

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS



TRABAJO FIN DE GRADO

DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

2021/2022

Apellidos y Nombre del Alumno/a

Eduardo Gil de Montes Giménez

Director/a TFM:

Luis Manuel Martínez Domínguez

Índice

Introducción e información general.....	3
Objetivos de la investigación (y formulación de hipótesis, si la hubiera)	4
Estado de la cuestión.....	6
Metodología.....	8
Marco teórico	10
Resultados y discusión.	17
Lista de referencias	44
Anexo I. Tablas y figuras	Error! Bookmark not defined.
Anexo II. Cuestionarios utilizados (por ejemplo) .	Error! Bookmark not defined.

Introducción e información general

En este trabajo haremos un repaso acerca de qué es la competencia social, cuáles son sus características, en qué pilares fundamentales se sustenta y cómo se puede trabajar de una manera efectiva desde el área de la educación física.

Además, a lo largo de las siguientes líneas, iremos estudiando y definiendo la importancia de trabajar la competencia social en el alumnado desde que son jóvenes, no sólo como vía para la maduración personal y su beneficio individual sino como fuente de aprendizaje de las habilidades sociales básicas y necesarias para la convivencia en sociedad.

Para acercarnos al concepto de competencia social, primero definiremos el concepto de inteligencia social, pues están muy próximos y mantienen una estrecha relación. Gardner (1995) definía la inteligencia social como la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona y saber tratarla, siendo así, aquella mediante la cual comprendemos los sentimientos, necesidades e ideas de los demás.

Como señalan López de Dicastillo et. Al (2008), vivimos en una sociedad con una multiculturalidad protagónica que no para de crecer, auspiciada aún más, si cabe, por el proceso de globalización comenzado años atrás. Es en el seno de esta idiosincrasia que se hace imprescindible una educación para la convivencia que busque fomentar la responsabilidad de entender la paz como forma de vida.

Partiendo de este análisis entendemos que la necesidad de trabajar y desarrollar la competencia social se justifica en el marco de la convivencia dentro de una sociedad, que si bien la conforman personas individuales, ha de entenderse como una red entretrejida por cada una de ellas.

Es desde este punto en el que, trabajar la competencia social en la escuela significa trabajar intrínsecamente para la pertenencia a una sociedad. Esto es debido a que la educación no es un proceso individual, sino que se produce dentro de un entorno social, similar al que el alumnado encontrará en la sociedad más adelante.

Por lo tanto y en la línea de lo anteriormente descrito, aprender a vivir juntos en la escuela, o, dicho de otro modo, convivir, en las etapas tempranas de la educación del alumnado es una condición fundamental a la hora de asegurar un aprendizaje significativo de cara al futuro, como apuntan Bravo, I., y Herrera, L. (2012)

La importancia de desarrollar la comunicación es, de hecho, uno de los puntos clave que incentivar a la hora de trabajar la competencia social. Desde un punto de vista metodológico es interesante favorecer una comunicación activa y participativa de cara a la resolución de conflictos, pero, además, favorece el acercamiento entre quien la ejerce, por ejemplo, los niños en relación con su entorno más cercano (familia y escuela) evitando así ramalazos comportamentales como la competitividad o el desprestigio (Comellas, 2009).

Una vez expuesta de manera breve la justificación de la investigación se presenta, casi inevitablemente, una pregunta ante nosotros: cómo se puede trabajar la competencia social en el alumnado, desde la asignatura de educación física, para que suponga un aprendizaje significativo y otorgue a los educandos las habilidades necesarias para una buena convivencia en sociedad.

Los siguientes epígrafes consistirán en dar respuesta a esta pregunta, comenzando por un recorrido a través de la evolución del concepto de competencia social desde sus inicios hasta nuestros días, el análisis de cómo se trabaja en las escuelas esta competencia hoy en día y finalizando con propuestas sintéticas dirigidas a llevarse a cabo en las escuelas buscando una mejoría.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo es seleccionar experiencias significativas que ayuden a desarrollar la competencia social, desde la educación física, en alumnos de educación primaria. Los objetivos operativos serán:

1. Analizar los estudios más recientes y destacados en relación con el desarrollo de la competencia social.
2. Valorar propuestas de trabajo y evaluación de la competencia social.
3. Proponer modos de integrarlo en la programación de la educación física.

Alcanzar los objetivos propuestos en estas líneas sería interesante de cara a que, desde la asignatura de educación física en España, los maestros pudieran ser garantes de una educación de calidad y que proporcionase a los alumnos unas herramientas óptimas y efectivas para la vida en sociedad.

Estado de la cuestión

A lo largo de este punto haremos un breve recorrido histórico por el concepto de competencia social, desde sus inicios, reflejando de la mejor manera posible los cambios y avances que ha ido sufriendo el concepto a lo largo de los años, y más concretamente en materia de educación.

Para acercarnos al origen de las competencias debemos situarnos en el año 1996 en el que ve la luz por primera vez el informe Delors, redactado por la Comisión Internacional sobre la educación para el S.XXI de la UNESCO, en el que, por primera vez, se considera que la educación se basa en 4 pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Es en esta premisa en la que se sustenta, posteriormente, el llamado informe PISA (Programa para la evaluación internacional de los estudiantes) que germinará, en 1999 en el proyecto DeSeCo. (Lázaro, C. 2021)

De acuerdo con Ruiz, J.J (2008), en 2003 la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) pone en marcha un proyecto llamado DeSeCo (Definición y selección de competencias) a través del cual se analizan y establecen orientaciones para temas de muy diversa índole, entre ellos la educación.

Es a raíz de este proyecto que la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE, entre ellos España, deciden reformular los currículos escolares y basarlos en el aprendizaje significativo de las ocho competencias básicas que se enseñan hoy día.

De acuerdo con Eurydice (2002) la Comunidad Europea acordó hablar, en primera instancia de competencias interpersonales y cívicas, sufriendo una evolución, dos años después, cuando la Comisión europea (2004) propuso establecer una división, más cercana a la existente en nuestros días, que consistía en diferenciar las competencias intercultural, interpersonal y social de la competencia cívica.

