JUEGO, PIENSO Y DECIDO, FÚTBOL SIMPLIFICADO PARA APRENDER

Richard Eduardo Caipa Arismendy

Código

2013220008



Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Mes, año

JUEGO, PIENSO Y DECIDO, FÚTBOL SIMPLIFICADO PARA APRENDER

Richard Eduardo Caipa Arismendy

Código

2013220008

Ricardo Gutiérrez Cifuentes

Magister en Educación

Tutor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Mes, año

Dedicatoria

A mis padres, Luis y Consuelo, por ser el ejemplo que ha guiado mi vida. A mi padre, por enseñarme con sus acciones el valor del esfuerzo y la constancia; y a mi madre, por su paciencia, sabiduría y la manera en que siempre ha sabido sostener y orientar a nuestra familia.

A mi hijo Samuel, quien desde su llegada transformó mi forma de entender la vida y me enseñó a encontrar el equilibrio entre los sueños y la realidad. Su presencia ha sido una motivación constante para seguir creciendo.

A Camila, por acompañarme durante este proceso, por su apoyo, su confianza y por recorrer conmigo cada uno de los desafíos que hicieron parte de este camino.

Esto también les pertenece.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme la oportunidad de culminar este proceso académico después de tantos años. Volver, permanecer y finalizar este camino ha sido una experiencia significativa que hoy se materializa en este trabajo.

Mi gratitud especial para mi tutor, Ricardo Gutiérrez, por su confianza, acompañamiento y dedicación durante este proceso. De igual manera, agradezco a la profesora Judith Jaramillo, una verdadera maestra de maestros, por todo lo que aportó a mi formación profesional y personal.

A la Academia Gato Pérez, que durante estos años ha sido mucho más que un lugar de trabajo y aprendizaje; ha sido una segunda familia. Allí encontré personas, experiencias y desafíos que fortalecieron mi manera de entender la formación deportiva. Un agradecimiento especial a Edwin Serna, metodólogo, colega y amigo, con quien he compartido reflexiones, aprendizajes y esta apasionante locura de formar a través del deporte.

A mi familia, por estar presente en los días buenos y en los difíciles. A mi hermana Maritza, quien, siendo la menor, se ha convertido en un ejemplo de fortaleza, perseverancia y carácter. Su forma de afrontar la vida ha sido una fuente permanente de inspiración.

Finalmente, gracias a todas aquellas personas que, de una u otra manera, hicieron parte de este recorrido y me brindaron su apoyo en distintos momentos de la vida.

Todo pasa por algo.

Tabla de contenido

Dedicatoria **3**

Agradecimientos **4**

Tabla de contenido **5**

Lista de Tablas **8**

Lista de Figuras **9**

Lista de Siglas **10**

Introducción **11**

Fundamentación Contextual **14**

- **Caracterización de la realidad** **15**
- **Propósito de formación** **16**
- **Justificación (Qué, por qué, para qué)** **18**
- **Antecedentes: (Matriz más redacción de cada antecedente, como anexo al trabajo.)** **20**
- **Marco normativo** **24**

Perspectiva Educativa **27**

- **Área humanística: ideal de hombre, cultura y desarrollo humano** **27**
- **Área pedagógica: educación, educación física, currículo y roles** **29**
- **Área disciplinar: enseñanza del fútbol y toma de decisiones** **30**
- **La Toma de Decisiones Como Eje Del Proceso Formativo** **32**

Diseño e implementación **34**

- **Macrocurrículo** **34**

Concepción Curricular *34*

Enfoque Curricular..... *35*

Relación del Enfoque Curricular con el Propósito de Formación *36*

Relación de la Tendencia/Enfoque/Modelo con el Propósito de Formación.... *36*

Propósitos *36*

Propósito General de la Propuesta..... *36*

Propósitos Específicos de la Propuesta (son las Fases del Esquema y/o del Proceso). *37*

Estructura del Proceso de Implementación *37*

La Toma de Decisiones como eje del Diseño Formativo..... *39*

Mesocurrículo..... **40**

Estructura Curricular por Unidades..... *41*

Carga Horaria y Progresión..... *42*

Articulación con el Proceso de Implementación *43*

Instrumentos de Recolección de Información..... *43*

Microcurrículo **44**

Estado de la Formación Motriz en la Academia *45*

Diagnóstico de los Jugadores..... *45*

Relación con la Educación Física Escolar..... *46*

Metodología..... *46*

Propósito de Formación..... *46*

Desarrollo de la Propuesta *47*

Evaluación..... *47*

Instrumentos *48*

Diario de campo *48*

Aporte a la Educación Física *49*

Sistematización de la Propuesta. **51**

Ejes de Análisis del Instrumento **51**

Procedimiento de Aplicación **53**

Criterios de Análisis e Interpretación **53**

Valor Pedagógico del Instrumento **54**

Análisis de la Experiencia **55**

Aprendizajes y Proyecciones *55*

Sentido del Maestro de Educación Física *56*

Aporte de la Propuesta a la Educación Física *59*

Conclusiones **60**

Referencias **63**

Anexo 1. Diarios de Campo **66**

Anexo 2. Formato de Espacio de Diálogo con los Niños **68**

Anexo 3. Planeaciones de las Sesiones **70**

Lista de Tablas

Tabla 1 Estructura de implementación 37

Tabla 2 Estructura por unidades 41

Tabla 3 Cronograma de sesiones 48

Tabla 4 Preguntas orientadoras 52

Tabla 5 Criterios de análisis 54

Lista de Figuras

Figura 1 Perspectiva educativa 33

Figura 2 Esquema curricular 40

Lista de Siglas

AFGP	Academia de Fútbol Gato Pérez
EF	Educación Física
LEF	Licenciatura en Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PCP	Proyecto Curricular Particular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Un niño se detiene con el balón en los pies. Tiene un compañero libre a la derecha y espacio a la izquierda. Mira al entrenador. Espera. Solo actúa cuando escucha la indicación. Eso fue lo primero que me llamó la atención en la Academia de Fútbol Gato Pérez, y fue también lo que puso en marcha este proyecto.

No era un problema de habilidad. Era un problema de lugar, el lugar que le habíamos asignado al niño dentro del entrenamiento. Un lugar donde el adulto decide, indica y valida, y el niño ejecuta y espera. Ese modelo tiene sus razones y forma parte de la manera en que tradicionalmente se ha enseñado el deporte. Pero tiene un costo enorme: le quita al niño la posibilidad de pensar el juego por sí mismo. Durante este proceso comprendí que decidir también se aprende, pero para ello es necesario que existan oportunidades reales para hacerlo.

Este proyecto nació de esa observación. Su nombre lo dice de manera directa: Juego, pienso y decido. Lo que se buscó fue exactamente eso: que los niños de la categoría 2017 de la Academia Gato Pérez Pérez pudieran participar en experiencias donde pensar, interpretar y decidir hicieran parte del entrenamiento cotidiano y no aparecieran únicamente de manera ocasional.

La pregunta que lo orienta es la siguiente: ¿cómo la transformación del estilo de enseñanza puede influir en el desarrollo de la toma de decisiones en los niños de la categoría 2017 de la Academia de Fútbol Gato Pérez? No es una pregunta sobre resultados deportivos. Es una pregunta pedagógica sobre lo que ocurre cuando el entrenador cambia su lugar dentro del proceso.

El documento se organiza en tres grandes bloques. El primero es la Fundamentación Contextual: describe el lugar donde ocurrió todo, la Academia Gato Pérez, en el Club Casamata, en el norte de Bogotá, el problema que se observó, la pregunta que emergió de esa observación, y los marcos que la sostienen: normativo, teórico y pedagógico. Aquí están también los antecedentes, lo que otros han investigado sobre la enseñanza del fútbol formativo y la perspectiva educativa, que explica desde qué idea de niño, de aprendizaje y de formación se construye esta propuesta.

El segundo bloque es el Diseño e Implementación. Aquí la propuesta toma forma concreta: el enfoque curricular, los propósitos, las cuatro unidades didácticas y las dieciséis sesiones que organizan el proceso. Se explica por qué se eligieron los juegos reducidos como herramienta central, cómo se diseñó la progresión desde la exploración hasta la consolidación, y qué instrumentos se usaron para entender lo que ocurría en cada sesión.

El tercer bloque es la Sistematización y el Análisis de la Experiencia. Recoge lo que los niños dijeron, lo que el diario de campo registró, lo que cambió y lo que costó cambiar. Incluye también las conclusiones, el sentido del maestro de educación física y la respuesta a la pregunta que lo inició todo.

Vale la pena anticipar algo que este trabajo intenta mantener desde el principio hasta el final: que el fútbol formativo puede ser mucho más que enseñar técnica. Puede ser el lugar donde un niño aprende a leer lo que pasa a su alrededor, a actuar con criterio propio y a entender que sus decisiones tienen consecuencias. Eso no ocurre solo. Ocurre cuando el entrenamiento está diseñado para que ocurra.

Al final del proceso, uno de los niños dijo algo que resume mejor que cualquier marco teórico lo que se buscó: “No necesité al profesor, porque en los juegos que hacíamos aprendí que yo soy el que está en la cancha y el que ve los huecos” (Niño 8). Eso es exactamente lo que este proyecto intentó hacer posible.

Fundamentación Contextual

El presente Proyecto Curricular Particular (PCP) se desarrolla en la Academia de fútbol Gato Pérez, ubicada en la zona norte de Bogotá, en el Club Casamata. Esta institución orienta su trabajo hacia la formación integral, priorizando el desarrollo del ser humano por encima del resultado deportivo. Su población está conformada por niños y jóvenes entre los 4 y los 15 años, y en este caso mi interés se centra en la categoría 2017, integrada por niños de 8 y 9 años, una etapa clave en la consolidación de hábitos deportivos, la construcción de relaciones sociales y las primeras comprensiones del juego.

Se realiza un acompañamiento continuo en las sesiones de entrenamiento y partidos, donde comenzaron a hacerse visibles algunas situaciones que llaman la atención desde lo pedagógico. En varias sesiones, la dinámica de trabajo se apoyaba principalmente en indicaciones permanentes del entrenador: qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. Incluso, en algunos momentos, las orientaciones también provenían de los padres desde la tribuna. Esto generaba un ambiente en el que el adulto ocupaba un lugar central, siendo quien dirigía, corregía y validaba cada acción.

Con lo que ocurría en el campo de juego, pude notar que muchos niños no actuaban tanto desde lo que comprendían del juego, sino desde la búsqueda de aprobación. Por ejemplo, en situaciones donde tenían opciones claras de pase o conducción, algunos jugadores dudaban o detenían su acción esperando una indicación externa. Esto limita la posibilidad de que exploren, se equivoquen y construyan sus propias decisiones dentro del campo.

Algo que también llamó mi atención fue la presencia de dificultades en aspectos como la toma de decisiones, la comprensión del espacio y la participación dentro de la dinámica

colectiva. La comunicación entre compañeros era reducida; pocas veces se organizaban entre ellos o se daban indicaciones, lo que afectaba la construcción del juego en equipo.

Cuando el entrenamiento se centra principalmente en la ejecución de órdenes, el juego corre el riesgo de perder su carácter formativo. En lugar de ser un espacio donde el niño interpreta, decide y aprende desde la experiencia, se convierte en una actividad dirigida donde predomina la obediencia. En esta línea, Francesco Tonucci (2003) advierte que un control excesivo por parte del adulto puede limitar la creatividad y la autonomía infantil, reduciendo el juego a una tarea guiada.

Frente a esta realidad, surge la necesidad de pensar el entrenamiento como un espacio donde el niño pueda participar de manera más activa. Generar situaciones en las que tenga que decidir, equivocarse y volver a intentar se vuelve fundamental para su desarrollo. La toma de decisiones, vista así, no es un resultado inmediato. Es un proceso que se construye con la experiencia, sesión a sesión.

Por eso, el proyecto busca abrir un espacio de reflexión sobre la práctica formativa, con la intención de fortalecer dinámicas donde el niño no solo siga indicaciones, sino que también piense el juego, dialogue con sus compañeros y asuma un papel más protagónico en su aprendizaje.

Caracterización de la realidad

La realidad observada en la categoría 2017 de la Academia Gato Pérez permite identificar algunos aspectos que invitan a repensar la práctica pedagógica. Más que evidenciar una ruptura con el enfoque institucional, lo que se encuentra es una distancia entre lo que se plantea en el discurso formativo y lo que ocurre en la práctica cotidiana.

En primera instancia, se observa una presencia constante del adulto en la toma de decisiones durante el entrenamiento y escenarios competitivos (partidos LFB y DBS), lo que puede limitar que el niño asuma un rol más activo. Al mismo tiempo que aparecen dificultades en la comprensión del juego, especialmente en el uso del espacio y en la toma de decisiones en situaciones reales, lo que sugiere que el aprendizaje podría estar más orientado a la ejecución de tareas que a la comprensión del juego como tal.

Partiendo de la realidad observada en la Academia Gato Pérez, se pretende hacer una transición de las constantes dinámicas de dirección hacia formas de participación más activa y reflexivas que, constituyan un desafío formativo hacia la mejora de capacidades específicas del juego como la toma de decisiones, por lo que surge el siguiente interrogante.

