiten poder valorar los efectos de las acciones motrices de forma inmediata; ello posibilita construir y reconstruir con bastante inmediatez proyectos de acción motriz encaminados a adecuar las conductas motrices a los criterios de éxito de las situaciones. Este proceso, en ocasiones, se aproxima al propio proceso del conocimiento científico: los hechos y sus efectos se observan, se identifican y se comprenden, para luego formular hipótesis, validarlas, argumentarlas y así poco a poco ir modelando formas de actuación elementales basadas en la eficacia. Éstas constituyen los principios y reglas de acción motriz.

Autonomía e iniciativa personal (nº 8)

La toma de decisiones en los juegos deportivos colectivos es bastante importante. Ésta viene determinada por la finalidad de la tarea y por la incertidumbre que tanto adversarios como compañeros le originan al alumno actuante.

Al realizar evaluaciones de sus comportamientos, bien sea a través de compañeros observadores o autoevaluaciones, el alumno adquiere un mejor y más ajustado conocimiento de sí mismo, lo que le permite afianzar aprendizajes adquiridos y determinar los que aún no posee, y así proyectarse de forma más ajustada.

Cuando el alumno aprende, gana en autonomía personal y se siente más a gusto consigo mismo; su autoestima crece.

Este tratamiento del aprendizaje se da de bruces con propuestas rígidas y estereotipadas de acercamiento a la iniciación en deportes colectivos basadas



en análisis técnicos y tácticos, en las que el alumno ha de “amaestrar” sus habilidades para luego usarlas en el juego colectivo. Desde nuestro punto de vista, cobra mayor sentido permitir al alumno, desde un primer momento, que sea autónomo para tomar iniciativas en el juego de acuerdo con las premisas y las fases del mismo. Solo así podremos acompañar a nuestros alumnos en el crecimiento hacia la autonomía e iniciativa personal.

El logro de la autonomía en educación física también pasa por dominar acciones motrices elementales (desplazamientos, lanzamientos y recepciones...) y saber combinar las mismas con soltura (correr y transportar, correr y botar, recepcionar móviles desplazándose...).

Nota: Las referencias a las Competencias Básicas expresadas en los apartados anteriores sólo son una propuesta. Cada profesor, según las situaciones de aprendizaje, su grupo de alumnos y la metodología utilizada podrá incorporar otros aspectos relacionados con las citadas competencias.

4. “Juegos colectivos con balón” (JCB)

Análisis de la actividad

Naturaleza de la actividad JCB

En los JCB con balón hay que cooperar con compañeros para oponerse colectivamente a uno o a varios adversarios. Normalmente se produce un enfrentamiento entre dos equipos “mediado” por uno o varios objetos (balones), con una meta que atacar y otra que defender, respetando unas reglas. Se trata, para los alumnos del equipo, de resolver a su favor una relación de fuerzas en una oposición colectiva.

En un medio físicamente estable los problemas que plantean estos juegos al alumnado son: adaptarse a unas normas, reconocer compañeros y adversarios, actuar en el seno de un grupo constituido, decodificar las conductas de sus compañeros y oponentes para realizar elecciones estratégicas y adaptar sus conductas motrices según el rol que le toque jugar y la evolución constante del juego, lo que supone ajustar la motricidad espontánea y construir una motricidad específica.

En la propuesta didáctica que se expone se han retenido sólo situaciones de juegos colectivos con balón de desmarque y se han dejado de lado los de contacto y de golpeo.

La actividad JCB en la escuela. Tratamiento de las situaciones

- **El espacio de juego** ha de estar materializado, balizado y adaptado en sus dimensiones; para los más pequeños es bueno disponer de un espacio cerrado con paredes para evitar las fugas de balones; en este caso, las paredes pueden formar parte del espacio de juego.
- **Los resultados** se mostrarán de forma explícita al final de la partida. Podrán utilizarse ábacos, marcadores tipo ping-pong, números grandes, gomets...