El concepto de competencia social y ciudadana aparece en el sistema educativo como una de las ocho competencias básicas, anteriormente mencionadas, a través de la Ley de Ordenación Educativa (2006), modificando así los anteriores artículos (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). A partir de este momento, el currículo se centrará en el desarrollo de estas competencias básicas, recogidas

en el artículo 5 del Real Decreto 1513/2006 y definidas, así como explicadas en el Anexo I del Real Decreto 1513/07.

Como curiosidad no está de más reseñar que en el marco del estado español, concretamente el Ministerio de Educación hace referencia a la CSC en singular (Competencia social y ciudadana), mientras que en el marco de la Unión Europea, el Parlamento Europeo y diversos países se refieren a ella en plural (Competencias sociales y cívicas).

Es bien sabido que, en el marco de una mejora en la calidad de la educación es que la UNESCO propone y desarrolla el informe PISA, encargado de aportar información detallada que permita a los gobiernos e instituciones el tomar decisiones de calado para mejorar la calidad de la educación.

Una vez conocido el origen de estas competencias conviene preguntarse en virtud de qué se han redactado tantos informes basados en este tipo de aprendizaje, por qué las instituciones y los gobiernos apoyan y fomentan la educación basada en estas competencias o de dónde nace la necesidad de llevarlo a cabo. En definitiva, cuáles son las ventajas o beneficios del aprendizaje basado en competencias.

Son numerosos los beneficios que supone el aprendizaje basado en las competencias, por citar algunos, como se refleja en el reporte EduTrends (2015), suponen una formación transversal e integral, ya que prepara a los estudiantes para desempeñarse adecuadamente en contextos generales y en ciudadanía responsable, es flexible y accesible desde el punto de vista metodológico ya que se puede favorecer el aprendizaje de estas desde diferentes enfoques y poniendo a disposición los recursos que ofrece la vida diaria del alumnado, así como son fácilmente evaluables ya que el aprendizaje basado en competencias lleva consigo un completo y estandarizado menú de inputs para evaluación.

Llevamos años con esta metodología en los currículos de los países y, por tanto, en el entorno educativo y en los centros escolares. Entendiendo que es el marco de actuación para los años venideros cabe preguntarse qué reflejan los estudios científicos acerca de la enseñanza por competencias, cómo podemos potenciarlo para que suponga un aprendizaje significativo y qué medidas concretas se pueden adoptar, desde los centros escolares, para

hacer eficaz la adquisición de cada una de ellas y, concretamente, la competencia social en el ámbito de la educación física.

Metodología

A lo largo de esta revisión bibliográfica hemos buscado artículos que trataran, en general, sobre las competencias básicas en educación y primaria y, en particular, acerca de la competencia social, así como su aplicación, desarrollo y evaluación en la asignatura de educación física.

Con el fin de dar respuesta a la hipótesis planteada en los objetivos, nos serviremos de los artículos recopilados para extraer conclusiones acerca de la situación actual del objeto de estudio y aportar síntesis superadoras entre ellos.

Para la recolección de documentos, artículos y archivos se han utilizado diversas bases de datos como Dialnet, Google Académico, Eric o Researchgate, así como artículos específicos en páginas web institucionales y gubernamentales.

Las bases de datos como Eric y Researchgate tienen, casi en su totalidad, artículos y publicaciones en inglés, con escasa capacidad de encontrarlas en español.

Por su parte, Dialnet y Google académico también contienen mucho documento predominantemente en inglés, pero con una mayor accesibilidad a otros en castellano.

Una vez seleccionadas las bases de datos para la recolección de información, se ha utilizado la búsqueda mediante palabras clave. Estas han sido las siguientes: “Competencias básicas”, “competencia social”, “educación física”, “educación primaria”, y por su parte, en inglés, “social competence”, “children”, “physical education” ...

Además, se utilizaron operadores booleanos como “o” e “y” para poder hacer una búsqueda más específica, unificando varias palabras clave de manera que se filtrasen los artículos que contenían ambas, a la vez, en el título o el abstract. Esto permitió centrar mucho el área de investigación para evitar perdernos en el mar de información.

Tras el proceso de recopilación descrito anteriormente, llevamos a cabo un proceso de selección para determinar qué artículos eran útiles o, por el contrario, había que descartar porque no se ajustaban a los criterios de nuestra investigación. Como no todos los artículos eran adecuados para extraer datos, fue necesario filtrar, siendo los filtros más importantes aquellos artículos que tratasen sobre educación primaria o aquellos que tuviesen, como máximo 10 años de antigüedad.

Realizamos la primera selección de la documentación a través de la lectura de los títulos y los resúmenes, quedándonos con aquellos que trataban acerca de las palabras clave, y desechamos aquellos que se desviaban del tema a tratar.

Una segunda ronda se llevó a cabo leyendo los resultados y las conclusiones (en aquellos artículos en los que no quedaba del todo claro la vinculación de las palabras clave con el tema).

Una vez los artículos cumpliesen los requisitos, procedimos a leer los textos completos, verificando que tuviesen relación con el objetivo del trabajo. Una vez comprobado esto último nos ayudamos del organizador documental Mendeley, el cual nos permitía seleccionar el orden de los artículos, mostrar la información más importante de los mismos, como autores, fecha de publicación... además de poder recoger notas en ellos, subrayar o reorganizarlos, a fin de facilitar el proceso de investigación y redacción de este trabajo.

De forma complementaria a Mendeley, utilizamos los formatos de visualización de las propias bases de datos para la extracción de datos importantes de cara a la criba inicial. Esto es, en la práctica totalidad de las bases de datos, un formato de visualización de resultados que contenía el título del documento, el abstract, los autores, la fecha de publicación... y en la mayoría de los casos el identificador digital del documento, así como la fuente de la que provenía el artículo.

A continuación, detallaremos qué número de artículos fueron descartados tras las sucesivas cribas descritas con anterioridad. Tras la primera recopilación de artículos, documentos y libros contábamos con un total de 65 documentos que revisar.

La primera criba nos permitió reducir el número hasta 49, los restantes fueron desechados por no cumplir con los criterios de inclusión y exclusión marcados.