¿Cómo la transformación del estilo de enseñanza puede influir en el desarrollo de la toma de decisiones en los niños de la categoría 2017 de la Academia de Fútbol Gato Pérez?

Esta pregunta no busca medir resultados en términos de rendimiento, sino comprender cómo los niños dan significado a su experiencia cuando se les reconoce como protagonistas y brinda la posibilidad de participar de forma más activa con la toma de decisiones en situaciones reales de juego.

Propósito de formación

Este proyecto no empezó con una idea clara. Empezó con una duda. Una que fue apareciendo despacio, casi sin querer, mientras entrenaba y mientras aprendía a enseñar al mismo tiempo. En algún momento me detuve a pensar: ¿estamos formando niños que saben jugar, o estamos formando niños que esperan que alguien les diga qué hacer?

Esa pregunta no me soltó fácil.

Desde la Educación Física, el asunto va mucho más allá de que un niño aprenda a correr bien o a patear con la pierna correcta. Eso también importa, claro. Pero cada juego, cada sesión, cada partido, cada situación que se arma en la cancha, es una oportunidad para algo más grande: que el niño aprenda a leer lo que pasa, que piense, que decida. Que actúe porque entendió, no porque alguien se lo indicó.

Con el tiempo fui entendiendo algo que parece simple pero no lo es tanto: decidir también se aprende. Cuando un niño elige a quién pasarle, cómo salir de una situación complicada o qué hacer cuando el juego no sale como esperaba, no solo está jugando fútbol. Está desarrollando algo que le va a servir mucho más allá de la cancha. Por eso el valor de este proyecto no está en cuántos goles metan o en si ganan más partidos. Está en las experiencias. En lo que se construye ahí adentro.

Lo que busca esta propuesta, en el fondo, es ayudar a formar niños que piensen antes de actuar. Que entiendan por qué hacen lo que hacen. Que no le tengan miedo al error, porque el error también enseña. Y que descubran que, muchas veces, la mejor solución no se encuentra solo, sino con otros.

Algo que también cambió en este proceso fui yo. Fui dándome cuenta de que ayudar no siempre significa decir qué hacer. A veces ayudar es observar, esperar, preguntar. Dejar que el niño encuentre su propio camino. Eso no fue fácil de asumir. Como formador, el impulso de intervenir, de corregir, de dirigir, está siempre ahí. Pero cuando uno se contiene, cuando da espacio, empiezan a pasar cosas interesantes: decisiones más genuinas, reflexiones que nacen del juego mismo, aprendizajes que realmente quedan.

El niño deja de ser alguien que ejecuta y pasa a ser alguien que participa de verdad. Que interpreta, que responde, que construye. No un receptor de instrucciones, sino un protagonista.

Y eso hace que esta propuesta pueda funcionar en distintos contextos, no solo en una escuela de fútbol o en una clase de Educación Física específica. Sus bases no dependen de un método cerrado. Dependen de algo más esencial: respetar al niño, creer que puede pensar, darle espacio para que lo haga.

Todo esto articula lo pedagógico, lo disciplinar y lo humano, en línea con lo que propone el PCLEF. Porque educar a través del cuerpo no es solo enseñar movimientos. Es también enseñar formas de pensar, de relacionarse, de estar en el mundo. Lo que le da sentido a este trabajo no es formar mejores jugadores. Es la posibilidad de contribuir a formar personas más autónomas, más reflexivas, más conscientes de lo que deciden, dentro y fuera de la cancha.

Justificación (Qué, por qué, para qué)

La formación deportiva infantil es mucho más que enseñar a patear bien o ganar partidos. Es, en realidad, un espacio donde los niños aprenden a pensar, a relacionarse y a actuar en situaciones que cambian todo el tiempo. Esta realidad me llevó a repensar lo que Parlebas (2001) describe como la esencia del deporte: un proceso de interpretación constante frente a la incertidumbre. Si el fútbol es decisión, entonces mi papel como formador no podía seguir siendo el de un emisor de órdenes. El jugador debe leer lo que pasa, anticipar y decir por sí solo.

Este proyecto nació de algo concreto. De lo que observé en la AFGP, en Bogotá. Una institución que, sobre el papel, propone un enfoque formativo centrado en el desarrollo integral del niño. Pero en la práctica del día a día, lo que más se veía era otra cosa: el adulto indicando, corrigiendo, dirigiendo. El niño esperando la instrucción. No porque nadie lo hiciera con mala

intención, sino porque así es como se ha enseñado el deporte durante mucho tiempo. El problema es que esa forma de enseñar, tan arraigada, puede terminar dejando al niño por fuera de su propio aprendizaje.

Algo que se vuelve evidente cuando uno observa cómo aprenden los niños en la cancha es que el conocimiento no aparece por escuchar instrucciones. Se construye en la experiencia. El niño que enfrenta una situación real de juego, que tiene que decidir con el tiempo encima y el rival enfrente, aprende algo que ninguna explicación desde afuera puede darle. Eso, llevado al fútbol, significa que el juego vivido vale más que cualquier charla técnica antes de entrar a la cancha.

Y Vygotsky (1978) agrega otra capa. El aprendizaje también es social. No ocurre en solitario. En los deportes colectivos eso se ve todo el tiempo: en cómo se comunican, en cómo se trabaja en equipo, o, en cómo deciden juntos. Esa interacción no es un detalle del juego, es el juego mismo. En lugar de ver los jugadores como piezas sueltas, Bayer (1992) va en la misma dirección cuando propone entender el juego colectivo como un sistema de relaciones. Los jugadores no solo corren y patean: interpretan lo que hacen sus compañeros, lo que hacen los rivales, lo que ofrece el campo de juego. Aprender a jugar de esa forma, no es dominar una técnica. Es entender situaciones y saber qué hacer con ellas, por eso elegí lo juegos reducidos de Wein (2007) al achicar el espacio y reducir el número de jugadores en la cancha obliga al niño a participar, a tocar más el balón y sobre todo, a pensar por sí mismo en situaciones reales.

Es necesario aceptar que nuestra forma de enseñar tiene una carga ética. Mosston y Ashworth (2002) nos advierten que podemos elegir entre estilos que controlan todo o estilos que ceden el protagonismo al estudiante. Yo apuesto por lo segundo, defendiendo el "derecho al error" como la una vía para que el niño construya un saber propio. Trabajando una propuesta que

invite a resolver problemas, a tomar decisiones, a equivocarse y repensar, es una forma clara de reconocer al niño como alguien capaz de construir su propio aprendizaje.

Cada vez que veo a un niño detenerse porque escuchó un grito desde la tribuna o del mismo formador, recuerdo que la Ley 115 de 1994 y la Ley 181 de 1995 ya establecieron que la educación y el deporte deben buscar la autonomía. Mi propósito es que esos derechos fundamentales dejen de ser letras en un papel y se conviertan en realidad en cada entrenamiento. Busco transformar al niño de la categoría 2017 de un simple receptor de instrucciones en un protagonista consciente, capaz de leer, dialogar y decidir su propio camino dentro de la cancha.

Este proyecto no busca evaluar resultados ni medir rendimiento. Lo que le interesa es comprender: cómo los niños viven el juego, cómo explican lo que deciden, cómo se relacionan entre ellos cuando las condiciones de enseñanza cambian. Y eso tiene un lugar dentro de la Educación Física. No como disciplina que se ocupa solo del movimiento, sino como campo pedagógico que se pregunta por cómo aprenden los niños, por qué deciden lo que deciden y cómo construyen conocimiento en interacción con otros. Mirar el fútbol formativo con ese enfoque permite ampliar la comprensión del aprendizaje más allá de lo técnico, e incorporar lo cognitivo, lo social y lo afectivo como dimensiones igual de importantes.

Antecedentes: (Matriz más redacción de cada antecedente, como anexo al trabajo.)

Antes de entrar de lleno en la propuesta, vale la pena mirar qué se ha dicho antes (revisión de antecedentes). Hay bastante trabajo acumulado sobre la enseñanza del fútbol en etapas formativas, y revisarlo ayuda a entender desde dónde parte este proyecto y qué conversación busca continuar.

En el ámbito internacional, uno de los referentes más influyentes es el trabajo de David Bunker y Rod Thorpe (1982), titulado *A model for the teaching of games in secondary schools*. En este estudio se propone el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), el cual plantea una enseñanza centrada en la comprensión del juego antes que en la repetición técnica. A partir del uso de situaciones modificadas, los estudiantes son invitados a interpretar, analizar y resolver problemas dentro del contexto real del deporte. Este planteamiento resulta clave para el presente proyecto, ya que respalda el uso del juego como medio para favorecer procesos de toma de decisiones en el fútbol formativo.

En una línea parecida, el estudio desarrollado por N. Pascual Verdú, D. Guillén Ariño y J. A. Carbonell Martínez (2016), titulado Análisis comparativo de la metodología mixta y la basada en juegos reducidos en el fútbol base, analiza los efectos de distintas metodologías de enseñanza en jugadores jóvenes. A través de una intervención estructurada, los autores evidencian que los juegos reducidos incrementan la participación, favorecen el número de acciones de juego y generan mejores condiciones para la toma de decisiones en contextos reales. Este aporte fortalece la pertinencia de incorporar juegos modificados como estrategia metodológica dentro del proyecto.

En esta misma línea, la investigación de Jorge Serra-Olivares, Luis Miguel García-López, Antonio Calderón y Rafael Cuevas-Campos (2015), titulada Relación del conocimiento táctico de jóvenes futbolistas con la edad, la experiencia y el nivel de pericia, analiza cómo se construye el conocimiento táctico en niños entre 8 y 12 años. Los resultados muestran que este no depende exclusivamente de la edad o la experiencia, sino también de las metodologías utilizadas en la enseñanza, lo que refuerza la idea de que las decisiones pedagógicas inciden directamente en la comprensión del juego.

En el contexto nacional, el trabajo de Álvaro Andrés Ardila Villamizar (2019), titulado Asociación de la variable neurocognitiva de la atención y la toma de decisiones en niños jugadores de fútbol base Sub9 a Sub12 del Club Atlético Bucaramanga S.A., analiza la relación entre procesos atencionales y toma de decisiones en jugadores infantiles. A partir de instrumentos como el Test D2 y el cuestionario CETD, se evidencian relaciones significativas entre la atención selectiva y la capacidad de decidir en situaciones deportivas. Este antecedente aporta fundamentos desde el campo cognitivo, fortaleciendo la comprensión del jugador como un sujeto que procesa información y actúa en consecuencia.

Por su parte, el estudio de Ricardo León Díaz García, Wilder Geovanny Valencia Sánchez, Enoc Valentín González Palacio y Johana Liyen Vacca Henao (2021), titulado Percepción de los efectos de un modelo didáctico centrado en el juego: fútbol infantil, aborda la experiencia de niños frente a una propuesta pedagógica basada en el juego. A través de un enfoque cualitativo, los resultados evidencian una valoración positiva en términos de comprensión táctica, aprendizaje significativo e interacción entre los participantes, lo cual respalda la pertinencia de enfoques centrados en el estudiante.

Asimismo, el trabajo de Juan Alejandro Restrepo Uribe (2025), titulado Más que un juego: una aproximación comprensiva al fútbol infantil, propone una mirada integral del proceso formativo, en la que se articulan dimensiones lúdicas, cognitivas, técnicas y tácticas. Este enfoque reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje, lo cual se alinea directamente con los propósitos del presente proyecto.

A nivel local, el estudio de Rodrigo Manzanares Niño y Orejuela (2024), titulado Efectos en las esferas de formación deportiva con una propuesta metodológica basada en juegos reducidos en una categoría infantil de fútbol femenino, evidencia que los juegos reducidos

favorecen el desarrollo integral del deportista, incluyendo aspectos técnicos, tácticos, físicos y cognitivos. Este antecedente refuerza el valor de estas metodologías como herramientas que promueven la participación activa y la toma de decisiones.

El trabajo de Diana Marcela Rojas Rodríguez (2021), titulado Deporte educativo, una herramienta para la sana convivencia por medio de la práctica de fútbol, plantea el fútbol como un medio para la formación en valores y la construcción de relaciones sociales. Desde una perspectiva pedagógica, resalta el papel del deporte en el desarrollo integral, más allá del rendimiento.

Finalmente, la investigación de Michael Leonardo Solano Neuta (2017), titulada Enseñanza del pensamiento táctico en el fútbol base, aborda la importancia de desarrollar el pensamiento táctico desde edades tempranas, proponiendo estrategias que favorezcan la comprensión del juego y la toma de decisiones.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten identificar una tendencia clara en la enseñanza del fútbol formativo: el tránsito desde modelos centrados en la instrucción directa hacia enfoques que priorizan la comprensión del juego, la participación activa y el desarrollo de la capacidad decisional en los niños. Aunque muchos estudios se han desarrollado desde enfoques cuantitativos, sus hallazgos coinciden en resaltar el valor de metodologías basadas en el juego como medio para favorecer aprendizajes más significativos.

Articular estos planteamientos con el marco normativo vigente es el paso siguiente. Ese marco orienta y respalda las prácticas pedagógicas en el contexto colombiano, y garantiza que esta propuesta no sea solo una apuesta personal sino una respuesta coherente con los principios de formación integral que el sistema ya reconoce.