- **Las porterías o metas** que alcanzarán estarán adaptadas y se materializarán más por objetos que delimiten áreas o zonas (colchonetas en el suelo o colgadas de las espalderas, bancos...) que por líneas.
- **Los equipos** deben ser equilibrados a fin de preservar la igualdad de los intercambios. Heterogéneos en su composición, pero homogéneos entre ellos, con un reparto equitativo de chicos y chicas. Cada equipo llevará distintivos que les permitan identificarse rápidamente: petos, camisetas. Privilegiar mejor la formación de pequeños grupos de trabajo para favorecer el tiempo de acción (multiplicar los terrenos de juego y los equipos).
- **El número de balones** u objetos que transportar, así como el de cajas, ha de ser el suficiente para que las situaciones funcionen; resulta aconsejable que haya al menos un balón por niño. Los alumnos ayudan en la instalación y recogida del material.
- **La seguridad:**
 - Espaciar suficientemente los terrenos de juego.
 - Verificar antes del inicio de la actividad el estado de las instalaciones y el equipamiento o el atuendo del alumnado.
 - Evitar concentrar muchos jugadores en un espacio muy pequeño y evitar los juegos en los que hay riesgos de choques frontales.
 - Procurar que no haya balones sueltos en el espacio de juego.
- **La duración de las situaciones:**
 - Los alumnos de este ciclo deben poder dedicar un tiempo suficiente para estructurar sus aprendizajes. La fase de transformación ha de ocupar el mayor tiempo en la UD. Tal y como afirma Michaud (2003 a), “solo habrá aprendizaje si los alumnos:
 - * comprenden la finalidad de la tarea y tienen tiempo de construirse una representación concreta;
 - * se apropian del dispositivo, es decir, conocen los elementos que lo componen y puedan situarse;
 - * se ejercitan, es decir, utilizan los recursos disponibles;
 - * conocen el resultado de su acción”.
 - Es aconsejable no “quemar” situaciones una tras otra. Los niños necesitan tiempo para aprender y repetir las situaciones.
- **La elección de las situaciones:**
 - Las situaciones de JCB:
 - * Deben propiciar una relación de oposición entre dos grupos.
 - * Han de ser abiertas y susceptibles de poder modificarse en sus aspectos organizativos, sin perder la lógica interna del juego, y así permitir que los alumnos puedan obtener éxito en sus tareas y aporten respuestas originales.
 - * Suelen apoyarse bastante en juegos tradicionales; éstos tienen la ventaja de ser conocidos por los niños y así poderse practicar rápidamente. Sus reglas, poco numerosas, son generalmente simples.
 - * La finalidad del juego ha de estar clara para los participantes.



- * Las reglas o normas han de ser fáciles de comprender y de sacarles partido; han de hacer referencia a las posibilidades de marcar, de manipular los objetos (balones), de relación entre los participantes (roles y status asociados) y de utilización del espacio.
- * El juego debe ser ágil y permitir la continuidad de las acciones.
- La adecuada gestión de los diferentes roles (atacantes, defensores, organizadores...) hará que la situación funcione adecuadamente.

Referencias para el profesor

Animar y conducir las sesiones

- Resituarse la sesión en la unidad didáctica.
- Presentar de forma precisa la finalidad del juego, las consignas y los criterios de éxito concretos y fácilmente identificables. Hacer que los alumnos los reformulen para comprobar su comprensión.
- Tras una primera puesta en práctica de la situación para que los alumnos se apropien de la actividad y conozcan su funcionamiento, alternar regularmente tiempos de juego y tiempos de reflexión o intercambio, procurando que en la sesión exista una duración importante de actividad motriz. Así pues, se dispondrán momentos ágiles y rápidos de reflexión sobre la práctica para: constatar el respeto a las normas del juego, de seguridad y convivencia, verbalizar soluciones y estrategias encontradas, hacer emerger y sistematizar reglas de acción eficaces utilizadas por los jugadores, etc. Posteriormente habrá que volver de nuevo al juego para intentar reutilizar lo sistematizado y así, poco a poco, ir construyendo aprendizajes desde la acción-reflexión-acción.
- El profesor podrá adaptar las situaciones y los juegos propuestos a las características y respuestas de sus alumnos, y así rentabilizar su potencial educativo y alcanzar los objetivos propuestos. Para ello manejará las variables que aumentarán o disminuirán la complejidad del juego, y por tanto su dificultad, sin modificar la esencia del mismo. Las variables se referirán a: reducir o ampliar espacios, asignar más o menos efectivos en ataque, limitar o incrementar las acciones asignadas a un determinado rol (por ejemplo, permitir o no el bote del balón con una o dos manos al atacante en los juegos de gavián), aumentar o disminuir progresivamente la relación de fuerzas entre atacantes y defensores (4 x 3, 4 x 2)... Estas variables permitirán transformar los primeros comportamientos observados, sin alterar el placer de jugar y relanzando su interés.
- En grupos heterogéneos se podrán modificar los estatus de los jugadores para dar más poderes, relacionados con la utilización de espacios, acciones motrices u otros, y así favorecer a aquellos alumnos que se encuentren en mayor dificultad (Ej., permitir coger el balón con las dos manos para desplazarse en lugar de botando con una mano)
- Inicialmente hay que procurar que la situación responda al placer de jugar de los niños. Si no es así, habrá que intervenir para clarificar reglas o modi-

ficar aspectos organizativos de la propuesta, a fin de que el juego adquiriera su verdadera dinámica.

- Aceptar un cierto desconcierto en las primeras fases del juego. La comprensión vendrá con la acción.
- Repetir varias veces las mismas situaciones de juego para permitir a los alumnos inicialmente comprender la situación y posteriormente apropiarse de aprendizajes.
- Procurar que los alumnos pasen por diferentes roles y favorecer los cambios de rol.
- Sistematizar las reglas de acción descubiertas y trabajadas en clase, para recordarlas en futuras sesiones (escribirlas en pizarras, carteles, cuadernos...)
- Valorar las iniciativas apropiadas, no aportar soluciones tácticas (son ellos los que construyen sus aprendizajes, el profesor puede ayudarlos a reflexionar y a veces ha de saber esperar); modificar o construir, si es procedente, normas con los alumnos, no con la única finalidad de equilibrar el resultado de dos equipos, sino fundamentalmente para ayudarlos a construir y consolidar aprendizajes.
- Las situaciones de juegos colectivos es bueno retomarlas en otras sesiones para que el alumnado vuelva a reutilizar, si cabe con mayor eficacia, los aprendizajes adquiridos.
- Al finalizar el juego: conocer el resultado a partir de los criterios de éxito para, en adelante, regular las actuaciones futuras, expresar sentimientos sobre el placer del juego, los éxitos alcanzados, las dificultades, las sensaciones motrices (correr rápido, acelerar, etc.) y las emociones; o proponer nuevas reglas.