Una segunda lectura en profundidad nos llevó a prescindir de 11 de los artículos y documentos recopilados hasta alcanzar la cifra final de 38 elementos que investigar.

Marco teórico

1. Qué es la Competencia social y cuál es su interés de fomentarlo en la educación

A pesar de que diversos autores venían investigando y reduciendo el cerco teórico acerca de qué era la competencia social, y por qué debía tenerse en cuenta en los entornos educativos, saliendo así del currículum oculto, en España debemos esperar hasta la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para que se añada de manera regular a la lista de competencias clave.

Pero... ¿qué es la competencia social?

Pues bien, algunos autores como Rafael Bisquerra (2020) definen la competencia social como: “la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás” y enumera con ella la lista de micro competencias que la conforman, a saber: dominio de habilidades sociales básicas, respeto hacia los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, asertividad, resolución de conflictos y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Echar un vistazo general a estas micro competencias arroja luz sobre la importancia de favorecer y potenciar la competencia social como motor fundamental del aprendizaje, así como del desarrollo de la personalidad, habilidades y capacidades del alumnado. Tanto es así que “la convivencia escolar se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la educación a fin de promover el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a vivir juntos con los demás”, como señala Carretero (2008).

Sin embargo, estas aproximaciones nos sirven para entender la competencia social como un campo que abarca diferentes habilidades, comportamientos, conocimientos y actitudes que no pueden pensarse como compartimentos estancos, sino como partes indisolubles de una competencia que, si bien puede ser compleja, es esta misma complejidad la que la dota de la importancia para ahondar en su conocimiento y su desarrollo desde edades tempranas.

Pues bien, según lo reflejado en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC), la competencia social queda definida de la siguiente manera: “Incluyen la competencia personal, interpersonal e intercultural y abarcan todas las formas de comportamiento que equipan a las personas para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral, y en particular en sociedades cada vez más diversas, y para resolver conflictos cuando sea necesario”

Salta a la vista, por lo tanto, que las dimensiones sobre las que se construye el concepto de competencia social van enfocadas al desarrollo pleno e integral de los individuos para sí, hacia grupos de iguales y entorno cercano y para una correcta convivencia con cualquier otro sector de la sociedad.

Además, esto se sustenta sobre la firme idea en que el trabajo para con las habilidades sociales, a la larga, disminuye conductas hostiles y malos comportamientos, Esto es debido, como refieren Llanos, C et. Al (2008), a que trabajar las habilidades sociales proporciona a los alumnos las herramientas para comunicarse y, así resolver problemas, lo que reduce drásticamente actitudes negativas hacia la escuela y sus relaciones personales.

Desde la educación física se ofrece una oportunidad única para trabajar estos valores en el aula. No sólo porque la diversidad de actividades y ejercicios con respecto a las de un aula tradicional sea notable, sino porque se desvelan procesos de socialización únicos e importantes desde los que trabajar las habilidades básicas de esta competencia, por citar algunas, comunicarse constructivamente, sentir empatía y confianza, combatir el estrés y la frustración o mostrar tolerancia entre otros. Todas estas habilidades quedan recogidas, de igual forma, en el diario oficial de la unión europea (2006).

En la línea de lo que señalan Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2013, pp.182), “una correcta sincronía entre objetivos, contenidos, método y evaluación hacen que la EF sea una disciplina que toma a la persona en todas sus dimensiones, pues implica el saber, el hacer, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer, como aspectos que contribuyen al continuo proceso de mejoramiento y emancipación de las personas”

Para concluir, es imprescindible que centremos la atención en la importancia de la transmisión de valores desde el ámbito educativo. La enseñanza basada en competencias nos ofrece un marco de actuación útil e innovador a través del cual desarrollar la potencialidad individual de los alumnos, así como fomentar el espíritu crítico y la educación en valores para el beneficio de la sociedad.

2. Aportaciones desde la investigación científica

A lo largo de este epígrafe recogeremos las conclusiones de actualidad científica de los diversos estudios recopilados en materia de integración de la competencia social en educación como vía para valorar la adquisición de las 5 dimensiones (conocimientos, destrezas, actitudes, valores y comportamientos deseados. Puig Gutiérrez, M., y Morales Lozano, J.A. (2015)) que la Competencia Social y Cívica (CSC en adelante) aporta.

Para ello comenzaremos por los estudios de la CSC en el ámbito educativo general para terminar en aquellos centrados en la Educación Física (EF) en particular.

Como la enseñanza por competencias se incluyó, por primera vez en la LOE, parece lógico empezar por las primeras impresiones acerca de las experiencias educativas que trajo consigo y cuáles fueron los primeros resultados.

Pues, siguiendo la lógica anterior, Díez Hernando, C. (2008) recoge en su estudio cómo la LOE facilita la integración de las competencias, más concretamente de la Competencia Social y Cívica en el currículo. Además, señala el valor de esta tanto en el trabajo interdisciplinar de las áreas de conocimiento como, y esto reviste especial interés vinculado al epígrafe anterior, permite valorar la educación como herramienta de cambio social, pues es de vital necesidad avanzar en positivo, acompañados por la educación en valores, hacia una perspectiva transformadora de la realidad en la que vivimos.

En virtud de lo expuesto, la LOE y leyes posteriores ofrecen la propuesta sobre la que trabajar y las escuelas se configuran como el entorno perfecto para ello, ya que como señalan Puig Gutiérrez, M., y Morales Lozano, J.A. (2015, pp.275): “La escuela es pues un espacio idóneo para el desarrollo de la competencia social y cívica, cuando se configura como un lugar en el que compartir, dialogar, aprender, jugar, enseñar, disfrutar, descubrir, decidir, esforzarse, participar y tejer una red de relaciones positivas que ayuden a cada uno de sus miembros a dar lo mejor de sí y a recibir lo mejor de los demás, para juntos alcanzar nuevas metas y avanzar hacia una sociedad más justa”.

Esto no hace sino apuntalar la visión colectiva que tiene la enseñanza de las competencias por todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, alumnos, docentes, el centro y su modelo organizativo y el entorno cercano de los alumnos.