Marco normativo

Cuando uno se detiene a pensar por qué tiene sentido trabajar la toma de decisiones en el fútbol formativo, termina dándose cuenta de que no es solo una apuesta pedagógica personal. También hay un respaldo claro desde lo normativo. No es algo que uno "quiera hacer", es algo que, en cierta forma, ya está planteado como necesario.

En el contexto colombiano, la Ley 1098 de 2006 establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia como un principio irrenunciable (Congreso de la República de Colombia, 2006). Lo que eso significa en la práctica no es algo abstracto: un niño de ocho y nueve años que entrena fútbol en la AFGP tiene derecho a un proceso formativo que lo reconozca como persona que piensa, no solo como cuerpo que ejecuta. Ese reconocimiento cambia la manera en que se diseña cada sesión, qué se le pide al niño, cuándo se interviene y cuándo se deja espacio para que decida.

La Ley 115 de 1994 en su artículo 5 va en una dirección concreta: la educación tiene como horizonte el desarrollo integral, lo que incluye la autonomía y la capacidad de pensar críticamente (Congreso de la República de Colombia, 1994). Aplicado al entrenamiento de fútbol, me hago una pregunta en voz alta, ¿si lo que ocurre en la cancha ayuda al niño a construir criterio propio o simplemente a obedecer? La diferencia no es menor. Una sesión centrada en la toma de decisiones no es un lujo pedagógico: es una respuesta directa a lo que la ley ya señaló hace décadas.

La Ley 181 de 1995 reconoce en su artículo 1 que el deporte no es solo rendimiento: cumple funciones educativas, sociales y culturales que tienen que ver con lo que el niño construye como persona (Congreso de la República de Colombia, 1995). Eso es exactamente lo que se observó en la AFGP cuando los niños dejaron de esperar la instrucción del adulto y

empezaron a leer el juego por sí solos. El fútbol formativo, desde esa perspectiva, no es el escenario del gol. Es el escenario donde el niño aprende a interactuar, a decidir y a asumir lo que elige.

Los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2000) plantean algo que esta propuesta toma en serio: el juego, el movimiento y la interacción no son complementos del aprendizaje. Son el aprendizaje mismo. Por eso, diseñar situaciones donde el niño tenga que decidir dentro del juego no es solo una estrategia metodológica. Es coherencia con lo que el propio sistema educativo colombiano lleva años proponiendo.

Asimismo, el Ministerio del Deporte (2020) define el deporte formativo como un proceso centrado en el desarrollo humano, donde lo que importa no es el marcador sino lo que el niño construye en el camino. Eso tiene una consecuencia práctica para el entrenador: si el resultado no es el centro, entonces la experiencia del niño dentro del juego sí lo es. Y esa experiencia solo tiene valor formativo cuando el niño participa de verdad, cuando decide, cuando se equivoca y cuando aprende a partir de lo que vivió.

A nivel internacional, la Carta de la UNESCO sobre Educación Física, Actividad Física y Deporte (2015) reconoce el derecho de los niños a experiencias deportivas que aporten a su desarrollo como personas. No dice que tengan derecho a entrenar técnica. Dice que tienen derecho a experiencias que los desarrollen. Eso, puesto en la cancha, exige propuestas donde el niño no solo repita gestos, sino que piense, interactúe y tome decisiones con sentido.

Cuando uno junta todo esto, trabajar la toma de decisiones deja de parecer una apuesta metodológica personal. Se vuelve una responsabilidad. Cada una de estas normas, desde ángulos

distintos, apunta al mismo lugar: el niño tiene derecho a ser protagonista de su propio proceso, no solo un cuerpo que ejecuta bien.

Perspectiva Educativa

Este capítulo no es un trámite académico. Es en realidad, el intento honesto por explicar desde dónde nace este proyecto: qué idea de niño lo sostiene, qué se entiende por aprender en la cancha y por qué cambiar la forma de enseñar fútbol puede tener consecuencias que van mucho más allá del deporte.

Teniendo como brújula la pregunta que orienta este proyecto, ¿Cómo la transformación del estilo de enseñanza puede influir en el desarrollo de la toma de decisiones en los niños de la categoría 2017 de la Academia de Fútbol Gato Pérez?

La propuesta se organiza en tres dimensiones: humanística, pedagógica y disciplinar. No son compartimentos separados. Se cruzan todo el tiempo, y juntas permiten entender cómo el fútbol puede convertirse en un escenario educativo centrado en algo que pocas veces se nombra explícitamente en los entrenamientos: la toma de decisiones.

Área humanística: ideal de hombre, cultura y desarrollo humano

Hay una idea que está en el fondo de todo esto y que conviene nombrar desde el principio: el niño no es un ejecutor de instrucciones. Es una persona que construye criterios, toma decisiones y aprende a relacionarse con otros a través de lo que vive. Todo lo que sigue en este proyecto se apoya en esa convicción.

En la infancia el desarrollo humano va mucho más allá de aprender a correr bien o dominar un gesto técnico. Implica fortalecer la capacidad de pensar, de actuar con criterio, de relacionarse con otros y de entenderse a uno mismo dentro de un grupo. Eso no se enseña explicando. Se construye en la experiencia.

Desde el enfoque de capacidades, Nussbaum (2012) plantea que una educación orientada al desarrollo humano debe favorecer en cada persona la posibilidad de pensar por sí misma y actuar con autonomía. Una de las capacidades centrales que propone es precisamente la razón práctica, entendida como la capacidad de "ser capaz de formar una concepción del bien y de reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida" (p. 53). Llevar esa idea a la cancha significa algo muy concreto: darle al niño la palabra y el control de sus propias decisiones dentro del juego, transformando el entrenamiento en un espacio donde puede desplegar y fortalecer su capacidad de actuar con criterio propio.

Dentro del fútbol formativo, eso cobra un sentido muy tangible. Cada situación de juego exige interpretar información, valorar alternativas y actuar frente a condiciones que cambian todo el tiempo. Decidir a quién pasarle, cuándo avanzar, cuándo apoyar a un compañero o cómo resolver una dificultad son acciones que van mucho más allá de lo deportivo. Son, en el fondo, ejercicios de autonomía. Son manifestaciones de la razón práctica en un contexto colectivo.

La cancha, leída de esa manera, puede entenderse como un escenario de formación ciudadana. No es una metáfora, es algo que ocurrió de manera concreta en cada sesión. Los niños aprenden a convivir, a dialogar, a asumir que sus decisiones tienen consecuencias para ellos y para quienes los rodean. Nussbaum (2012) insiste en que una educación para el desarrollo humano debe preparar a las personas para participar activamente en la vida social y política. La cancha, entendida así, es uno de los primeros espacios donde eso se puede practicar de verdad. Promover situaciones donde el niño piense y decida por sí mismo no es solo una estrategia metodológica. Es una apuesta formativa vinculada al desarrollo humano integral.

Y esa autonomía no se construye en solitario. Vygotsky (1979) lo plantea con claridad: el aprendizaje humano "presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual

los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (p. 88). La toma de decisiones no es un proceso aislado. Se construye en la interacción con otros, en el diálogo, en el juego compartido, en la relación constante con compañeros y adversarios.

Lo que se observó durante el proceso lo confirma. Muchos niños dependían inicialmente de las indicaciones constantes del adulto para actuar. Esa figura que algunos llaman el "jugador joystick" era visible todo el tiempo: el niño que espera, que mira al entrenador antes de decidir, que no actúa si no hay una instrucción de por medio. Eso evidenció la necesidad urgente de generar experiencias que favorecieran una participación más autónoma, reflexiva y consciente, devolviendo al niño el protagonismo de su propia capacidad de acción.

Eso es lo que este proyecto intentó recuperar. El fútbol como algo más que movimiento. Un espacio donde el niño piensa, se equivoca, decide y aprende a hacerse cargo de lo que hace. Eso, en el fondo, también es formación ciudadana.

Área pedagógica: educación, educación física, currículo y roles

Desde lo pedagógico, lo que más cuesta entender al principio es que el niño ya está aprendiendo todo el tiempo, con o sin intervención del adulto. La pregunta no es si aprende. Es qué aprende según cómo se organiza su experiencia. Parlebas (2001) lo explica con precisión: en la acción motriz se pone en juego la personalidad entera del participante, sus decisiones, sus emociones y su forma de relacionarse con otros. El gesto técnico es solo la parte visible. Lo que lo sostiene, lo que lo llena de sentido, es lo que ocurre adentro: la lectura de la situación, la valoración de opciones, la elección. La Educación Física, entendida así, trabaja con todo eso junto, no con movimientos aislados.

Freire (2005) lo dice con una claridad que no necesita traducción: "los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (p. 72). El aprendizaje no ocurre en solitario ni en silencio. Ocurre cuando el niño interactúa, cuando enfrenta algo que no sabe resolver de inmediato, cuando tiene que hablar con un compañero o cuando el error lo obliga a repensar lo que hizo. En el fútbol, ese mundo es la cancha. Y la cancha solo educa cuando el niño puede explorar en ella, no solo obedecer dentro de ella. Esa es la diferencia entre un entrenamiento que forma y uno que solo ocupa el tiempo.

El currículo de esta propuesta se organiza a partir de situaciones de juego, especialmente juegos reducidos, que integran lo técnico, lo táctico, lo cognitivo y lo social al mismo tiempo. No como contenidos separados que se enseñan uno por uno, sino como dimensiones que aparecen juntas en cada situación real de juego, respondiendo a una perspectiva pedagógica comprensiva centrada en la resolución de problemas.

En ese proceso, el niño asume un rol activo: participa, interpreta, decide. Y el profesor deja de ser quien da las respuestas para convertirse en quien diseña las situaciones, plantea preguntas y acompaña la reflexión sin intervenir constantemente de manera directiva.

Cambiar ese rol no fue fácil. El impulso de intervenir, de corregir de inmediato, estuvo presente en casi todas las sesiones. Pero cuando uno aprende a contenerse, a esperar antes de hablar, empieza a ver algo distinto: el niño busca, prueba, se frustra y lo vuelve a intentar. Y aunque a veces da ganas de intervenir, es exactamente lo que debería estar pasando.

Área disciplinar: enseñanza del fútbol y toma de decisiones

Hay una pregunta que está detrás de todo esto y que en el fútbol formativo pocas veces se hace de manera explícita: ¿qué significa realmente aprender a jugar? Porque si la respuesta es

dominar una técnica o ejecutar bien una jugada, entonces la enseñanza tiene una forma. Pero si la respuesta es entender lo que pasa en la cancha y saber qué hacer con eso, entonces todo cambia. Esta propuesta parte de esa segunda respuesta. Y cuando uno parte de ahí, la manera de enseñar también tiene que ser distinta.

Algo que aprendí en la práctica, y que Wein (2004) ya había documentado, es que cuando achicas el espacio y reduces el número de jugadores, el niño simplemente no puede esconderse. Tiene que tocar, tiene que decidir, tiene que actuar. El autor lo explica claramente: los juegos reducidos generan "una constante necesidad de tomar decisiones dentro del juego" (p. 23). Lo vi pasar en la cancha antes de leerlo en un libro.

Hay una pregunta que me hice varias veces durante el proceso: ¿qué pasa cuando el entrenador deja de dar la respuesta? Mosston y Ashworth (2002) tienen algo que decir sobre eso. Para ellos, los estilos de enseñanza basados en la resolución de problemas producen aprendizajes más profundos precisamente porque el estudiante tiene que buscar la respuesta, no recibirla. No es comodidad para el docente. Es una decisión pedagógica deliberada.

Y los números respaldan esa intuición. Pascual-Verdú et al. (2016) compararon metodologías y encontraron que cuando se enseña desde el juego, los niños participan más y entienden mejor lo que están haciendo. No es solo que se diviertan más. Es que aprenden diferente.

Serra-Olivares et al. (2015) encontraron algo que parece obvio pero que cuesta aceptar en la práctica: el conocimiento táctico no se explica, se vive. No importa cuántas veces le digas a un niño cuándo y a quién pasarle. Hasta que no lo enfrenta en el juego real, eso no se instala. La experiencia es la que construye la comprensión, no la instrucción.

Los juegos reducidos no son un truco ni un recurso novedoso. Son simplemente mejores condiciones para que el niño juegue de verdad. Y cuando juega de verdad, tiene que decidir de verdad. No hay manera de esconderse detrás de una instrucción que llegue de afuera.