Sobre las acciones motrices

- Las acciones motrices más utilizadas en los juegos colectivos con balón son:
 - Para los atacantes:
 - * desplazamientos (correr y transportar objetos, correr para desmarcarse, correr para escaparse, correr y esquivar, correr para pasar o para tirar...),
 - * manipulaciones (conducciones de móviles con o sin artefactos, dribles de balón...),
 - * proyecciones y recepciones de objetos (lanzamientos, pases, recepciones, tiros...).
 - Para los defensores:
 - * desplazamientos (correr y tocar al portador del balón, correr para interponerse, interceptar para interceptar el balón...)
 - * proyecciones y recepciones de objetos (interceptar y atrapar balones...).
- Estas acciones se adaptan en función de los roles y fines perseguidos por el alumno que juega, lo que supone: diversificarlas, adquirir acciones más complejas, ajustar las que posee a contextos y presiones temporales dife-



rentes (velocidades) y coordinar varias de ellas (correr y botar, recibir y pararse, recibir y pasar, correr y pasar, lanzar en movimiento, recibir y correr hacia la meta para marcar...).

- Si bien los juegos permiten poner en práctica acciones motrices, ellas no deben convertirse en el *leitmotiv* de estas actividades; se privilegiará más la evolución de la relación de oposición que el desarrollo de las denominadas “habilidades motrices”. Ello no impide que en ocasiones puedan realizarse trabajos más concretos sobre algunas de ellas, supeditados a necesidades detectadas en el juego global, para tomar conciencia de cómo hacer mejor.
- En todo caso, los juegos colectivos con balón permiten adquirir, perfeccionar y enriquecer las acciones motrices. Éstas toman sentido en función de los fines perseguidos por el alumno que actúa en una situación global: el juego.

Modelo de aprendizaje

El alumnado de este ciclo toma conciencia del efecto obtenido con su actuación y, progresivamente, de su desviación respecto al efecto buscado. Razona sobre lo que ve y es capaz de poner en relación y distinguir las maneras de hacer y los resultados. Pasa del conocimiento del resultado de la acción al conocimiento de la forma de hacer. “Si..., entonces...”. Así construye sus primeras relaciones causa, efecto; sus primeras reglas de acción.

Según el modelo “tener éxito y comprender”, expuesto por Michaud (2003 a), el profesor debe construir las condiciones del éxito para todos los alumnos en una tarea definida. A partir de este éxito, el alumno va a implicarse, con la ayuda de los otros, en una reflexión sobre su forma de hacer y su forma de obtener éxito por comparación entre diferentes respuestas, extracción de constantes y variables, esquemas...

Así pues, acción y reflexión se construyen simultáneamente. Reflexionar sobre la acción es fuente de progreso para el alumno. El profesor ayudará a reflexionar sobre la práctica a sus alumnos a fin de que, poco a poco, vayan sistematizando reglas de eficacia.

Temas de estudio	Ejes de progreso	
	Del niño que...	al que... y luego al que...
Hacia la construcción de una estrategia con otros. La acción colectiva	<ul style="list-style-type: none"> Actúa de forma individual en el seno de un equipo, dentro de una actividad común. Juega "al lado de". 	<ul style="list-style-type: none"> Descubre de la noción de equipo y de adversarios. Conoce a sus compañeros de equipo pero no colabora con ellos. A veces se producen cooperaciones fortuitas con sus compañeros.
El espacio	<ul style="list-style-type: none"> Se desplaza por mimetismo. No es consciente de las estrategias. Usa el espacio de juego limitado a una sola zona. Del uso reducido y estereotipado del espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> Colabora eficazmente en el rol que le corresponde. Expresa las estrategias utilizadas. Utiliza conscientemente espacios libres y estratégicamente interesantes. Al uso racional del espacio.
Noción de roles	<ul style="list-style-type: none"> Es capaz de realizar juegos con roles no diferenciados. Todos tienen el mismo rol (Ej. atacantes en "vaciar la caja"). 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza juegos en los que identifica y tiene un rol. Unos tienen un rol fijo durante toda la partida y otros otro (atacantes, defensores). Estatus diferenciados.
Acciones motrices	<ul style="list-style-type: none"> Realiza una acción simple (correr, lanzar/recibir sin oposición...) Utiliza pocas exigencias en el uso y transporte del objeto (correr y transportar un objeto en la mano). 	<ul style="list-style-type: none"> Coordina acciones simples (lanzar y recibir con oposición, recibir y correr hacia la meta para tirar, correr para interceptar) y realiza acciones específicas sobre el objeto (mantener el bote desplazándose, conducir un objeto). Se informa antes de la acción. Toma información mientras actúa (mientras se desplaza botando la pelota).
Toma de informaciones	<ul style="list-style-type: none"> Suele ponerse en acción sin tomar informaciones. Tiene que parar su progresión para informarse. 	<ul style="list-style-type: none"> Maneja un cúmulo de informaciones relevantes para tomar decisiones apropiadas. Toma decisiones en la acción y realizar elecciones. Realiza acciones con intención de ser eficaces. Realiza esperas cortas y reacciona rápido. Encadena acciones y cambios de rol con rapidez. Lo utiliza como referente de análisis y progreso. Utiliza una trayectoria directa.
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Trata pocas informaciones para tomar decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza acciones con escasa o nula intencionalidad. Realiza esperas largas antes de actuar ("siestas"). Considera el resultado como el único fin. Multiplica las trayectorias aleatorias Permanece centrado en el objeto
Intencionalidad		
Continuidad en el juego		
El resultado		
Movimiento hacia la meta		
Desequilibrar		