Otros autores como Santisteban, A. (2009) y, específicamente Pagés, J (2009. Pp.9) inciden en la importancia del desarrollo de la CSC en la medida en que equivale “al aprendizaje de la convivencia democrática y la propia democracia” aportando un punto de vista muy interesante acerca de la necesidad de una disposición voluntaria a implicarse de las problemáticas que lo rodean, fomentando una suerte de espíritu crítico desde etapas muy tempranas en el contexto de sociedades cada vez más diversas, plurales y complejas.

De hecho, continúa Pagés, esto es fundamental para la formación de la personalidad de los niños y de las niñas, permitiendo adoptar actitudes críticas ante determinados comportamientos, desarrollando su conciencia, llevando a cabo medidas que garanticen la sostenibilidad y, por último, acentuando su conciencia política, a través de la cual se comprometan de manera activa con su mundo. Siendo esto último de vital relevancia a la hora percibir y entender los problemas que te rodean y, por ende, ser proactivo a la hora de resolverlos.

Insiste Santisteban, A. (2009), en la línea del trabajo en la CSC por medio de situaciones-problema relacionados con la vida cotidiana, que para ser capaces de actuar en la sociedad necesitamos comprender la realidad. Es esta condición la que facilita, a través del trabajo en el aula, una comprensión de la realidad que pueda desembocar en una reflexión y su posterior acción social. Comprender para intervenir, pues como él mismo afirma en su estudio: “La competencia social es, en definitiva, la práctica consciente,

comprometida y responsable de la ciudadanía, también en el aula. A ser ciudadano o ciudadana se aprende ejerciendo esta competencia desde los primeros cursos de la escolaridad, de la misma manera que a caminar se aprende caminando y a nadar nadando”

Por último, reflejaremos los resultados de un estudio que se enfocó en analizar el impacto que tiene la educación emocional, como parte indisoluble de la competencia social. Basándose en numerosos estudios y con un modelo teórico sólido detrás, Filella-Guiu, G et. al (2014), determinaron que, si bien los resultados habían sido positivos en la mayoría de los países y que los beneficios comportamentales y sociales de los alumnos eran notables, en España hay una carencia de programas que favorezcan las competencias emocionales. Concluyen haciendo hincapié en la necesidad de llevar a cabo este tipo de programas para desarrollar de manera integral la CSC, favoreciendo, en definitiva, el bienestar personal y social del alumnado.

3. Aportaciones desde los gestores de la educación

Una vez analizados la evolución cronológica tanto del proyecto de la enseñanza basada en competencias, así como su integración en el currículo, su puesta en marcha, sus beneficios y qué maneras de desarrollarla y mejorarla se han observado a lo largo de los años desde el entorno científico, merece la pena hacer una breve incursión por las instituciones y los principales gestores educativos para investigar qué medidas promueven el desarrollo de las habilidades sociales.

Multitud de proyectos, iniciativas, programas o fondos se llevan a cabo, tanto a nivel nacional como internacional cada año con la finalidad de mejorar, en la medida de lo posible la vida a nivel social o laboral.

Iniciativas que se llevan a cabo en el contexto europeo, por citar algunas, vienen de la mano de grandes organismos institucionales como la Comisión Europea o la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de la Vida y el Trabajo (Eurofound).

La Comisión Europea con frecuencia se plantea objetivos para el corto, medio y largo plazo en la línea de lo mencionado anteriormente, promoviendo proyectos que incentiven que los países miembros interesados colaboren por el bien común en las

siguientes líneas de acción (habilidades para puestos de trabajo, trabajando juntos y ayudar a las personas a desarrollar habilidades a lo largo de su vida).

También nacen así las recomendaciones específicas que persiguen guiar a cada país en la elaboración de políticas nacionales ayudados por la financiación europea, por poner algunos ejemplos, Fondo social europeo, Programa de la UE para el Empleo y la Innovación Social u horizonte 2020. (Comisión Europea, 2021)

Por su parte la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) como organismo internacional y cuya función es coordinar las políticas económicas y sociales de los países miembros, ha estado desarrollando e implementando durante los últimos 3 años la Encuesta de la OECD sobre las habilidades sociales y emocionales que tenía por objetivos proporcionar información a los países miembros sobre las habilidades sociales de sus estudiantes, identificar factores en el entorno que faciliten o dificulten el desarrollo de las habilidades sociales o explorar en qué medida los contextos políticos y culturales influyen en las mismas.

Estudio sobre las Competencias Sociales y Emocionales (SSES, por sus siglas en inglés *Survey on Social and Emotional Skills*) se pasó en dos grandes rondas a estudiantes de 10 y 15 años. En la primera ronda se pretendía obtener información acerca de los contextos de los estudiantes. La segunda ronda se basó en la autoevaluación y los alumnos, docentes de demás personal del entorno educativo aportó información.

De acuerdo con Del Campo, E (2021) y su análisis de los resultados del SSES, es de vital importancia establecer más relaciones entre el plan curricular y los intereses de los estudiantes para favorecer el desarrollo socioemocional. Cierra el artículo escribiendo lo siguiente:

“En mi opinión, en línea con el informe de la OCDE objeto de este comentario, la conexión entre la familia y el colegio resulta determinante para lograr la madurez de la personalidad y el crecimiento en habilidades socioemocionales. Es importante tener en cuenta cómo una atención más personalizada por medio de la tutoría y la orientación de los alumnos puede mejorar su desarrollo social, emocional y afectivo, y generar autoconfianza y altas expectativas. Una motivación específica para cada alumno facilita el conocimiento propio y la identificación de sus áreas de mejora. Además, este estudio pone de

manifiesto la importancia de proyectos educativos que contemplen todas las dimensiones de la persona y la interrelación que hay entre ellas”

Es importante remarcar el valor que tiene para la comunidad educativa las iniciativas de las organizaciones o corporaciones que pretendan mejorar, en la medida de lo posible, la vida de los estudiantes y favorezcan de forma positiva una transición a la madurez facilitando la adquisición de las habilidades socioemocionales. España participará en la segunda ronda del SSES que tendrá lugar en el año 2022, aunque únicamente con alumnos de 15 años.