La Toma de Decisiones Como Eje Del Proceso Formativo

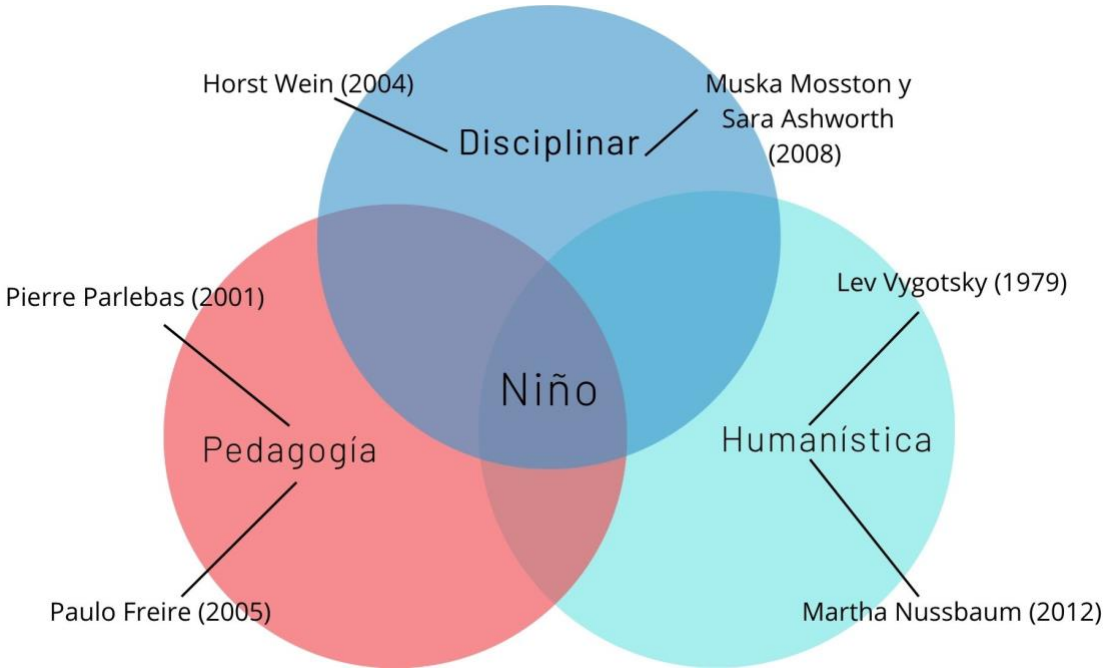
Las tres dimensiones apuntan hacia lo mismo. Desde lo humano, e inspirados en el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012), decidir es desarrollar autonomía y fortalecer la agencia del niño, preparándolo para participar activamente en la vida con criterio propio. Desde lo pedagógico, siguiendo a Freire (2005) y a Parlebas (2001), aprender es enfrentarse de manera reflexiva a situaciones problemáticas que exigen respuesta. Desde el deporte, jugar es interpretar contextos que cambian todo el tiempo. No son ideas paralelas, son la misma idea vista desde tres lugares distintos.

Por esa razón, los juegos reducidos no se entienden únicamente como un recurso para enseñar fútbol. Se convierten en escenarios pedagógicos que ofrecen al niño oportunidades constantes para observar, analizar, decidir, equivocarse, volver a intentar y aprender desde la experiencia. El error pasa a ser parte natural del proceso, no algo que se corrige de inmediato.

De esta manera, el fútbol deja de ser solo ejecución técnica y se convierte en el escenario donde el niño aprende a pensar, a interactuar con otros y a construir su autonomía sesión a sesión. Y eso ocurre en cosas pequeñas: un pase que decide solo, una jugada que reorganiza sin que nadie lo indique, una conversación con un compañero dentro del campo.

Figura 1

Perspectiva educativa



Construcción propia 2026

Diseño e implementación

Macrocurrículo

Este capítulo muestra cómo la propuesta pasa del papel a la cancha. No se trata de organizar actividades sueltas que se ven bien en un papel, sino de construir un proceso que tenga sentido de principio a fin, donde cada decisión curricular esté conectada con lo que los niños viven dentro del juego.

La implementación nunca fue lineal. Hubo sesiones que salieron mejor de lo esperado y otras donde había que replantear casi todo. Esa inestabilidad no fue un error: fue la señal de que el proceso estaba respondiendo a lo real, no a lo planificado.

Concepción Curricular

Desde el principio tuve claro que el currículo de esta propuesta no podía ser una lista de contenidos. Eso no funciona cuando lo que te interesa es observar cómo un niño toma decisiones dentro del juego. Lo que se necesita es algo más parecido a un mapa que a un guión: algo que oriente sin pretender controlarlo todo.

Stenhouse (1975) tiene una idea que me resultó muy útil para pensar esto: el currículo no es un conjunto de instrucciones para ejecutar, sino una propuesta que se interpreta y se transforma según lo que ocurre en la práctica. Desde esa perspectiva, el docente no es alguien que aplica lo que alguien más diseñó. Es alguien que piensa en la cancha, que lee lo que pasa y decide con eso.

En la práctica eso significó una cosa concreta: cada sesión era una hipótesis. A veces se confirmaba. Otras veces los niños hacían algo completamente distinto a lo que uno esperaba, y ahí era donde el proceso se ponía interesante.

Enfoque Curricular

El enfoque que orienta esta propuesta es constructivista, comprensivo y centrado en el juego. Eso suena bien en un papel, pero tiene consecuencias reales: significa que el niño no recibe contenidos desde afuera. Los construye desde adentro, desde lo que vive en la cancha.

Vygotsky (1979) lo dice con claridad: el aprendizaje no ocurre en solitario. Se construye en la interacción con otros y con el entorno. En la cancha eso se traduce en algo muy concreto: el niño aprende más de un compañero que le señala un espacio libre que de diez explicaciones del entrenador antes del entrenamiento.

Parlebas (2001) aporta algo que cambia la manera de mirar el deporte: en la acción motriz, el participante no solo se mueve. Interpreta lo que hacen los demás y actúa en consecuencia. Eso convierte cada situación de juego en un escenario de aprendizaje genuino donde el niño no puede limitarse a ejecutar tiene que leer, anticipar y decidir.

Bunker y Thorpe (1982) proponen algo que en su momento fue una ruptura y que sigue siendo válido: antes de dominar la técnica, el niño necesita entender el juego. Comprender por qué se hace lo que se hace. Esa es la base del modelo Teaching Games for Understanding, y también uno de los pilares de esta propuesta.

Wein (2004) agrega el argumento práctico: los juegos reducidos funcionan porque achican el espacio y reducen el número de jugadores, lo que multiplica las situaciones donde el niño tiene que decidir. No lo simplifican. Lo intensifican. Y eso, en el entrenamiento con niños de ocho y nueve años, hace una diferencia enorme.

Todo eso junto da un currículo donde el juego no es el pretexto. Es el núcleo. El medio a través del cual aparecen lo técnico, lo táctico, lo cognitivo y lo social al mismo tiempo, en situaciones reales que el niño tiene que resolver.

Relación del Enfoque Curricular con el Propósito de Formación

Lo que se busca con todo esto es sencillo de decir, aunque no de lograr: que el niño piense dentro del juego. Que no espere que el adulto le diga qué hacer. Que mire el espacio, lea a sus compañeros y tome decisiones desde su propia comprensión de lo que está pasando.

Para que eso ocurra, el entrenamiento tiene que ofrecer condiciones distintas a las habituales: espacios donde explorar sea posible, donde equivocarse no se corrija de inmediato y donde la conversación entre compañeros cuente tanto como la instrucción del adulto.

Cuando esas condiciones se dan, el fútbol deja de ser ejecución técnica. Se convierte en el lugar donde el niño construye comprensión, gana autonomía y aprende a actuar dentro de un entorno que cambia todo el tiempo. Y eso, en un niño de la categoría 2017, es mucho más que aprender a jugar fútbol.

Relación de la Tendencia/Enfoque/Modelo con el Propósito de Formación.

Propósitos

Propósito General de la Propuesta

Potenciar la capacidad de toma de decisiones en los niños de la categoría 2017 de la Academia Gato Pérez, mediante la implementación de situaciones pedagógicas basadas en juegos reducidos que planteen desafíos de resolución de problemas, favoreciendo la autonomía, la participación y la comprensión del juego a partir de la reflexión sobre la acción.

Propósitos Específicos de la Propuesta (son las Fases del Esquema y/o del Proceso).

Reconocer las formas iniciales de participación, los niveles de comprensión del juego y los patrones de dependencia de los niños frente al adulto, a partir de la observación en situaciones reales de juego.

Generar situaciones pedagógicas que provoquen la toma de decisiones, mediante la modificación de variables del juego como el espacio, las reglas y la interacción, favoreciendo la comprensión del juego.

Favorecer el desarrollo de la autonomía en el juego, promoviendo que el niño asuma un rol activo en la construcción de soluciones sin depender de la validación constante del adulto.

Consolidar la capacidad de tomar decisiones con criterio, a través de la reflexión sobre la acción y la comprensión de las situaciones vividas en el juego.

Analizar el proceso formativo a partir de las experiencias y relatos de los niños, identificando transformaciones en su manera de participar, decidir y comprender el juego.

Estructura del Proceso de Implementación

La propuesta no se organizó como una lista de actividades que había que cumplir. Se pensó como un proceso donde cada sesión le pasa algo a la siguiente. Lo que los niños dicen, deciden o no pueden resolver en una sesión informa lo que se diseña para la próxima. Esa acumulación es lo que construye el proceso.

Tabla 1

Estructura de implementación

MOMENTO	DESCRIPCIÓN

Momento 1	Diagnóstico: En este primer momento se busca reconocer el punto de partida de los niños, identificando sus formas de participación, su nivel de comprensión del juego y los patrones de dependencia frente al adulto. A través de la observación en situaciones reales, se intenta comprender cómo toman decisiones, cómo responden ante la incertidumbre y qué lugar ocupa el docente en sus acciones dentro del juego.
Momento 2	Diseño pedagógico: Con base en lo observado, se construyen situaciones de juego mediadas por juegos reducidos que buscan provocar la toma de decisiones. Estas situaciones se diseñan modificando variables como el espacio, las reglas o la cantidad de jugadores, con la intención de generar escenarios donde el niño tenga que interpretar, elegir y actuar, favoreciendo la comprensión del juego. Este momento se relaciona directamente con las unidades en las que el juego empieza a exigir respuestas, especialmente en la provocación de la decisión.
Momento 3	Implementación: En este momento se desarrollan las sesiones planificadas, donde el niño asume un rol activo dentro del juego y se enfrenta a situaciones que requieren tomar decisiones de manera constante. El docente deja de ser quien indica qué hacer y pasa a actuar como mediador, utilizando preguntas que invitan a la reflexión y reduciendo progresivamente la validación externa. Este momento atraviesa gran parte del proceso, especialmente las unidades orientadas al desarrollo de la autonomía.
Momento 4	Reflexión pedagógica y Sistematización: Durante y después de las sesiones, se generan espacios de diálogo en los que los niños expresan lo que hicieron, lo que pensaron y las decisiones que tomaron. Estos espacios permiten comprender cómo interpretan el juego y qué sentido le dan a sus acciones, aportando información clave para el análisis del proceso. Al mismo tiempo, el docente registra estas experiencias, lo que permite reconstruir el proceso y darle sentido a lo vivido más allá de la acción inmediata. Este momento se hace más visible en las unidades finales, donde la reflexión empieza a ocupar un lugar central.

	Evaluación formativa y Análisis de incidencia: La evaluación se concibe como un proceso permanente que acompaña toda la propuesta. No se centra en medir resultados técnicos, sino en comprender la evolución de los niños en su capacidad de tomar decisiones, su nivel de autonomía y su comprensión del juego.
Momento 5	A partir de la observación, los registros y los relatos de los niños, se busca identificar transformaciones en su manera de participar, decidir y reflexionar dentro del juego. Este momento no ocurre al final, sino que atraviesa todo el proceso, permitiendo ajustar la intervención y comprender su incidencia formativa.

Construcción propia 2026

Esquema general (panal, orquídea, fractal). Red conceptual – figura o imagen que dé cuenta de los procesos o fases).

La propuesta funciona como una espiral. No como una ruta con paradas fijas, sino como un proceso que avanza, vuelve sobre lo mismo y lo hace con más profundidad cada vez. Una misma situación de juego no se vive igual en la sesión 2 que en la sesión 12. El niño cambia. La lectura del juego cambia. Las decisiones cambian.

Eso no ocurre solo. Ocurre porque hay condiciones que lo hacen posible: tiempo suficiente, situaciones que exigen decidir, un entrenador que guarda silencio cuando todo le pide intervenir. Esa combinación es lo que permite que la espiral se mueva.

La Toma de Decisiones como eje del Diseño Formativo

Todo lo que se construyó hasta aquí apunta hacia lo mismo: que el niño aprenda a decidir por sí mismo dentro del juego. El enfoque, los propósitos, las unidades, las situaciones de juego, todo converge en eso.

Eso implica devolverle al niño algo que muchas veces el entrenamiento le quita sin querer: el derecho a pensar. Nussbaum (2012) lo llama razón práctica. La posibilidad de reflexionar sobre las propias acciones y actuar desde ahí, no desde lo que alguien más indica. Cuando el entrenador aprende a soltar el control, esa capacidad empieza a aparecer. Despacio, imperfecta, pero real.

Figura 2

Esquema curricular



Construcción propia 2026

Mesocurrículo

El mesocurrículo es el nivel donde las ideas dejan de ser conceptos y se convierten en decisiones concretas: cuántas unidades, cuántas sesiones, qué progresión, cómo se evalúa. Es donde uno tiene que responder preguntas que en la fundamentación teórica no aparecen.

Stenhouse (1975) insiste en que el currículo, incluso a este nivel de organización, no puede ser un guión cerrado. El docente no lo ejecuta, lo habita. Lo interpreta sesión a sesión y lo ajusta cuando lo que ocurre en la cancha le indica que algo necesita cambiar. Eso fue lo que pasó aquí varias veces.