5. La unidad didáctica

En esta unidad didáctica no se tratan los deportes colectivos en particular, tal y como existen en la cultura social de referencia (BC, Fútbol, BM, etc.). La diversidad de situaciones propuestas y las diferentes adquisiciones que los alumnos deben aplicar en la práctica de los juegos colectivos seleccionados ha de permitirles, en el futuro, abordar con soltura y éxito los diferentes deportes colectivos institucionalizados.

Organización de la unidad didáctica

Las situaciones que se exponen se han agrupado en torno a dos módulos de aprendizaje:

Módulo 1. El gavián.

Módulo 2. Cazabalones.

Cada módulo puede llegar a constituir una unidad didáctica por separado, de tal forma que, por ejemplo, en el curso 1º de primaria puede realizarse el módulo 1 y en el 2º curso de primaria el módulo 2, o hacer ambos en 2º curso. Cada profesor podrá organizar y distribuir estos módulos de aprendizaje de acuerdo con su contexto e intereses.

Las variantes aportadas en las situaciones permiten adaptar las mismas al alumnado. Por ejemplo: aunque el módulo 1 se describe en base al transporte de balones a través de bote continuado con una mano, perfectamente el profesor de primer curso puede ver la necesidad de cambiar la forma de desplazamiento por botar y coger, o transportar el balón debajo del brazo, etc., según las habilidades motrices de sus alumnos; o, si se trata de alumnado con bastante diversidad, otorgar a unos y a otros formas de transporte diferentes según su nivel de habilidad.

Fases de cada módulo de aprendizaje

Cada uno de estos módulos está compuesto por un conjunto de situaciones organizadas en fases:

- Fase inicial: En ella se trata de descubrir el sentido de los JCB, conocer reglas de funcionamiento y seguridad, identificar los elementos que configuran la actividad (espacio de acción, material, compañeros, oponentes...), conocerse en la práctica. Esta fase inicial consta de dos tipos de situaciones:
 - a. Una primera compuesta por un “juego simplificado” cuya finalidad es permitir al alumnado acercarse, entrar en la actividad de forma sencilla y conectar la misma con situaciones vividas en cursos anteriores.
 - b. Una segunda compuesta por un “juego de referencia” que posibilita conocerse en la actividad y hacer emerger los problemas que plantean este tipo de juegos y que debemos resolver.
- Fase de transformación: Compuesta por situaciones de aprendizaje cuya función es transformar las conductas motrices del alumnado en este tipo de prácticas. Se tratará de poner en relación algunos parámetros de la acción motriz con el resultado, extrayendo reglas de acción para buscar

mayor eficacia y así entrar en una dinámica de progreso. En este caso, mejorando el juego de ataque y defensa.

- Fase final: Se trata de comprobar y aplicar los aprendizajes adquiridos. Habrá que validar las adquisiciones en el o los juegos de referencia, o en otras situaciones más complejas.

La ubicación de la unidad en la programación didáctica

En una programación por dominios de acción motriz, esta unidad de aprendizaje se ubicaría en el dominio 4, el de las situaciones de cooperación/oposición en medio físico estable.

La duración de cada módulo dependerá de varios factores. En la presentación de cada uno se establece un cierto número de sesiones, pero el profesorado en su situación concreta es quien deberá tomar decisiones al respecto.

Objetivos didácticos

Nos estamos refiriendo a las adquisiciones que el profesor quiere que sus alumnos hayan logrado al final de la unidad de aprendizaje y que serán fuente de progreso para ellos. Estos objetivos están muy relacionados con los aprendizajes fundamentales de los juegos y deportes colectivos y más concretamente con sus principios de acción u operacionales, que son los que están en el origen de la acción motriz de estas actividades.

Serán referencia de intervención para el profesor, y por tanto de gran ayuda para orientar las reflexiones tras las actuaciones de sus alumnos.