Para finalizar, cabe mencionar que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lleva años desarrollando proyectos que persiguen, en última instancia dar respuesta a las necesidades de las personas, el fomento de las capacidades, la adquisición de resultados adecuados de aprendizaje y la eliminación de las desigualdades de género.

Uno de los proyectos con más envergadura e importancia por las implicaciones que conlleva es la consecución de los 17 objetivos de desarrollo sostenible enmarcados dentro de la Agenda Mundial de Educación 2030. Uno de esos objetivos, en concreto el ODS 4, en materia de educación tiene su propio objetivo específico que versa: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"

En relación con ello, considera la UNESCO (2017), que es imprescindible educar en el desarrollo de competencias transversales y preparar los currículos para esta tarea con el fin último de alcanzar una verdadera educación en el desarrollo sostenible (EDS). La EDS equiparía a los alumnos con resultados de aprendizaje socioemocionales, así como conductuales específicos que les permitirán hacer frente a los desafíos de los 17 objetivos, así como desarrollar su potencialidad social haciendo uso de todas las herramientas a su alcance.

Resultados y discusión.

Exposición detallada de los datos obtenidos y las reflexiones realizadas. En principio, este apartado no es necesario incluir citas si los resultados son consecuencia de una investigación experimental o estudio cualitativo de campo (etnográfico, fenomenológico). Si el estudio se ha realizado mediante revisión de bibliografía o de otras fuentes, será imprescindible citar dichas fuentes y bibliografía.

Por todo lo anteriormente citado y mencionado, en el siguiente epígrafe se pretende recoger, de manera sintética, las propuestas concretas que trabajar en el ámbito de la educación física más factibles o que mejores resultados han dado tras una exhaustiva investigación científica de mano de los expertos.

Cabe mencionar tras el ejercicio de revisión bibliográfica que, desde mediados de los 2000, con la llegada de las competencias básicas a la educación, han abundado los estudios científicos que buscasen definir e integrar correctamente estas competencias para su adquisición y consiguiente aprendizaje significativo. La gran proliferación de estos estudios por parte de autoras y autores como Lleixá, T. (2007), Díez Rivera, L.J et. al (2008), Puig Gutiérrez, M., y Morales Lozano, J.A. (2015), Bisquerra, R. (2008), Llanos, C. et. al (2008) O Climent, J.B. (2009), por citar algunos, demuestra que este ámbito de estudio es de actualidad, así como de interés para el entorno científico.

En sentido cronológico se advierte cómo los estudios y modelos previos a 2010 se enfocaban en entender y desarrollar las competencias en sentido general, introduciéndolas tímidamente en los currículos y en las experiencias educativas de los alumnos del país. Ejemplos de ello serían las investigaciones y propuestas realizadas por Ruiz, J.J. (2008), Pagés, J. (2009), López de Dicastillo, N. et. al (2008), Carretero, A. (2008) Y Climent, J.B. (2009), cuyas aportaciones se centraban en la definición, y sistematización de las bases sobre la enseñanza por competencias.

Tras esto se advierte cómo, progresivamente, los estudios que se realizan posteriormente hacen una aproximación más profunda, desentrañando los caminos mediante los que la educación física busca favorecer la competencia social en particular, desarrollando sus dimensiones y habilidades concretas como revelan los resultados

recogidos por Capllonch Bujosa, M et. al (2015), Gil-Gómez, J et. al (2016), Figueras, S et. al (2016), Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2013) o Kokkonen, J et. al (2020).

Sumado a lo anterior se hacen importantes avances en materia de análisis y valoración acerca de la incorporación de la enseñanza por competencias en el currículo básico de educación, resaltando la alta valoración de la competencia social, por su carácter transversal, de entre todas las CCBB (Competencias básicas), constatado así por Méndez Alonso, D et. al (2015). Sin embargo, cabe mencionar que los resultados de este estudio reflejan una mayor predisposición a integrar las CCBB en su programación por parte de los docentes más jóvenes. La tendencia parece sugerir que la formación a este respecto facilita la tarea de trabajar bajo este paradigma.

Resulta importante resaltar que el área de educación física ofrece un ambiente sin igual en el entorno educativo para trabajar la competencia social. La educación física, priorizando los contenidos actitudinales y procedimentales se convierte, casi de inmediato, en una de las materias privilegiadas para la adquisición de las competencias básicas y más específicamente, la CSC. Metodológicamente, los deportes tradicionales o el juego ofrecen un clima de participación colectiva y colaborativo que expone al alumnado, desde edades muy tempranas, a la diversidad cultural, favoreciendo la tolerancia Lleixá, T. (2007).

Por otro lado, la comprensión y aceptación de las reglas sumado al comportamiento respetuoso en las actividades deportivas fomenta la convivencia a través de las normas de conducta y la solidaridad.

Al respecto de las aplicaciones que se pueden llevar a cabo desde el ámbito de la educación física dicen Capllonch Bujosa, M, & Monzonís Martínez, N (2015) que un aspecto fundamental para la innovación y puesta en marcha de proyectos consiste en trabajar, de manera interdisciplinar, desde la educación física y la tutoría. Esto permite el aprendizaje funcional y el aprovechamiento de situaciones o contextos motivadores, fomentando la cooperación y utilizando el juego como herramienta principal, lo que además, tiene el aliciente de ser fácilmente observable, sistematizable y, por lo tanto, evaluable.

Cabe mencionar que la intervención anteriormente descrita se apoyó firmemente en el papel fundamental que jugaba la tutoría, que ofrecía a los alumnos un entorno seguro y de confianza donde poder comunicarse y mejorar la experiencia mediante feedback. La reflexión de los alumnos permitió experimentar con nuevos climas en el aula lo que supuso un cambio sustancial en la manera de resolver los conflictos. Así, y en la línea de lo constatado por Velázquez Callado, C. (2013) pudieron reducirse significativamente las conductas negativas o agresivas dando pie a un entorno sano, alejado de la toxicidad y basado en la comunicación, el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo.