El propósito que guía todas las unidades es el mismo: que el niño deje de esperar la instrucción del adulto y empiece a actuar desde lo que él mismo comprende del juego. Llegar a eso requirió tiempo, diseño cuidadoso y lo más difícil aprender a soltar el control en la cancha.

Estructura Curricular por Unidades

La propuesta se organiza en cuatro unidades. No son etapas rígidas ni compartimentos separados. Son momentos de un mismo proceso, donde cada uno prepara el terreno para el siguiente. Lo que ocurre en la unidad 1 hace posible lo que ocurre en la unidad 3.

La intención que atraviesa las cuatro unidades es acompañar al niño desde una participación donde el adulto decide casi todo, hacia una actuación más autónoma y reflexiva dentro del juego. Ese tránsito no ocurre de golpe. Ocurre sesión a sesión, situación a situación.

Tabla 2

Estructura por unidades

Unidad	Título y Enfoque	Sesiones	Propósito Pedagógico
1	Exploración y "descongelamiento"	1 - 2	En este primer momento no se busca intervenir de manera directa, sino observar. Se trata de reconocer cómo juegan los niños, cómo toman decisiones y qué lugar

			ocupa el adulto dentro de sus acciones.
2	Provocar la decisión	3 - 7	A partir de aquí, el juego empieza a presentar desafíos. Se modifican condiciones para generar incertidumbre, obligando al niño a elegir, interpretar y actuar frente a diferentes posibilidades.
3	Hacia la autonomía de juego	8 - 13	El proceso se orienta hacia la disminución de la dependencia del adulto. El niño asume un rol más activo, toma decisiones con mayor seguridad y comienza a construir respuestas propias dentro del juego.
4	Consolidación y voces del juego	14 - 16	En este momento, el énfasis se traslada hacia la reflexión. El niño no solo actúa, sino que empieza a comprender y explicar sus decisiones, dándole sentido a su experiencia dentro del juego.

Construcción propia 2026

Carga Horaria y Progresión

La distribución de las 16 sesiones responde a una lógica sencilla: la autonomía no se enseña en dos clases. Las unidades 2 y 3 concentran once sesiones porque es ahí donde ocurre el trabajo más difícil, tanto para los niños como para el entrenador.

Las primeras dos sesiones sirven para observar. No para enseñar. El punto de partida real del grupo solo se entiende cuando uno mira cómo juegan sin intervenir. Todo lo que se diseña después depende de lo que se vea ahí.

En la unidad 2 el foco está en romper el hábito de esperar la orden. Los juegos reducidos modifican el espacio y las reglas de manera que el niño no pueda seguir dependiendo de alguien que le diga qué hacer. No tiene alternativa: tiene que pensar.

La unidad 3 fue la más difícil de implementar. No por lo que les pedía a los niños, sino por lo que me pedía a mí: guardar silencio cuando todo el impulso decía intervenir. Observar, lanzar una pregunta en lugar de dar una respuesta. Eso es más difícil de lo que parece.

Las tres sesiones de la unidad 4 no son una evaluación de resultados. Son un espacio para que los niños pongan en palabras lo que vivieron. Y eso, escuchado con atención, dice más sobre el proceso que cualquier dato cuantitativo.

Articulación con el Proceso de Implementación

Las 16 sesiones no se organizaron para cubrir contenidos. Se organizaron para construir una transformación gradual, del niño que espera instrucciones al niño que lee el juego y actúa desde su propia comprensión.

Esa transformación no viene de la repetición mecánica. Viene de la experiencia acumulada de decidir, equivocarse, reflexionar y volver a intentar. Sesión a sesión.

Instrumentos de Recolección de Información

Para entender lo que ocurre en el proceso, se utilizan dos instrumentos cualitativos:

Diario de campo: No solo registra lo que hacen los niños. También recoge las reflexiones del entrenador sobre su propio proceso, el paso de ser alguien que dirige todo a alguien que observa, pregunta y acompaña. Ese registro fue, en muchos momentos, el espejo más honesto del proceso.

Espacios de diálogo con los niños: A través de preguntas abiertas y conversaciones guiadas, se recogen las percepciones de los niños sobre el juego, sus decisiones y las situaciones vividas. Lo que los niños dicen cuando se les da espacio para hablar suele revelar más que cualquier prueba de rendimiento.

NOTA: los formatos de ambos instrumentos están disponibles en los anexos 1.

Microcurrículo

La propuesta se desarrolla en la Academia de Fútbol Gato Pérez, con niños de entre 8 y 9 años, en grupos de aproximadamente 8 a 13 jugadores por sesión. Ese número no es una limitación: es una ventaja. Permite un trabajo cercano, donde el entrenador puede observar a cada niño, identificar sus patrones y diseñar situaciones que respondan a lo que realmente necesita.

La academia es un espacio de formación deportiva, pero esta propuesta lo entiende como algo más. Un lugar donde el niño no solo aprende a jugar fútbol, sino a pensar, a decidir y a relacionarse con otros. Las condiciones materiales, cancha adaptable, balones, conos y petos, son suficientes para lo que se necesita. Lo que marca la diferencia no es el equipamiento, es la intención con la que se diseña cada sesión.

Estado de la Formación Motriz en la Academia

Lo que se observó en las sesiones iniciales fue bastante claro. La dinámica predominante giraba en torno a la repetición de ejercicios técnicos, muchas veces desconectados de situaciones reales de juego. El entrenador dirigía, indicaba, corregía. Los niños ejecutaban.

Ese modelo tiene sus razones. Es ordenado, predecible, fácil de controlar. Pero tiene un costo: reduce al mínimo las oportunidades para que el niño tome decisiones, explore alternativas o comprenda por qué hace lo que hace. Como señala Parlebas (2001), las prácticas deportivas tienen una lógica interna que solo se descubre cuando el jugador interactúa de verdad con el entorno y con los demás. Cuando todo está controlado desde afuera, esa lógica nunca aparece.

Diagnóstico de los Jugadores

A partir de la observación, los registros de sesión y los espacios de diálogo iniciales, el punto de partida del grupo mostraba lo siguiente:

Dificultad para tomar decisiones de forma autónoma

Dependencia del entrenador en momentos de duda

Uso limitado del espacio durante el juego

Acciones impulsivas, con poca reflexión previa

Baja interacción colectiva

No era un diagnóstico negativo. Era un punto de partida honesto. Y desde ahí se construyó todo lo que vino después.

Relación con la Educación Física Escolar

Esta propuesta tiene algo que decirle a la educación física más allá del contexto de la academia. Cuestionar la enseñanza del deporte en edades tempranas, pasar de la repetición técnica a la comprensión del juego, no es solo un cambio de método. Es una manera distinta de entender al niño: no como alguien que obedece bien, sino como alguien que piensa.

Reconocerlo así implica también transformar el rol del docente. Pasar de emisor de instrucciones a mediador que pregunta, observa y acompaña. Ese cambio no ocurre de golpe. Pero cuando ocurre, el entrenamiento deja de ser una actividad dirigida y se convierte en un proceso formativo de verdad.

Metodología

El juego es el medio principal. No como excusa para pasar el tiempo, sino como el escenario más rico que existe para que el niño enfrente problemas reales y busque soluciones propias.

Las sesiones se organizan a partir de juegos reducidos que mantienen la lógica del fútbol pero ajustan variables como el espacio, el número de jugadores o las reglas. Esos ajustes no simplifican el juego: lo hacen más intenso pedagógicamente. Más participación, más contacto con el balón, más situaciones que exigen decidir.

Propósito de Formación

Promover el desarrollo de la toma de decisiones en los jugadores, favoreciendo la autonomía, la comprensión del juego y la participación activa dentro del entrenamiento.

Desarrollo de la Propuesta

Las sesiones se organizan de manera progresiva, respondiendo a lo que el grupo necesita en cada momento. Cada situación planteada invita al jugador a observar, interpretar y decidir en función de lo que ocurre en el juego.

Se priorizan actividades que:

Ofrezcan varias opciones de acción

Exijan atención y lectura del entorno

Promuevan la interacción con otros

Disminuyan la dependencia del entrenador

Pensado así, el entrenamiento ya no gira únicamente en torno a la técnica. Se convierte en el espacio donde el jugador aprende a actuar con sentido dentro del juego.

Los formatos de planeación de las sesiones se presentan en los anexos, donde se detallan los objetivos, la organización de las actividades y los criterios de observación.

Evaluación

La evaluación no busca medir resultados. Busca comprender qué está pasando realmente. Acompañar al jugador sesión a sesión, entender cómo participa, cómo decide y cómo va cambiando su manera de relacionarse con el juego.

Se trabaja desde tres perspectivas:

Formativo: seguimiento constante del proceso

Cualitativo: análisis de comportamientos y decisiones

Procesual: valoración del progreso a lo largo del tiempo

Instrumentos

Diario de campo

Espacios de diálogo con los jugadores

Estos dos instrumentos permiten una mirada amplia y honesta del proceso. No buscan medir lo que el niño hace bien. Buscan entender cómo piensa y cómo aprende.

Tabla 3

Cronograma de sesiones

Sesión	Fecha	Propósito	Actividad principal	Enfoque
1	13/03/26	Reconocer el juego espontáneo	Juego libre 3 vs 3	Exploración
2	18/03/26	Identificar formas de participación	Juego con consigna simple	Observación
3	20/03/26	Comprender el juego desde el uso del espacio	Juego 4 vs 2	Comprensión del juego
4	25/03/26	Provocar decisiones en el juego	Juego con límite de toques	Toma de decisiones
5	27/03/26	Elegir entre diferentes opciones	Juego con dos arcos	Toma de decisiones
6	01/04/26	Comprender el espacio de juego	Juego por zonas	Comprensión del juego
7	08/04/26	Favorecer la tomar decisiones colectivas	Juego condicionado por pases	Decisión colectiva

8	10/04/26	Generar múltiples opciones de juego	Juego 3 vs 3 + comodines	Tomar decisiones
9	15/04/26	Tomar decidir bajo presión	Juego con transiciones rápidas	Autonomía
10	17/04/26	Adaptarse a cambios del juego	Superioridad/inferioridad numérica	Autonomía
11	22/04/26	Participar en la construcción del juego	Juego con reglas creadas	Autonomía
12	24/04/26	Actuar con mayor autonomía	Juego libre con mínima intervención	Autonomía
13	29/04/26	Integración de decisiones en juego real	Juego libre estructurado	Integración
14	01/05/26	Comprender el juego colectivo	Juego con consignas tácticas	Comprensión del juego
15	13/05/26	Reflexionar sobre las decisiones tomadas	Juego + pausas de dialogo	Reflexión
16	15/05/26	Integrar lo aprendido y reconocer avances	Juego final + conversación	Evaluación formativa

Construcción propia 2026

Aporte a la Educación Física

Esta propuesta tiene algo que decirle al campo de la educación física que va más allá de una metodología nueva. Propone una manera distinta de entender al niño dentro del deporte: no como alguien que ejecuta lo que se le dice, sino como alguien que piensa, decide y aprende desde la experiencia.

Eso implica también repensar el rol del formador. Dejar de dirigir para empezar a acompañar. Parar de dar respuestas y empezar a hacer preguntas. Ese cambio, aunque incómodo, es el que convierte al entrenamiento en un espacio donde el aprendizaje es real.

El fútbol, desde esta perspectiva, no es solo un deporte. Es un medio para desarrollar autonomía, pensamiento y capacidad de actuar con criterio dentro de un entorno colectivo y cambiante.

Formato de fichas de planeación

NOTA: Todas las planeaciones van en un Anexo2 al final del documento

Sistematización de la Propuesta.

Instrumento de evaluación cualitativa: guía de diálogo pedagógico comparativo

Entender lo que le pasa a un niño dentro del juego no es tarea sencilla. No basta con observar cuántas veces toca el balón ni si mete gol o no. Lo que realmente importa y lo que este proceso intentó capturar, es cómo piensa, cómo explica lo que hace, qué siente cuando tiene que elegir y nadie le dice qué opción tomar.

Con esa intención se diseñó la guía de diálogo pedagógico comparativo. No es un cuestionario de respuestas cerradas ni una prueba con nota. Es una herramienta de conversación: cercana, situada en el contexto del entrenamiento, pensada para que el niño hable con naturalidad sobre lo que vivió dentro del juego.

La aplicación se organizó en dos momentos del proceso:

Momento inicial: sesiones 1 y 2, para identificar desde dónde partían los niños frente a los ejes propuestos.

Momento final: sesiones 15 y 16, para reconocer qué había cambiado, qué permanecía igual y qué nuevas formas de pensar y actuar habían emergido.

Las mismas preguntas orientadoras se usaron en ambos momentos. Eso permitió comparar con honestidad, sin manipular las condiciones de partida.

Ejes de Análisis del Instrumento

La guía se construyó sobre cinco ejes, todos conectados directamente con el propósito del proyecto. No son categorías aisladas. Se cruzan, se alimentan entre sí y juntos permiten leer el proceso con más profundidad de lo que cualquier prueba de rendimiento podría hacer.