Los objetivos didácticos en los juegos colectivos con balón reposan sobre varias adquisiciones complementarias. Se han considerado los siguientes objetivos didácticos:

1. Identificar su nivel de práctica.
Suele situarse al inicio y al final de los módulos de aprendizaje a fin de conocerse en la actividad y ver los progresos realizados en el tiempo.
2. Identificar y desempeñar roles diferentes (atacante, defensor)
Además de lo afirmado en el enunciado, hay situaciones que obligan a permutar roles de forma constante en el juego (pasar de atacante a defensor y viceversa con mucha rapidez, dependiendo de si nuestro equipo posee o no el balón).
3. Utilizar acciones motrices elementales y coordinar algunas de ellas (correr y botar, correr y lanzar...) para colaborar con los compañeros y/o oponerse al/a los adversario/s.
Se trata de controlar individualmente y de forma significativa el balón, en el contexto real de juego (botar y desplazarse para transportar el móvil, tirar a la meta...), y de conservar colectivamente el balón (pasar y recepcionar...).
4. Crear un desequilibrio a su favor.
La dominación resulta de la creación ante el otro (jugador adverso, equipo adverso) de un desequilibrio de fuerzas (en número, en espa-



cio liberado, en tiempo anticipado) a su favor; la situación ideal es 1 contra 0 ante la meta.

5. Elegir estrategias individual o/y colectivamente.
Se trata de evidenciar las posibles estrategias surgidas en la práctica para sistematizarlas, reutilizarlas y comprobar su eficacia.
6. Identificar y utilizar espacios que tienen funciones diferentes y orientar su acción hacia espacios privilegiados (metas).
En este sentido, es especialmente relevante “dirigir el movimiento hacia la meta”. Las acciones serán más eficaces cuanto mayor número de compañeros esté en movimiento hacia la meta de ataque y cuanto menos se interrumpa este movimiento.
7. Comprender y respetar las normas del juego.
Este objetivo se halla inmerso en todas las situaciones descritas, aunque no se haga constar de forma explícita en ninguna de ellas.

6. Situaciones de enseñanza-aprendizaje

Las situaciones y el orden en el que éstas se describen suponen una cierta continuidad en los aprendizajes.

Cada situación, bien sea de inicio de unidad de aprendizaje, de transformación y de fin de unidad de aprendizaje, se presenta en una ficha numerada y con un título.

La descripción de las fichas de las situaciones viene especificada en el modelo de ficha adjunto.

Modelo de ficha. Explicación de los parámetros que definen el modelo de ficha adoptado. (Anexo 1. Ficha explicativa adjunta.)

Concreción de las competencias básicas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje propuestas: Se ha optado por significar bastantes aspectos relacionados con las competencias básicas que son susceptibles de trabajarse con las situaciones descritas. El profesorado podrá elegir aquellos contenidos en los que hará más hincapié en cada situación; no están puestos para que siempre se trabajen todos, sino para que sirvan de referente. (Anexo 2)

7. Módulo de aprendizaje nº 1: “El gavián”



1^{er} Ciclo de Educación Primaria
Situaciones de aprendizaje

Introducción al módulo 1. “El gavián”

- Este módulo utiliza fundamentalmente, para los atacantes, la acción de “botar”. La manipulación del balón se realiza individualmente y a la par con otros compañeros, con lo cual cada atacante se ve obligado a ajustar sus conductas motrices de ataque según sus posibilidades y las condiciones del entorno. Los alumnos tendrán que coordinar acciones para ajustar sus comportamientos motores: correr hacia delante o hacia atrás y botar, acelerar el bote para pasar rápida una zona, frenar la progresión para refugiarse en un aro...
- La duración estimada de este módulo de aprendizaje oscila entre 10 y 12 sesiones de una hora de clase.

1. Situaciones de inicio de unidad de aprendizaje

Juego simplificado.

Estas situaciones se apoyan en el placer que sienten los niños pequeños manipulando objetos, es decir, en lo que se refiere a los balones: llevarlos, transportarlos... Se trata de proponerles juegos en los que el número de balones es superior al número de alumnos. Los juegos se desarrollan prioritariamente en espacios separados. Los roles son idénticos y la acti-



vidad de los alumnos es individual, las acciones son yuxtapuestas en el seno del grupo. Inicialmente, los niños todavía no se reconocen como grupo y menos aún como equipo; se sitúan uno al lado del otro. Pero puede construirse eventualmente un inicio de organización colectiva del equipo, a través de una ocupación del espacio de juego cada vez más amplia (de pasar todos junto a la línea de separación de campos tanto para ir como para venir, a una ocupación más amplia del espacio delimitado, o incluso a establecer espacios para transportar balones y espacios para regresar sin balón).

Juego de referencia.

El juego propuesto, “los portadores y el gavilán”, se realiza en espacios interpenetrados y establece roles diferenciados: una persona es siempre el gavilán y cuatro son portadores durante la partida. La relación de oposición da prioridad al ataque 4x1, pero mediatiza los desplazamientos de los atacantes con la acción impuesta del bote de balón. El defensor puede desplazarse corriendo y sin impedimentos para tocar a los gavilanes. Pueden establecerse más o menos zonas refugio (aros) para modular la relación defensa-ataque.