Estudios más recientes centran la atención en el concepto de autodeterminación, íntimamente relacionado con la motivación personal como vía para la adquisición y desarrollo de la competencia social. Esto es lo que constatan, desde Finlandia, Kokkonen, J. et al (2020), determinando que mediante la pedagogía y las herramientas innovadoras por parte de los docentes se pueden plantear tareas basadas en la confianza que conlleven un clima motivacional, revirtiendo en la cooperación. Habilidades que una vez aprendidas e interiorizadas son fundamentales para un desarrollo personal óptimo y, por consiguiente, una participación proactiva en la realidad material de las sociedades.

Para terminar, recogeremos algunas ideas sintetizadas acerca de actividades que, como docentes, podamos plantear dentro de las aulas para la consecución de la competencia social.

De acuerdo con Capllonch Bujosa, M, & Monzonís Martínez, N (2015) el método conocido como investigación-acción permite, de manera sistémica y organizada, la planificación de actividades en el aula encaminadas a trabajar el desarrollo curricular, la mejora de programas educativos y la política de aplicación posibilitando la transformación de prácticas socioeducativas, toma de decisiones y la comprensión en profundidad de fenómenos sociales.

El método de investigación-acción se compone de cuatro fases durante su aplicación, a saber: planificación, acción, observación y reflexión. Es una metodología altamente interesante gracias a la capacidad que nos otorga para hacer un análisis exhaustivo de la realidad de las aulas con el fin de trabajar de manera concreta las

habilidades sociales. Además, proporciona herramientas prácticas para la observación y evaluación de los resultados obtenidos.

De esta forma podemos intercalar actividades individuales o competitivas como circuitos, carreras o deportes individuales para fomentar el respeto hacia los demás y uno mismo ejerciendo de manera directa la tolerancia como base de la convivencia. Ejercicios cooperativos o en equipo (deportes colectivos, gymkhanas, juegos de pistas y orientación) como vía para asumir roles, evitar la discriminación y valorar la participación activa dentro de un grupo.

Como hemos reseñado anteriormente el carácter lúdico de los ejercicios que podemos plantear desde la educación física hace que, además de romper la rutina académica, los alumnos se expresen espontáneamente, lo que en ocasiones puede derivar en diferencias en las opiniones, discrepancias respecto a los métodos de resolución de problemas, tácticas o estrategias y diferencias por habilidad, implicación... lo que genera un entorno idóneo para trabajar la resolución de conflictos, la búsqueda de equilibrios entre intereses (personales o del grupo) y valores y el control de la agresividad.

El desarrollo y aprendizaje de deportes reglados ya sean individuales o colectivos, facilita la aceptación de las normas y el respeto por las reglas (entiéndase cierta semejanza con las normas sociales) formando a los alumnos como deportistas, personas y ciudadanos. Asimismo, permiten entender el juego limpio y valorar distintos factores por encima del resultado.

La participación en juegos tradicionales del mundo fomenta la aceptación y aprendizaje sobre otras culturas, educando en la diversidad, la interculturalidad y el respeto.

Los juegos adaptados son una herramienta importantísima para trabajar en el aula la sensibilización de alumnado con la diversidad funcional potenciando la empatía y entendiendo la resiliencia como motor de superación personal en el alcance de las metas propuestas.

Para finalizar, las actividades que propongan al alumnado crear sus propios juegos es una herramienta potentísima para el desarrollo de la creatividad, el pensamiento lateral y el entrenamiento para afrontar y resolver problemas que se les presenten de una manera novedosa, interactiva y que ofrezca un reto a los participantes.

Por último, consideramos que es interesante combinar modelos pedagógicos que permitan dar respuesta a situaciones concretas que se puedan dar en el aula con el fin de trabajar en profundidad aspectos particulares del currículo o del aprendizaje basado en competencias. Como apuntan Fernández-Río, J et Al. (2016) “el Aprendizaje Cooperativo puede hibridarse con los modelos de Educación Deportiva, Comprensivo de iniciación deportiva (TGfU), Responsabilidad Personal y Social y Educación-Aventura permitiendo a los docentes adaptar sus clases a las características cambiantes del contexto escolar, acercando la asignatura de educación física a las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes del siglo XXI”.

Ideas concretas para trabajar la competencia social y ciudadana desde la educación física. En virtud de todo lo expuesto anteriormente, y con el objetivo de desarrollar la competencia social y ciudadana, a lo largo de este epígrafe recogeremos una batería de ejercicios, actividades y juegos pensados específicamente para la adquisición de la misma. De igual modo trataremos de recoger las actividades de la forma más general posible, haciendo especial énfasis en la capacidad para flexibilizarlas y adaptarlas a las diferentes unidades didácticas dependiendo de la edad del alumnado o los objetivos que pretendan trabajarse.

Así pues, y con la intención de clarificar y organizar el contenido, desarrollaremos una serie de bloques constituidos por los objetivos que se persiguen a la hora de trabajar la competencia social, a saber:

- Bloque 1: Diálogo, aceptación de normas y acuerdos reforzando la sociabilidad y la responsabilidad individual. Gestión emocional y expresión de sentimientos. Capacidad de pensamiento crítico y resolución de problemas a través de la toma activa de decisiones.
- Bloque 2: Colaboración y solidaridad que favorezca la relación entre iguales, el respeto a las diferencias individuales y sociales y la inclusión de grupo.

- Bloque 3: Tolerancia para comprender puntos de vista diferentes y sentir empatía. Respeto hacia la diversidad social y cultural, cohesión social y fomento de la paz y no violencia.

Bloque 1.

Como apuntábamos anteriormente la educación física es una asignatura perfecta para trabajar la resolución de conflictos. Además de poder aprovecharse todas las situaciones que se dan de manera natural durante el transcurso de un juego o deporte reglado hay numerosas actividades o talleres destinados a proponer a nuestros alumnos escenarios específicos desde los que poder entender las diferentes formas de abordar un conflicto, las estrategias que podemos llevar a cabo para solventarlo y cómo evaluar las decisiones tomadas a fin de garantizar un aprendizaje significativo.

Aquí recogeremos algunas ideas o propuestas de actividades destinadas a este fin:

COLLAGE

1. DEFINICION: La actividad consiste en una dinámica de roles dentro del grupo. La clase será dividida en tres grupos. Tras darle a los grupos unas consignas (una común y el resto diferentes) llevarán a cabo una actividad y tratarán de decidir qué ejecución ha sido mejor. Descubrirán por el camino que no hay suficiente material para que los tres desarrollen con tranquilidad.