Toma de decisiones. Qué elige el niño dentro del juego, con qué criterio lo hace y si esa elección guarda alguna relación con lo que está ocurriendo en la situación real.

Resolución de problemas. Cómo responde cuando algo no sale como esperaba. Si improvisa sin pensar, si se detiene a buscar otra salida o si simplemente abandona la acción.

Comprensión del juego. Si lee el entorno antes de actuar. Si nota dónde están sus compañeros, dónde están los rivales, qué espacios hay disponibles. Si el juego existe más allá del balón para él.

Autonomía. Si actúa desde su propia lectura de la situación o si sigue esperando que alguien externo le diga qué hacer. Este eje es quizás el más revelador del proceso.

Reflexión. Si puede volver sobre lo que hizo, explicar por qué lo hizo y reconocer que podría haber tomado otro camino. Este eje no mide habilidad técnica. Mide pensamiento.

Tabla 4

Preguntas orientadoras

Eje de análisis	Preguntas orientadoras
Toma de decisiones	1. Cuando tuviste el balón, ¿qué decidiste hacer? 2. ¿Por qué escogiste esa opción y no otra?
Resolución de problemas	3. ¿Qué dificultad encontraste en la jugada o actividad? 4. ¿Cómo intentaste resolver ese problema?
Comprensión del juego	5. ¿Qué estaba pasando en el juego antes de actuar? 6. ¿Qué viste a tu alrededor para tomar la decisión?
Autonomía	7. ¿Decidiste solo o esperaste que alguien te dijera qué hacer? 8. ¿Qué te ayudó a decidir en ese momento?
Reflexión	9. Si vuelves a vivir esa jugada o actividad, ¿harías algo diferente?

10. ¿Qué aprendiste de esa decisión o situación?

Construcción propia 2026

Procedimiento de Aplicación

Las conversaciones se realizaron de manera individual o en grupos pequeños, casi siempre después de situaciones de juego representativas. No en un escritorio, no con una hoja frente al niño. En la cancha misma, cuando el cuerpo todavía recordaba lo que acababa de vivir.

Se buscó un ambiente de confianza. Lenguaje sencillo, sin tecnicismos, sin que el niño sintiera que estaba siendo evaluado. Porque cuando un niño siente que lo evalúan, deja de hablar con honestidad y empieza a decir lo que cree que el adulto quiere escuchar.

Las respuestas se registraron mediante notas de campo y, cuando las condiciones lo permitieron, a través de grabaciones de audio con los consentimientos correspondientes. Posteriormente, la información se organizó por ejes para facilitar su análisis.

Criterios de Análisis e Interpretación

Lo que interesaba no era la cantidad de respuestas. Era la calidad de lo que los niños expresaban. Si los argumentos se volvían más claros. Si aparecía conciencia táctica donde antes solo había reacción impulsiva. Si justificaban sus decisiones o seguían describiendo sin poder explicar. Si la dependencia del adulto disminuía o seguía igual.

También se compararon los dos momentos de aplicación buscando señales concretas de cambio: mayor comprensión del juego, más iniciativa propia, respuestas más elaboradas frente a situaciones que al inicio los niños no sabían cómo nombrar.

Tabla 5

Criterios de análisis

Eje	Indicadores de transformación esperada
Toma de decisiones	Paso de respuestas impulsivas a decisiones justificadas
Resolución de problemas	Paso de respuestas automáticas a estrategias más elaboradas
Comprensión del juego	Paso de una lectura limitada a una interpretación contextual del juego
Autonomía	Disminución de la dependencia del entrenador y mayor iniciativa propia
Reflexión	Capacidad de analizar la acción y proponer mejoras

Construcción propia 2026

Valor Pedagógico del Instrumento

Darle voz al niño dentro de un proceso formativo no es un gesto decorativo. Es una decisión política y pedagógica. Implica reconocer que lo que el niño piensa, siente e interpreta tiene valor real para entender si el proceso está funcionando o no.

Nussbaum (2012) plantea que el desarrollo humano genuino solo ocurre cuando las personas pueden reflexionar sobre sus propias vidas y actuar a partir de esa reflexión. En el fútbol formativo, eso se traduce en algo concreto: que el niño sea capaz de pensar su juego, de explicarlo con sus propias palabras y de reconocer que sus decisiones tienen consecuencias dentro del campo. Cuando eso empieza a ocurrir, el entrenamiento deja de ser ejecución y se convierte en aprendizaje de verdad.

Entendida así, esta guía no fue un instrumento de cierre. Fue una práctica continua de escucha. Una manera de entender qué estaba pasando realmente, para ajustar, para mejorar, para no perder de vista al protagonista central de todo este proceso: el niño.

Análisis de la Experiencia

Aprendizajes y Proyecciones

Antes de empezar este proceso, yo creía que el problema era metodológico: cambiar los ejercicios y los niños empezarían a decidir solos. Me equivoqué. El problema era anterior. Tenía que ver con el lugar que le habíamos asignado al niño en el entrenamiento: un lugar sin voz, sin criterio, sin posibilidad de error propio. La toma de decisiones no aparece sola. Necesita condiciones, tiempo y situaciones donde decidir sea necesario y equivocarse no sea un problema.

Las primeras sesiones lo mostraron sin rodeos. Muchos niños simplemente no actuaban si el adulto no les decía qué hacer. Esperaban. Miraban. Dudaban. Esa figura que llamamos el "jugador joystick" no era una exageración: era lo que pasaba en la cancha, sesión tras sesión. El diario de campo de la Sesión N° 1 lo registró así:

"Desde los primeros minutos se observó que varios niños buscaban constantemente la mirada o la voz del entrenador antes de actuar. En diferentes momentos detenían la conducción del balón o dudaban antes de pasar, esperando una indicación externa... la mayoría de decisiones aparecieron condicionadas por la dependencia hacia el adulto."

Y cuando se les preguntaba por qué habían tomado tal o cual decisión, las respuestas decían todo:

"Un grito de afuera, mi papá me gritó '¡suéltala!' y yo la solté de una vez" (Niño 5). *"Tu grito, profe. Yo escuché tu voz y ahí mismo pateé"* (Niño 8). *"Mi papá desde la malla, él siempre me avisa cuándo tengo a alguien atrás"* (Niño 1).

Uno de los testimonios que más me impactó fue este:

"Prefiero que me digas, así no tengo que pensar tanto y solo corro" (Niño 15).

Ahí estaba todo. La dependencia no era solo un hábito. Era también una forma de evitar el conflicto, de no cargar con el peso de decidir. Y eso, pedagógicamente, era el punto de partida más honesto que podíamos tener.

Lo que vino después no fue un cambio inmediato ni uniforme. Los juegos reducidos fueron generando transformaciones pequeñas pero reales en cinco dimensiones: toma de decisiones, resolución de problemas, comprensión del juego, autonomía y reflexión. Hubo sesiones con avances notables y otras donde todo parecía retroceder. Y eso también fue un aprendizaje. Formar no es automatizar respuestas. Es acompañar procesos humanos que no siguen una línea recta.

Algo que cambió de manera visible fue la relación de los niños con el error. Lo que antes era motivo de frustración o corrección inmediata, fue convirtiéndose en una oportunidad para pensar. El diario de la Sesión N° 14 lo recogió así:

"Cuando perdían el balón o una jugada no salía bien, ya no aparecía tanta frustración inmediata. Intentaban reorganizarse y continuar jugando... Los pequeños reclamos disminuyeron notablemente y el ambiente del juego fue mucho más colaborativo."

Como proyección, este proyecto deja abierta una pregunta que vale la pena seguir explorando: ¿cómo sostener estas metodologías a largo plazo dentro del deporte formativo? No solo para desarrollar pensamiento táctico, sino también convivencia y pensamiento crítico. El niño tiene que recuperar su voz dentro del diseño curricular. Eso no es un ideal abstracto. Es una necesidad concreta.

Sentido del Maestro de Educación Física

Este proyecto me cambió. No es una frase de cierre. Es lo que pasó.

Entrar a cada sesión con la intención de no intervenir, de observar antes de corregir, de preguntar en lugar de indicar, fue el desafío más difícil de todo el proceso. El impulso de decirle al niño qué hacer estuvo presente en casi todas las sesiones. Contenerlo fue una decisión que había que tomar cada vez, no una vez. El diario de la Sesión N° 16 lo recoge de una manera que no podría resumir mejor:

"Muchas veces quise corregir inmediatamente o indicar qué hacer. Pero cuando empecé a intervenir menos, aparecieron decisiones, errores y soluciones que antes probablemente no habría visto... Lo más valioso fue empezar a observar cómo algunos niños dejaron de depender tanto de la voz del adulto y comenzaron, poco a poco, a pensar el juego desde ellos mismos."

Lo que Freire (2005) llama educación bancaria lo vi funcionando en mí mismo antes de poder cambiarlo. La cancha como lugar donde el entrenador deposita instrucciones y el niño las ejecuta. Transformar eso en algo más parecido a un diálogo, donde el juego es el mediador y el niño es el que piensa, no fue cómodo. Pero fue lo único que funcionó.

El maestro de educación física no forma gestos técnicos. Forma personas. Y cuando el entrenamiento deja de girar alrededor del rendimiento, aparece otra cosa: un espacio ético, humano, donde lo que importa no es el marcador sino lo que el niño se lleva en su manera de pensar, de relacionarse y de actuar dentro y fuera de la cancha.

Respuesta al tema envolvente y núcleo problémico

La pregunta que orientó este proyecto tiene respuesta. Y es afirmativa.

Cuando se transforma el estilo de enseñanza, de uno directivo a uno participativo, los niños empiezan a tomar decisiones de otra manera. No de golpe. No todos al mismo ritmo. Pero ocurre. Y los juegos reducidos, con sus variables de espacio, reglas e interacción, fueron el

dispositivo concreto que lo hizo posible. Obligaron a los niños a soltar las respuestas automáticas y buscar otras.

Al inicio, la mirada de muchos niños no llegaba más allá del balón:

"Yo veía que el balón venía hacia mí y solo pensaba: 'que no se me escape...'" (Niño 2). *"Nada, solo vi el balón y mis zapatos, no alcancé a levantar la cara"* (Niño 5).

Con el tiempo, eso fue cambiando. El diario de la Sesión N° 4 registró un primer giro:

"El juego empezó a obligarlos a levantar un poco más la mirada antes de recibir... algunos niños ya intentaban observar rápidamente dónde estaba el compañero libre."

Y hacia el final del proceso, los propios niños lo explicaban con una claridad que ningún instrumento de evaluación podría fabricar:

"No necesité, porque si me decías qué hacer, a veces el defensa ya se había movido y la jugada cambiaba" (Niño 1).

"No necesité al profesor, porque en los juegos que hacíamos aprendí que yo soy el que está en la cancha y el que ve los huecos" (Niño 8).

Eso es exactamente lo que Nussbaum (2012) entiende por razón práctica: la capacidad de reflexionar sobre las propias acciones y tomar decisiones con criterio propio. No como concepto abstracto. Como algo que ocurrió en una cancha, con niños de ocho y nueve años, en la Academia Gato Pérez.

Los niños dejaron de ser ejecutores para convertirse en lectores del juego:

"Vi que mis amigos estaban muy amontonados por la derecha, entonces me quedé un poquito atrás para ver si el balón salía por el otro lado" (Niño 5).

"El otro equipo nos estaba cerrando los caminos y no podíamos pasar, así que tratamos de jugar hacia atrás para volver a empezar" (Niño 2).

Aprender fútbol, desde esta experiencia, es un proceso cognitivo y social al mismo tiempo. La mente y el cuerpo no trabajan por separado. El niño que piensa el juego es el mismo que lo juega. Y cuando se le da espacio para pensar, lo que aparece en la cancha es algo diferente: decisiones, conversaciones, soluciones que nadie le dictó.

Aporte de la Propuesta a la Educación Física

Esta propuesta no solo funcionó en la práctica. También tiene algo que decirle al campo de la educación física.

En primer lugar, demuestra que los juegos reducidos de Wein (2004) pueden ser mucho más que herramientas de preparación física o táctica. Son escenarios donde el niño ejerce libertad de elección. Donde decidir tiene consecuencias reales y el diseño pedagógico las aprovecha.

En segundo lugar, articula dos marcos conceptuales que no suelen aparecer juntos: el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012) y la praxiología motriz de Parlebas (2001). Las situaciones de sociomotricidad, marcadas por la incertidumbre y la interacción, son espacios donde la agencia humana puede desarrollarse. Eso amplía las fronteras de lo que entendemos por educación física y por entrenamiento deportivo, unificándolos bajo un principio más amplio: el desarrollo humano integral.

Los diarios de campo cuentan esa transformación mejor que cualquier tabla de resultados. En la Sesión N° 1: *"la mayoría jugaba de manera individual, hablando poco y ocupando espacios similares."* En la Sesión N° 15: *"Durante las pausas de diálogo, algunos niños*

empezaron a escuchar las respuestas de sus compañeros y a complementar ideas. En ciertos casos, incluso corregían sus propias decisiones después de hablarlas en grupo... Empiezan a aparecer decisiones compartidas, ayudas y pequeñas conversaciones dentro de la cancha."