2. Situaciones de transformación

Generalmente, los niños actúan de forma individual en el seno de un grupo y, aunque inicialmente la estrategia colectiva, si la hay, es fortuita y efímera, poco a poco suelen sistematizarse estrategias colectivas entre 2 ó 3 alumnos.

Los roles son claramente diferentes: se es atacante o defensor. Aunque los atacantes son mayoría (prioridad al ataque), se mantiene en general la relación de oposición 4x1 y, en alguna situación, 3x2.

Los espacios de juego suelen dividirse en zonas interpenetradas o no (uso exclusivo de los atacantes). En las zonas interpenetradas por personas de uno y otro equipo, se posibilita la interacción directa entre gavilán/es y atacantes. El espacio del defensor/es está limitado a una zona.

En las últimas situaciones de esta fase se restringe el espacio de marca, la meta. De una meta que está delimitada por toda la línea de fondo al establecer dos puertas de reducido tamaño y colocadas una a cada lado de la línea de fondo.

Tanto las puertas y las zonas del terreno de juego, como los vados y los aros refugio permiten modular la relación entre atacantes y defensor/es.

3. Situación Final

La situación final corresponde al juego de referencia indicado y sólo pretende comprobar los conocimientos adquiridos y su aplicación en el juego.

(Anexo 3. Fichas de situaciones. Módulo “el gavilán”)

8. Módulo de aprendizaje nº 2: “Cazabalones”



1º Ciclo de Educación Primaria
Situaciones de aprendizaje

Introducción al módulo 2. “Cazabalones”

- Este módulo utiliza fundamentalmente, para los atacantes, las acciones de “pasar y recibir”. Estas situaciones requieren por lo menos un compañero que pase y otro que reciba el balón. La progresión del balón para acercarse a la meta o para atravesar una zona en presencia de defensor/es sólo podrá hacerse a través de estas interacciones.
- En todas las situaciones existe interacción motriz directa de cooperación y oposición, menos en el juego simplificado, en que sólo existe de cooperación.
- Los atacantes con balón (PB) se verán obligados a tomar informaciones relevantes y a utilizar criterios de eficacia para decidir a quién pasar. Los atacantes sin balón (NPB) también tendrán que tomar decisiones para recibir en el lugar apropiado. Y los defensores procurarán interrumpir los pases cubriendo las posibles trayectorias del balón, considerando la ubicación del binomio pasador-receptor.
- Los alumnos tendrán que coordinar acciones (correr para recibir...) y ajustar sus comportamientos motores a las intenciones propuestas (modificar la forma del lanzamiento según la posición del defensor...)
- El denominado “JUGADOR-META” es el blanco, la meta o la portería que alcanzar. Este jugador puede modificar su posición constantemente, lo que



le obliga a tomar decisiones sobre dónde colocarse para recibir el pase final en las mejores condiciones.

- La duración propuesta para este módulo de aprendizaje puede oscilar entre 10 y 12 sesiones de una hora de clase.

1. Situaciones de inicio de unidad de aprendizaje

Juego simplificado.

La situación descrita, “pasar balones”, incide en el hecho de pasar y recibir sin oposición directa de adversarios. El juego se desarrolla en espacios separados. Los roles son idénticos y la actividad de los alumnos es de colaboración. Eventualmente puede construirse un inicio de organización colectiva del equipo, realizando una ubicación organizada en el espacio de juego.

Juego de referencia.

El juego propuesto, “el cazabalones”, con una estructura parecida al juego de referencia del otro módulo (“el gavilán”), se realiza en espacios interpenetrados y establece roles diferenciados: una persona es siempre el cazabalones y cuatro son jugadores de campo, portadores durante la partida. La relación de oposición da prioridad al ataque 4x1, pero está mediada por la imposibilidad de desplazarse con el balón en las manos, con lo cual para avanzar hay que realizar pases sucesivos entre los atacantes sin que el defensor los intercepte.

2. Situaciones de transformación

Generalmente los niños actúan de forma individual en el seno de un grupo y, aunque inicialmente la estrategia colectiva, si la hay, es fortuita y efímera, poco a poco suelen sistematizarse estrategias colectivas entre 2 ó 3 alumnos.

Los espacios de juego se dividen en zonas que pueden ser interpenetradas (uso de los dos equipos) o no (uso exclusivo de un equipo). En las zonas interpenetradas por personas de uno y otro equipo, se posibilita la interacción directa entre cazabalones y atacantes. Los espacios separados por zonas exigen la permanencia en las mismas tanto de atacantes como defensores; en otras ocasiones, los defensores han de permanecer en zonas fijas, mientras que los atacantes han de ir atravesando las diferentes zonas de defensores hasta dar el pase definitivo al “jugador-meta”.

Los roles son claramente diferentes: se es atacante o defensor. Suele priorizarse la superioridad numérica al ataque.