2. OBJETIVOS: Analizar las actitudes y mecanismos que provoca una dinámica competitiva, así como diferentes formas de enfrentarla.

3. PARTICIPANTES: Grupo, clase, a partir de 5 años.

4. MATERIALES: 4 cartulinas, 1 barra de pegamento, 1 rotulador y una revista

5. REGLAS DEL JUEGO: Únicamente podrán utilizar el material cedido por el profesor. Para ello se ubicará una mesa en el centro de la sala con todo el material destinado a la actividad. El grupo será dividido en (3 subgrupos con igual número de participantes y un subgrupo extra de observadores (1 persona por grupo)).

A partir de ahí los grupos dispondrán de 20 minutos para realizar un collage temático sobre lo que ellos quieran. El collage debe estar adherido ala cartulina y con el título rotulado. Previo a que se cumplan los 20 minutos los collages serán entregados al

profesor. Posteriormente se iniciará un debate con le objetivo de seleccionar el mejor collage.

6. DESARROLLO: Tras explicar las reglas de la actividad y dividir los grupos daremos un par de minutos, para que decidan quién adoptará el rol de observador, así como el profesor repartirá los roles específicos dentro de los grupos formados. Es importante hacer hincapié en el hecho de que no pueden desvincularse del rol asignado. Por último, se coloca el material en una mesa en el centro y se da comienzo a la actividad.

7. EVALUACIÓN: Finalizado el juego, haremos una ronda relámpago de impresiones acerca de los sentimientos que les ha generado a los alumnos la actividad (por encima, sin entrar a debate). Tras esto, los observadores, de la manera más objetiva posible, comparten con sus compañeros cómo era el desarrollo del juego y qué consigna en específico tenía cada grupo.

Con toda la información sobre la mesa es conveniente hablar de nuevo de cómo se han sentido los participantes guiando el debate hacia las actitudes que se dan en un ambiente competitivo. ¿Qué resultados hemos tenido adoptando un rol pasivo? ¿Y agresivo? ¿Distinción entre interacciones violentas y no violentas...? Estos comportamientos... ¿Qué reacciones han generado? ¿Hubiera tenido un desenlace diferente haber realizado la actividad de forma cooperativa?

Es importante dejar claro que en el debate hablamos de los roles que han jugado unas personas no de quién, en específico, ha ocupado dicho rol. Asimismo, es importante que nadie acabe con una sensación negativa o mal emocionalmente. El profesor habrá de procurar que todas las cosas salgan durante la evaluación y sirvan para enriquecer el debate.

8. NOTAS:

OBSERVADOR: Los observadores no tienen permitido intervenir bajo ningún concepto, sólo pueden apuntar todo lo que les resulte relevante de la dinámica de su grupo. Roles dominantes, frases significativas, estrategia elaborada, forma de organización...

1° GRUPO: El objetivo del primer grupo es **ganar** sin importar qué. Tienen todo permitido con tal de quedar primeros. **No cooperan** con otros grupos y no pueden permitir que otro grupo realice un collage mejor que el suyo.

2° GRUPO: La consigna del grupo dos es trabajar en su collage sin interactuar con los otros grupos. Su postura es **rehuir** las dificultades o **conflictos**. Nunca se enfrentan. Ante órdenes o agresiones, su postura es la **sumisión y el acatamiento**. Mientras no se metan con ellos continuarán trabajando.

3° GRUPO: Su consigna principal es que **todo grupo tiene derecho a realizar el mural**. Deberán afrontar los **conflictos de forma positiva**.

SILENCIO

1. DEFINICION: Dinámica de grupos sobre un posible escenario que genere un conflicto en el aula.

2. OBJETIVOS: Estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos. Favorecer la observación y la empatía entre iguales. Desarrollar el pensamiento lateral.

3. PARTICIPANTES: Grupo, clase, a partir de 6 años.

4. MATERIALES: -----

5. REGLAS DEL JUEGO: Dividir el grupo en subgrupos de tres personas: una hará de observadora, otra de maestra y otra de alumna.

6. DESARROLLO: Usaremos un aula como escenario. En un momento dado de una clase cualquiera, el maestro llamará a la pizarra, o hará salir a un alumno. Dicho alumno no dará respuesta o señal alguna. A partir de este punto se dan los roles a los participantes (ver notas).

Después de 10 minutos procederemos con la evaluación. La actividad puede repetirse variando los roles dentro de cada grupo, para afrontar la situación de maneras más diversas, enfocando en tratar el conflicto desde actitudes diferentes.

7. EVALUACIÓN: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿sabes qué sentía el otro? ¿Cuál es el/los conflictos/s? ¿Qué situaciones se han dado? Lluvia de ideas sobre posibles actitudes que adoptar. Selección de ellas.

8. NOTAS:

MAESTRO/A: el alumno/a al que llama nunca ha dado "problemas". Le ha llamado tres veces y no ha habido la más mínima respuesta. Tendrá que intentar que salga o bien que le responda, ya que es una situación incómoda ante la clase.

ALUMNO/A: la noche anterior ha habido una fuerte disputa familiar en tu casa. La situación es muy tensa y sólo tienes ganas de llorar, pero no has tenido más remedio que asistir a clase. Has oído tu nombre, pero sabes que si sales a la pizarra no podrás aguantar las lágrimas. Sólo darás explicaciones si alguien sabe ser cercano, inspirarte confianza y llegar a ti.

EL PARTIDO

1. DEFINICION: Se trata de un juego de roles sobre un conflicto de discriminación sexista en el deporte.

2. OBJETIVOS: Estimular la creatividad y la imaginación a la hora de resolver conflictos. Aprender a respetar la diferencia y a superar las discriminaciones por razones de sexo.

3. PARTICIPANTES: Grupo, clase... a partir de 6 años.

4. MATERIALES: -----

5. REGLAS DEL JUEGO: Dividir el grupo en subgrupos de tres personas: una hará de observadora, otra de maestra y otra de alumna. A medida que avance la actividad los roles de irán reasignando a fin de que todos los participantes experimenten el abanico de sensaciones que se ofrece.