Eso es lo que este trabajo deja como evidencia para la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional: que la cancha de fútbol puede defenderse, con argumentos y con registros concretos, como un escenario de formación ciudadana. Un lugar donde el niño aprende a decidir, a cooperar y a pensar por sí mismo. Eso no es un complemento bonito al entrenamiento. Es su propósito más profundo.

Conclusiones

Lo primero que quedó claro al revisar todo el proceso fue algo que en realidad estaba ahí desde el principio, la dependencia. Antes de actuar, muchos niños esperaban una señal del adulto. No era torpeza ni falta de habilidad. Era que el entrenamiento que habían vivido hasta entonces los había entrenado para esperar, no para decidir. Reconocer eso fue el punto de partida real de todo lo que vino después.

Los juegos reducidos no resolvieron eso de golpe. Lo que hicieron fue cambiar las condiciones: menos espacio, menos jugadores, más situaciones donde el niño no tenía otra opción que actuar. A veces encontraban la respuesta rápido. Otras veces se equivocaban, volvían a intentar o le pedían ayuda a un compañero. Y en esas situaciones pequeñas, cotidianas, fue donde empezó a aparecer algo distinto: los niños empezaron a tomar decisiones que eran suyas.

Hubo cosas que cambiaron de manera visible a lo largo de las sesiones. Niños que antes no hablaban dentro del juego empezaron a comunicarse con sus compañeros. Otros comenzaron a moverse hacia espacios libres sin que nadie se lo indicara. Algunos intentaron resolver

problemas que antes simplemente dejaban pasar. No fue igual para todos ni ocurrió de la misma manera. Pero fue real. Y ocurrió porque hubo espacio para que ocurriera.

Algo que no esperaba encontrar con tanta claridad fue lo que los niños eran capaces de decir al final del proceso. En las primeras sesiones, cuando les preguntaba por sus decisiones, la mayoría describía lo que había pasado sin poder explicar por qué. Al final, muchos lograban identificar alternativas, reconocer que se habían equivocado o contar qué habían aprendido de una situación específica. Escucharlos fue, en muchos momentos, la evidencia más honesta de que algo había cambiado.

El diario de campo y las conversaciones con los niños dijeron cosas que ninguna tabla de resultados podría haber dicho. No porque los datos cualitativos sean superiores, sino porque lo que interesaba no era medir rendimiento. Era entender cómo los niños vivían el juego, cómo se relacionaban con sus decisiones y qué sentido le daban a lo que les pasaba en la cancha. Esos registros permitieron ver transformaciones que durante el juego mismo muchas veces eran invisibles.

Después de dieciséis sesiones puedo decir que el propósito general de la propuesta encontró respuesta. No una respuesta perfecta ni completa. Pero real. Los juegos reducidos generaron condiciones donde los niños tomaron más decisiones, enfrentaron más problemas y participaron de manera más activa. La dependencia del adulto no desapareció, pero disminuyó. Y eso, en el contexto de un entrenamiento de fútbol infantil, es un avance significativo.

Lo que esta experiencia deja para la enseñanza del fútbol en edades tempranas es una pregunta más que una conclusión: ¿qué pasaría si el entrenamiento siempre le diera al niño espacio para pensar? No como excepción, no como proyecto de grado, sino como práctica

cotidiana. Cuando el niño interpreta, decide, dialoga y reflexiona sobre lo que vive, el juego tiene un sentido formativo que va mucho más allá de la técnica. La toma de decisiones deja de ser un contenido para convertirse en algo que simplemente ocurre, sesión a sesión, porque las condiciones lo permiten.

Referencias

Ardila Villamizar, A. A. (2019). *Asociación de la variable neurocognitiva de la atención y la toma de decisiones en niños jugadores de fútbol base Sub9 a Sub12 del Club Atlético Bucaramanga S.A.* [Trabajo de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia.

Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Hispano Europea.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5–8.

Castellano, J., & Casamichana, D. (2014). *El uso de juegos reducidos en el entrenamiento del fútbol*. INDE.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (1995, 18 de enero). *Ley 181 de 1995. Ley del Deporte*. Diario Oficial No. 41.679.

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446.

Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. INDE.

Díaz García, R. L., Valencia Sánchez, W. G., González Palacio, E. V., & Vacca Henao, J. L. (2021). *Percepción de los efectos de un modelo didáctico centrado en el juego: fútbol infantil*. Wanceulen Editorial Deportiva.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

González-Víllora, S. (2015). *El desarrollo de la toma de decisiones en el fútbol*. Wanceulen.

Manzanares Niño, R., & Orejuela, A. (2024). *Efectos en las esferas de formación deportiva con una propuesta metodológica basada en juegos reducidos en una categoría infantil de fútbol femenino* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación física, recreación y deporte*. Gobierno de Colombia.

Ministerio del Deporte. (2020). *Política pública del deporte, la recreación, la actividad física y el aprovechamiento del tiempo libre*. Gobierno de Colombia.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Benjamin Cummings.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.

Pascual-Verdú, N., Carbonell-Martínez, J. A., & Guillén-Ariño, D. (2016). Análisis comparativo de dos metodologías de entrenamiento en el fútbol base: una basada en el juego y otra en la instrucción directa. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 110–115.

Restrepo Uribe, J. A. (2025). *Más que un juego: una aproximación comprensiva al fútbol infantil* [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia.

Rojas Rodríguez, D. M. (2021). *Deporte educativo, una herramienta para la sana convivencia por medio de la práctica de fútbol* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wein, H. (2004). *Fútbol a la medida del niño: Volumen 1* (4.ª ed.). Real Federación Española de Fútbol.

Anexo 1. Diarios de Campo

Formato de diario de campo

Nombre del instrumento:

Diario de campo pedagógico

Objetivo:

Datos generales

Fecha:

Sesión N°:

Lugar: Academia Gato Pérez

Número de participantes: 12

1. ¿Qué ocurrió durante la sesión?

---

2. Situaciones que llamaron la atención

---

3. Lectura pedagógica de la sesión

Sobre la toma de decisiones

Sobre la comprensión del juego

Sobre la autonomía

Sobre la interacción colectiva

---

4. Reflexión personal del docente

---

5. Decisiones para la siguiente sesión

---

6. Relación con la propuesta

Unidad:

Sesión:

Propósito trabajado:

Ejes observados:

Anexo 2. Formato de Espacio de Diálogo con los Niños

Formato de espacios de diálogo con los niños

Nombre del instrumento:

Guía de diálogo reflexivo sobre la toma de decisiones en el juego

Objetivo:

Recoger las percepciones de los niños sobre sus decisiones, acciones y comprensión del juego en situaciones reales.

Datos generales

- Fecha: _____
- Sesión N°: _____
- Número de niños: _____
- Edad: _____
- Actividad desarrollada: _____

Preguntas orientadoras

(No se aplican como cuestionario rígido, sino como guía flexible de conversación)

Comprensión del juego

- ¿Qué estaba pasando en el juego en ese momento?
- ¿Qué intentabas hacer cuando tenías el balón?
- ¿Qué viste en tus compañeros o en el equipo contrario?

Toma de decisiones

- ¿Por qué decidiste hacer eso?
- ¿Pensaste en otra opción antes de actuar?
- ¿Qué otra cosa podrías haber hecho?

Resolución de problemas

- ¿Qué fue lo más difícil en el juego?
- ¿Cómo resolviste esa situación?
- ¿Alguien te ayudó o lo hiciste solo?

Autonomía

- ¿Necesitaste que el profesor te dijera qué hacer?
- ¿Quién te avisó que debías pasar el balón: tu cabeza o un grito de afuera?
- ¿Te sentiste seguro al decidir?

Anexo 3. Planeaciones de las Sesiones

Nota sobre las preguntas orientadoras

Las preguntas orientadoras son el instrumento de evaluación cualitativa del proceso. Se aplican en dos momentos: al inicio (sesiones 1 y 2) para establecer el punto de partida, y al cierre (sesiones 15 y 16) para reconocer transformaciones. Con el fin de no saturar al niño, las preguntas se distribuyen entre las dos sesiones de cada momento:

Ejes aplicados y sesiones	Momento
Inicial — Sesión 1 (13/03/26)	Toma de decisiones · Resolución de problemas
Inicial — Sesión 2 (18/03/26)	Comprensión del juego · Autonomía · Reflexión
Final — Sesión 15 (13/05/26)	Toma de decisiones · Resolución de problemas
Final — Sesión 16 (15/05/26)	Comprensión del juego · Autonomía · Reflexión

Unidades

La propuesta se estructura en cuatro unidades didácticas que organizan las 16 sesiones del proceso. Cada unidad representa un momento de aprendizaje con propósitos específicos orientados al desarrollo de la toma de decisiones, la comprensión del juego y la autonomía.

Unidades y sesiones	Momento
Unidad 1 – sesión 1 – 2	Exploración y "descongelamiento"
Unidad 2 – sesión 3 – 7	Provocar la decisión
Unidad 3 – sesión 8 – 13	Hacia la autonomía de juego

Unidad 4 – sesión 14 – 16	Consolidación y voces del juego

Unidad 1: Exploración y descongelamiento

Sesiones 1 y 2

Antes de intervenir, hay que mirar. Esta primera unidad no busca enseñar ni corregir. Busca entender cómo están llegando los niños: cómo juegan cuando nadie les dice qué hacer, qué tan seguido buscan la mirada del adulto, cómo se relacionan entre ellos dentro del campo. Eso es lo que guía estas dos sesiones.

Sesión: 1

Unidad: Exploración y descongelamiento

Fecha: 13/03/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Reconocer las formas espontáneas de juego de los niños, observando cómo participan, se relacionan y toman decisiones sin intervención directa del adulto.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre con balón, individual y en parejas. Sin consignas. El objetivo es la familiarización con el espacio.

Situación central (35 min)	Juego libre 3 vs 3. Sin consignas, sin interrupciones. El docente observa. No corrige, no indica, no valida. Solo registra lo que ocurre.
Cierre (15 min)	Conversación breve. Ver preguntas orientadoras abajo.

Rol docente

Observador. No interviene durante el juego.

Criterios de observación

Participación espontánea · Decisiones sin indicación externa · Comunicación entre compañeros · Grado de dependencia del adulto.

Preguntas orientadoras — Sesión 1

Estas preguntas se realizan al cierre, en ambiente tranquilo, con lenguaje cercano. Son el punto de partida del instrumento comparativo: las mismas se volverán a aplicar en la Sesión 15.

Eje de análisis	Preguntas orientadoras
Toma de decisiones	1. Cuando tuviste el balón, ¿qué decidiste hacer? 2. ¿Por qué escogiste esa opción y no otra?
Resolución de problemas	3. ¿Qué dificultad encontraste en la jugada o actividad? 4. ¿Cómo intentaste resolver ese problema?

Sesión: 2

Unidad: Exploración y descongelamiento

Fecha: 18/03/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Identificar formas de participación y toma de decisiones en una situación básica de juego con una condición mínima introducida.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre con balón, individual y en parejas. Familiarización con el espacio.
Situación central (35 min)	Juego de posesión 3 vs 3 con una consigna simple. Se mantiene la dinámica del juego, pero se introduce una condición mínima que obliga a tomar alguna decisión básica.
Cierre (15 min)	Conversación breve. Ver preguntas orientadoras abajo.

Rol docente

Observador. Registra patrones de dependencia y momentos de decisión autónoma.

Criterios de observación

Comprensión básica del espacio · Lectura del entorno · Iniciativa propia · Reacción cuando no saben qué hacer.

Preguntas orientadoras — Sesión 2

Continúan las preguntas del instrumento inicial. Se aplican los tres ejes restantes. Las mismas se volverán a aplicar en la Sesión 16 para el cierre comparativo.

Eje de análisis	Preguntas orientadoras
Comprensión del juego	5. ¿Qué estaba pasando en el juego antes de actuar? 6. ¿Qué viste a tu alrededor para tomar la decisión?
Autonomía	7. ¿Decidiste solo o esperaste que alguien te dijera qué hacer? 8. ¿Qué te ayudó a decidir en ese momento?
Reflexión	9. Si vuelves a vivir esa jugada o actividad, ¿harías algo diferente? 10. ¿Qué aprendiste de esa decisión o situación?

Cierre de unidad: Estas dos sesiones construyen un punto de partida honesto. No se evalúa el rendimiento. Se observa cómo participa cada niño, qué tan presente está el adulto en sus decisiones y desde dónde viene el grupo. Todo lo que sigue se construye sobre lo que se vea aquí.

Unidad 2: Provocar la decisión

Sesiones 3 a 7

El juego empieza a hacerles preguntas a los niños. Ya no es solo jugar; es tener que elegir. Cada sesión modifica una variable distinta para generar incertidumbre y obligar a pensar.

Sesión: 3

Unidad: Provocar la decisión

Fecha: 20/03/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Observar la comprensión del espacio y la toma de decisiones en situaciones de superioridad numérica.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre con balón, individual y en parejas. El objetivo es la familiarización con el espacio, sin consignas.
Situación central (35 min)	Juego 4 vs 2. El equipo con más jugadores debe mantener la posesión con rotación constante. La intención no es que "ganen", sino ver si los niños aprovechan la ventaja o juegan sin intención clara.
Cierre (15 min)	¿Dónde era más fácil jugar? ¿Qué hacían cuando tenían más compañeros libres?