3. Situaciones Finales

El juego de referencia vuelve a jugarse en esta fase del módulo y además se incorpora una situación más compleja: “balón a la casa”. Esta permite en las dos zonas centrales la permuta de roles (atacante y defensor) y la interacción directa tanto de cooperación como de oposición.

(Anexo 4. Fichas de situaciones. Módulo “cazabalones”)

9. Hacia la construcción del módulo 3

Módulo 1: “El gavián”

Este módulo, como se ha visto, requiere el transporte individual del balón botando. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje expuestas presentan como metas o bien toda la zona de fondo o dos puestas ubicadas en el fondo del campo una a cada lado. Se marca cada vez que un jugador consigue llegar o atravesar la meta con el balón botando de forma controlada.

Módulo 2: “Cazabalones”

El módulo basa toda la progresión hacia delante en pasar y recibir balones entre los compañeros del equipo para sortear la presencia de uno o dos adversarios. En las situaciones diseñadas la meta no es fija, puesto que la misma es un jugador del equipo que ataca que tiene la posibilidad de desplazarse a lo largo y ancho de la zona de meta o “casa” para atrapar el último pase de un compañero del equipo. Si esta acción se completa eficazmente, se consigue “marcar”.



Posible Módulo 3

A título de propuesta, y de cara a que el profesorado pueda construir otro módulo de aprendizaje, se sugiere la posibilidad de modificar las situaciones del módulo 2. Se trataría de establecer unos espacios de meta fijos, bien verticales a base de porterías o colchonetas apoyadas a la pared, o bien horizontales en el suelo, que podría ser un área de colchonetas tumbadas o una



zona delimitada por bancos. Estas metas, que pueden estar protegidas por porteros o no y ser más o menos amplias, incorporan la acción de tirar a portería para marcar.

La progresión del balón hacia la meta puede realizarse bien botando, o pasando y recibiendo, o de ambas maneras (se determina en las normas de juego). La interacción de marca, la que permite marcar, se realizaría con un tiro a portería.

Se sugiere que exista una zona anterior a la meta prohibida para los atacantes a fin de que la acción de marcar deba pasar por un tiro a cierta distancia, dependiendo del tipo de balón, de si el blanco es más o menos grande y de si está protegido o no por defensor/es.

Los espacios pueden ser interpenetrados o no según zonas, y los balones puestos en juego en cada secuencia de ataque pueden ser uno sólo o varios a la vez. También puede determinarse o no la posibilidad de permuta de roles durante cada partida.

* Se propone una situación para ejemplificar posibles propuestas de este tercer módulo de juegos colectivos con balón para el 1º ciclo de primaria.

(Anexo 5. Ficha de situación. Módulo 3)

10. Consideraciones finales

Constataciones de aprendizajes al final de ciclo

Al final del primer ciclo de primaria se debería observar que la mayoría de alumnos:

- sabe pasar de una estrategia individual a una estrategia colectiva;
- sabe pasar de una inmovilidad relativa a una mayor movilidad (aumento del espacio de juego individual integrado al movimiento colectivo general);
- accede al rol de marcador o finalizador (el que marca el tanto), y no sólo unos pocos;
- vence la resistencia a la apropiación de la pelota, en beneficio de la estrategia colectiva.

Aspectos que los alumnos deberían poder formular en términos de reglas de acción al final del ciclo

Para el equipo atacante:

- organizarse alrededor del portador de la pelota para conservarla y atacar la meta adversa; es decir, colocarse de tal manera que el portador de la pelota pueda pasarla en todas las direcciones (delante, detrás, lateralmente);
- colocar a un jugador cerca de la meta adversa para permitirle tirar lo más eficazmente posible (sin oposición).

Para el equipo en defensa:

- oponerse al equipo que ataca y mantener esta oposición;
- privar al portador de la pelota de la posibilidad de intercambiar con sus compañeros y de avanzar solo hacia la meta.

Para el jugador en ataque:

- portador del balón (PB): elegir entre desplazarse solo para ganar terreno y/o de ponerse en posición de tiro o de intercambiar la pelota;
- no portador del balón (NPB): ofrecer soluciones (ponerse a distancia de pase) al portador de la pelota.

Para el jugador en defensa:

- permanecer entre los jugadores atacantes y el blanco que se debe defender.
- colocarse entre dos atacantes que se pasan para interceptar.

11. Glosario

Principio de acción

También denominados en otras terminologías como principios operacionales.

Su formulación permite tratar una/s categoría/s de situaciones motrices o, lo que viene a ser lo mismo, una familia de actividades como por ejemplo todos los JDC, y no sólo una situación concreta.

Se trata de conocimientos fundamentales de los que el alumno se apropia para construir saberes duraderos, estables y generalizables. Son contenidos de enseñanza para el profesor.

Todos los principios de acción de los JDC coexisten en el juego (movimiento hacia el blanco, control significativo del balón, creación de un desequilibrio a su favor, reconocimiento de roles, control de la motricidad específica, elección de estrategia individual o colectiva...). En clase es mejor no trabajarlos todos a la vez ni al mismo tiempo. El profesor elige uno u otro según sus intenciones y diseña situaciones de enseñanza-aprendizaje apropiadas a los mismos. Algunos coinciden con objetivos didácticos de la unidad.

Estos principios, basados en la eficacia, guían y organizan la acción motriz. Permiten establecer un proyecto de acción con formulaciones generales que explica la operación a producir. Normalmente no se redactan como lo que hay que hacer, suelen expresarse como una norma: “crear un desequilibrio a nuestro favor”

Nota: En nuestro caso, estos principios corresponden a la mayoría de los objetivos considerados de la unidad de aprendizaje (adquisiciones).

Regla de acción

También denominadas reglas operacionales en otras terminologías.

Permiten instrumentalizar el principio de acción en una situación motriz determinada.

Las reglas de acción son como las condiciones que se deben respetar, los elementos prioritarios que hay que tener en cuenta para que la acción sea eficaz, pero, sobre todo, la manera sistemática de unirlos. Una regla es una relación necesaria entre dos elementos.



Se formulan habitualmente: “si el gavián va a atrapar a un compañero que está colocado a un lado del campo, entonces es cuando he de salir por el otro lado para llevar el balón a la caja”; o: “para pasar el balón a los compañeros del otro lado del pasillo, hay que lanzarlo por donde no haya gaviánes”; o: “cada vez que..., entonces...”; “si quiero..., debo...”.

Se le pueden aportar al alumnado reglas de acción, pero es mucho mejor ayudarle a que las descubra partiendo de la reflexión sobre los resultados de su acción; por ejemplo, analizando datos objetivos previamente sistematizados (balones depositados en la caja por cada equipo o cada jugador). Habrá que hacerlas conscientes para luego planificar la acción posterior con mayores posibilidades de éxito.

Responden generalmente al cómo hacer “concretamente” en determinadas condiciones y dependen de los niveles de práctica de los participantes.

Son contenidos de enseñanza para el profesor.

Acciones motrices elementales (AME)

El desarrollo de la motricidad humana se apoya en el repertorio motor de base, que se va construyendo desde la primera infancia. Este repertorio motor está compuesto de acciones motrices elementales: proyecciones y recepciones de objetos (lanzar, tirar, recibir...), desplazamientos (correr, saltar...), equilibrios y manipulaciones (botar el balón...).

A lo largo de la etapa de primaria estas acciones se irán perfeccionando y enriqueciendo para construir otras más complejas. Para lograrlo el alumno irá diversificando, combinando y encadenando unas con otras, realizándolas cada vez con mayor dominio de la ejecución.

Las AME son la base de los gestos humanos. Pueden encontrarse solas o en combinación con otras (correr y botar, desplazarse y lanzar...), en las actividades corporales bajo formas variadas (correr en danza, lanzar en atletismo o en deportes colectivos...) y con significaciones e intenciones diferentes. Estas acciones no se construirán por sí mismas, tomarán sentido en función de los fines perseguidos por el alumno o la alumna que actúa en situaciones globales propuestas y emanadas de las diferentes actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.

12. Bibliografía

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas de la Educación primaria. (BOE 2006).
- Orden 1700/2007, de 9 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. (BOA 2007).
- Orden 1766/2005, de 6 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA 2005).

- AEEPS. (1995). *Éducation Physique. Le guide de l'enseignant* (Vol. 1). Paris: Revue EPS.
- CATTEAU, C. y otros (2000). *Quatre activités d'EPS pour les 3-12 ans*. Paris: Revue EPS.
- DELAUNAY, M. (1993). *Connaissances et compétences en EPS*. Revue EPS de l'Académie de Nantes, 8, 7-26.
- DELAUNAY, M. (1999). *Les apprentissages fondamentaux* (Editorial). Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes, 20, 2-4.
- DELAUNAY, M. (2001). *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina*. Retrieved from <http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm>
- DUMOULIN, C. y otros (1998). *L'éducation physique et sportive au cycle 2*. Nantes: CRDP du Nord-Pas de Calais.
- Equipe départementale EPS du Maine et Loire (2007). *Jeux collectifs et langage au cycle 2*. Angers. In http://www.ia49.ac-nantes.fr/html/ia49/ecole/eps/ressources_pedagogiques/
- GIBERT, JF. y PIEDNOIR, JP. (2001). *Éducation physique et polyvalence au cycle 2*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- LAGARDERA, F. y LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LARRAZ, A. (2004). *Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad de Aragón en educación primaria*. En L. F. L. P. (Ed.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Lleida: Universitat de Lleida. Servei de Publicacions.
- LARRAZ, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. In P. U. d. Zaragoza (Ed.). Zaragoza.
- PIEDNOIR, JP. (2001). *A l'école de l'éducation physique*. Nantes: CRDP des Pays de la Loire.
- MICHAUD, R. (2003 a). *L'education physique et sportive au Cycle 2* (Vol. 1). Paris: Nathan.
- MICHAUD, R. (2003 b). *L'education physique et sportive au Cycle 2* (Vol. 2). Paris: Nathan.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Para saber más

- BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- LASIERRA, G. y LAVEGA, P. (2000). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.