Rol docente

Mediador. Pregunta. Algunas indicaciones.

Criterios de observación

Uso del espacio, decisiones con ventaja numérica, participación colectiva.

Sesión: 4

Unidad: Provocar la decisión

Fecha: 25/03/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Identificar el nivel de toma de decisiones cuando el tiempo de reacción se reduce.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre.
Situación central (35 min)	Juego 3 vs 3 con límite de 3 toques. La condición obliga a decidir más rápido de lo habitual. El niño no puede quedarse con el balón esperando que alguien le diga qué hacer.
Cierre (15 min)	¿Fue difícil decidir rápido? ¿Qué hacían cuando no tenían mucho tiempo?

Rol docente

Mediador. Pregunta. Algunas indicaciones.

Criterios de observación

Rapidez en las decisiones, grado de dependencia del adulto, reacción ante la presión.

Sesión: 5

Unidad: Provocar la decisión

Fecha: 27/03/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Propiciar situaciones donde el niño deba elegir entre diferentes opciones sin que haya una respuesta única correcta.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre 3 vs 3 sin intervención.
Situación central (35 min)	Juego con dos arcos (3 vs 3). Las dos porterías están ubicadas en direcciones distintas; se puede atacar cualquiera. Variantes posibles: máximo 3 toques, cambiar la ubicación de los arcos durante el juego. La incertidumbre es la condición pedagógica central: no hay una sola dirección correcta.
Cierre (15 min)	¿Por qué elegiste ese arco? ¿Viste otra opción en ese momento?

Rol docente

Mediador. Pregunta. No indica.

Criterios de observación

Capacidad de elección, intención detrás de la acción, nivel de seguridad o duda al decidir.

Sesión: 6

Unidad: Provocar la decisión

Fecha: 01/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Favorecer la comprensión del espacio y su uso consciente dentro del juego.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre con desplazamientos.
Situación central (35 min)	Juego por zonas (3 vs 3). El campo se divide en zonas; los jugadores deben ocupar espacios distintos antes de poder anotar. La intención es que el niño empiece a mirar el espacio, no solo el balón.
Cierre (15 min)	¿Dónde era más fácil jugar? ¿Por qué se movían hacia ciertos lugares?

Rol docente

Mediador. Pregunta. Algunas indicaciones.

Criterios de observación

Ocupación del espacio, movilidad sin balón, lectura básica del entorno.

Sesión: 7

Unidad: Provocar la decisión

Fecha: 08/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Promover la toma de decisiones colectivas a través de la interacción y la comunicación entre compañeros.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego en parejas con pases en movimiento.
Situación central (35 min)	Juego condicionado 3 vs 3. Solo se puede avanzar mediante pases; no está permitida la conducción larga. El juego deja de depender de un solo jugador y obliga a mirar al otro, a esperar, a comunicarse.
Cierre (15 min)	¿Con quién decidías jugar? ¿Cómo se organizaban entre ustedes?

Rol docente

Mediador. Pregunta. Algunas indicaciones.

Criterios de observación

Cooperación, comunicación dentro del juego, decisiones colectivas.

Cierre de unidad: En estas cinco sesiones, el juego deja de ser solo un espacio para observar y se convierte en un medio para provocar. Cada modificación introduce una condición que obliga al niño a pensar antes de actuar. No se enseñan respuestas correctas. Se crean escenarios donde la decisión emerge como una necesidad propia del juego, no como una instrucción del adulto.

Unidad 3: Hacia la autonomía de juego

Sesiones 8 a 13

El control empieza a soltarse. El niño ya no solo responde a condiciones externas: comienza a decidir desde su propia lectura del juego. El rol del docente se hace cada vez más silencioso.

Sesión: 8

Unidad: Hacia la autonomía del juego

Fecha: 10/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Favorecer la generación constante de apoyos y la multiplicación de opciones dentro del juego.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre.
Situación central (35 min)	Juego 3 vs 3 con comodines. Los comodines juegan siempre con el equipo en posesión, generando superioridad ofensiva permanente. El niño tiene que elegir constantemente entre varias opciones disponibles; no puede esperar que la situación se simplifique sola.
Cierre (15 min)	¿Quién te ayudaba más dentro del juego? ¿Qué hacías cuando tenías varias opciones al mismo tiempo?

Rol docente

Observador activo.

Criterios de observación

Toma de decisiones con múltiples opciones, uso de apoyos, participación activa.

Sesión: 9

Unidad: Hacia la autonomía del juego

Fecha: 15/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Favorecer la toma de decisiones en situaciones de presión, donde el tiempo de reacción es reducido.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre 3 vs 3.
Situación central (35 min)	Juego con transiciones rápidas (3 vs 3). Cuando un equipo pierde el balón, debe defender de inmediato. Los cambios entre ataque y defensa son constantes. No hay tiempo para dudar; el niño tiene que actuar, incluso si se equivoca.
Cierre (15 min)	¿Qué hacías cuando perdías el balón? ¿Te daba tiempo de pensar o actuabas antes de poder decidir?

Rol docente

Observador activo.

Criterios de observación

Rapidez en las decisiones, capacidad de adaptación, reacción ante cambios inesperados.

Sesión: 10

Unidad: Hacia la autonomía del juego

Fecha: 17/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Desarrollar la capacidad de adaptación ante situaciones que cambian sin previo aviso.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre.
Situación central (35 min)	Juego con superioridad e inferioridad numérica (4 vs 3 / 3 vs 4), con rotaciones constantes. El número de jugadores en cada equipo cambia durante el juego. El niño tiene que ajustarse sin que nadie le explique qué hacer.
Cierre (15 min)	¿Qué hacías cuando tu equipo tenía más jugadores? ¿Y cuando tenía menos?

Rol docente

Observador activo.

Criterios de observación

Adaptación a condiciones cambiantes, lectura del juego, decisiones en desventaja o ventaja.

Sesión: 11

Unidad: Hacia la autonomía del juego

Fecha: 22/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Promover la participación activa del niño en la construcción del propio juego.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre.
Situación central (35 min)	Juego con reglas creadas por los niños (3 vs 3). Antes de comenzar, se les pide proponer una regla. Esa regla se aplica durante el juego y se evalúa al cierre. El niño no solo juega: también piensa el juego desde adentro.
Cierre (15 min)	¿Por qué propusieron esa regla? ¿Qué cambió en el juego con esa condición?

Rol docente

Observador activo.

Criterios de observación

Participación en la construcción del juego, comprensión de sus efectos, toma de decisiones consciente.

Sesión: 12

Unidad: Hacia la autonomía del juego

Fecha: 24/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Favorecer la autonomía plena dentro del juego, con mínima intervención del adulto.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre.
Situación central (35 min)	Juego libre organizado por los propios niños (4 vs 4). Ellos forman los equipos, ellos inician, ellos resuelven. El docente no interviene.
Cierre (15 min)	¿Cómo resolvieron los problemas que aparecieron? ¿Quién tomaba las decisiones dentro del juego?

Rol docente

Observador activo.

Criterios de observación

Autonomía en la organización, liderazgo espontáneo, resolución de problemas sin mediación externa.

Sesión: 13

Unidad: Hacia la autonomía del juego

Fecha: 29/04/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Consolidar la toma de decisiones autónoma en una situación real de juego, integrando lo construido en las sesiones anteriores.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre.
Situación central (35 min)	Juego 4 vs 4 con consignas mínimas. Espacio de medio campo, sin interrupciones constantes. Única condición: antes de reiniciar el juego, un jugador explica qué decidió hacer en la jugada anterior. El pensamiento se hace visible.
Cierre (15 min)	¿Por qué tomaste esa decisión? ¿Qué otra opción tenías en ese momento?

Rol docente

Observador activo.

Criterios de observación

Coherencia entre lo que el niño dice y lo que hace, seguridad al decidir, disminución de la dependencia del adulto.

Cierre de unidad: A lo largo de estas seis sesiones, el proceso se orienta hacia algo que no se aprende de golpe: la autonomía. Las situaciones propuestas disminuyen progresivamente la intervención del adulto, permitiendo que el niño asuma un papel más real dentro del juego. El error deja de ser algo que se corrige de inmediato y pasa a ser parte natural del proceso. Aquí se planta la semilla de lo que vendrá en la última unidad: que el niño no solo decida, sino que pueda explicar por qué.

Unidad 4: Consolidación y voces del juego

Sesiones 14 a 16

El juego empieza a hablar solo. Los niños no solo juegan más; piensan mientras juegan. Ya no miran tanto al adulto. Se miran entre ellos, se hablan, se equivocan y siguen. Lo que importa aquí no es si juegan bien, sino si comprenden lo que hacen y si pueden ponerlo en palabras.

Sesión: 14

Unidad: Consolidación y voces del juego

Fecha: 01/05/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Fortalecer la comprensión del juego colectivo a partir de la lectura del entorno y la anticipación de acciones.

Estructura

Momento	Descripción
Activación (10 min)	Juego libre
Situación central (35 min)	Juego 4 vs 4 con objetivos tácticos. Cada equipo recibe una consigna diferente: uno prioriza amplitud, el otro juego interior. El campo se divide en zonas; el juego es continuo.
Cierre (15 min)	¿Qué buscaba su equipo durante el juego? ¿Lo lograron? ¿Cómo?

Rol docente

No corrige durante el juego. Genera el diálogo al final.

Criterios de observación

Comprensión del objetivo colectivo, decisiones en función del equipo, capacidad de adaptación táctica.

Sesión: 15

Unidad: Consolidación y voces del juego

Fecha: 13/05/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Integrar la toma de decisiones autónoma en un juego global y recoger las voces de los niños como evidencia del proceso vivido. Completar el instrumento comparativo con los ejes restantes.

Estructura

Momento	Descripción
Situación central (35 min)	Partido libre: 5 vs 5 o 6 vs 6 según el grupo disponible. Sin restricciones técnicas ni consignas tácticas. Una sola indicación al inicio: 'Jueguen y resuelvan entre ustedes.' El docente observa sin intervenir y registra en el diario de campo.
Cierre reflexivo (25 min)	Conversación final. El docente escucha más de lo que habla. Se aplican las preguntas orientadoras de los ejes 1 y 2.

Rol docente

Durante el partido: observador activo, sin intervenciones. Durante el cierre: facilitador del diálogo. No corrige ni valida respuestas. Deja que el niño construya su propio relato.

Criterios de observación

Capacidad de explicación · Relación entre pensamiento y acción · Participación en el diálogo grupal · Justificación de las decisiones.

Preguntas orientadoras — Sesión 15

Son las mismas preguntas aplicadas en la Sesión 1. Esa repetición es intencional: permite comparar con honestidad qué cambió y qué permaneció.

Eje de análisis	Preguntas orientadoras
Toma de decisiones	1. Cuando tuviste el balón, ¿qué decidiste hacer? 2. ¿Por qué escogiste esa opción y no otra?
Resolución de problemas	3. ¿Qué dificultad encontraste en la jugada o actividad? 4. ¿Cómo intentaste resolver ese problema?

Sesión: 16

Unidad: Consolidación y voces del juego

Fecha: 15/05/26

Duración: 60 minutos

Propósito

Integrar la toma de decisiones autónoma en un juego global y recoger las voces de los niños como evidencia del proceso vivido. Completar el instrumento comparativo con los ejes restantes.

Estructura

Momento	Descripción
Situación central (35 min)	Partido libre: 5 vs 5 o 6 vs 6 según el grupo disponible. Sin restricciones técnicas ni consignas tácticas. Una sola indicación al inicio: 'Jueguen y resuelvan entre ustedes.' El docente observa sin intervenir y registra en el diario de campo.
Cierre reflexivo (25 min)	Conversación final. El docente escucha más de lo que habla. Se aplican las preguntas orientadoras de los ejes 1 y 2.

Rol docente

Durante el partido: observador activo, sin intervenciones. Durante el cierre: facilitador del diálogo. No corrige ni valida respuestas. Deja que el niño construya su propio relato.

Criterios de observación

Capacidad de explicación · Relación entre pensamiento y acción · Participación en el diálogo grupal · Justificación de las decisiones.

Preguntas orientadoras — Sesión 16

Son las mismas preguntas aplicadas en la Sesión 2. Cierran el ciclo comparativo. Lo que el niño diga aquí, frente a lo que dijo al inicio, es la evidencia más honesta del proceso.

Eje de análisis	Preguntas orientadoras
Comprensión del juego	5. ¿Qué estaba pasando en el juego antes de actuar? 6. ¿Qué viste a tu alrededor para tomar la decisión?
Autonomía	7. ¿Decidiste solo o esperaste que alguien te dijera qué hacer? 8. ¿Qué te ayudó a decidir en ese momento?
Reflexión	9. Si vuelves a vivir esa jugada o actividad, ¿harías algo diferente? 10. ¿Qué aprendiste de esa decisión o situación?

Cierre de unidad: Esta sesión no termina con una nota ni con una corrección. Termina con voces. Con lo que cada niño es capaz de decir sobre su propio juego cuando se le da el

espacio para hacerlo. Esos relatos son, quizás, la evidencia más honesta de todo el proceso: no lo que el entrenador vio desde afuera, sino lo que el niño construyó desde adentro.