6. DESARROLLO: El patio del recreo que vuelve el escenario principal de la dinámica. Una niña solicita entrar en el equipo de fútbol (sólo se admitían chicos hasta ese momento). A partir de aquí el juego continuará desde las consignas propias de cada rol:

- **Capitán:** sabes que ella juega bien, pero piensas que el fútbol de los chicos no es igual al de las chicas. Ella no tendría la fuerza necesaria para jugar como vosotros. Además, ¿qué te dirían los demás chicos de tu equipo y de otros equipos si dejaras que entrara?

- **Chica:** llevas tiempo jugando al fútbol con las chicas, pero piensas que no tiene porque seguir habiendo equipos de chicas o chicos, que pueden ser mixtos. En tu barrio ya has jugado muchas veces con los chicos y siempre has metido o cedido buenos goles como delantera. No estás dispuesta a permitir que no te dejen entrar al equipo por el hecho de

ser chica, en lugar de por tu capacidad de jugar al fútbol.

Después de 5-10 minutos se puede invitar a cambiar los roles y comenzar de nuevo. Así otra vez hasta que todos/as hayan pasado por los tres roles.

7. EVALUACIÓN: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Sabes que sentía el otro/a? ¿Cómo te sentirías si te niegan hacer aquello que quieres por el hecho ser mujer, hombre, blanco, negro, ...? ¿Sabes de situaciones en la vida real en que ocurra esto?

Si llegáis a un acuerdo de formar un equipo de chicas y chicos y sois seleccionados para un certamen con otros colegios en el que dicen que no pueden participar las chicas, ¿qué haríais? ¿qué posturas tomaríais como clase?

TELARAÑA

1. DEFINICION: Los participantes deberán pasar a través de una maraña de cuerdas a modo de telaraña.

2. OBJETIVOS: Desarrollar la capacidad colectiva de tomar decisiones y resolver conflictos. Fomentar la cooperación como herramienta resolutive. Desarrollar la confianza del grupo.

3. PARTICIPANTES: Grupo, clase... a partir de 6 años.

4. MATERIALES: Cuerda y un espacio que tenga varios puntos de anclaje para las cuerdas (árboles, postes, canastas, porterías, porches...)

5. REGLAS DE PARTIDA: Construiremos una maraña de cuerdas a modo de telaraña prestando atención a configurar espacios de diferente tamaño y a diferentes alturas. Aprovecharemos los distintos puntos de anclaje del espacio para dejar los agujeros más grandes en la zona alta de la telaraña.

6. DESARROLLO: Plantaremos al grupo que necesitan salir de una cueva o una prisión y que el único camino posible es atravesar esa valla eléctrica. Sin poder tocarla, todo el grupo tendrá que atravesarla. El profesor deberá guiar a los participantes hacia una resolución cooperativa en la que todos se ayuden mutuamente. De tal forma que al principio los últimos ayudarán a los primeros y hacia el final se invertirá la ayuda.

7. EVALUACIÓN: ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Qué tipo de estrategia se siguió?

CONFLICTO DE NÚMEROS

- 1. DEFINICION:** Juego matemático cooperativo para formar agrupaciones de cifras y números.
- 2. OBJETIVOS:** Favorecer la colaboración y comunicación. Estimular la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos.
- 3. PARTICIPANTES:** Grupo, clase... a partir de 8 años.
- 4. MATERIALES:** Tarjetas con números (tantas como participantes).
- 5. REGLAS DEL JUEGO:** -----
- 6. DESARROLLO:** Los participantes tendrán las tarjetas numeradas en sus cuerpos. Tras ello el profesor irá diciendo números y los alumnos deberán agruparse para formarlos. Pueden utilizar cualquier estrategia (operaciones aritméticas básicas) o configuraciones novedosas y creativas utilizando la posición o diferentes configuraciones que surjan a través de la imaginación. Los números deberán formarse en grupos, intentando dejar fuera de ellos al mayor número posible de participantes.
- 7. EVALUACIÓN:** ¿Cómo se dio la colaboración? ¿Qué roles se dieron? ¿Qué soluciones?
- 8. NOTAS:** Se pueden incluir diversas variantes como formar los números con el grupo al completo, sin poder hablar, con personas guiadas...

GEMO

- 1. DEFINICION:** Se trata de llevar el "gemo" ("espíritu") a un punto (árbol, cuadro, ...) de la otra zona, tantas veces como se pueda.
- 2. OBJETIVOS:** Desarrollar la imaginación de cara a dar una respuesta creativa a los conflictos y a elaborar estrategias grupales que transforme la competición en cooperación.
- 3. PARTICIPANTES:** Entre 10 - 20 participantes (según el espacio de que se disponga) a partir de 8 años.
- 4. MATERIALES:** -----
- 5. CONSIGNAS DE PARTIDA:** Dividiremos el espacio en dos mitades, formando un campo. Dividiremos el grupo en dos equipos con igual número de participantes. Se trata

de llevar el gemo hasta la meta teniendo en cuenta que sólo puede ser llevado por personas del equipo contrario.

6. DESARROLLO: Una persona de uno de los equipos comienza llevando el "gemo". Tratará de llevarlo hasta el punto de meta contraria a su campo. El gemo se arrebatado tocando la espalda del que lo porte en ese momento. Quien consiga llevar el gemo hasta la meta conseguirá un punto para su equipo, pudiendo decidir el partido al número de puntos que se precise. Como el gemo no puede ser llevado hasta la meta por alguien del propio equipo habrá que elaborar estrategias que permitan al equipo contrario hacerse con él, para utilizarlo a modo de pase entre los compañeros. La colaboración es fundamental para que este juego pueda desarrollarse con normalidad.

7. EVALUACIÓN: Podemos hablar sobre las estrategias confeccionadas por los equipos, qué tipo de relaciones: cooperativas/competitivas se dieron, qué se consiguió con cada una de ellas... Es una dinámica muy interesante de cara a la iniciación en resolución de conflictos. Debemos aprovechar la paradoja que se da en que para competir en este juego hay que cooperar.

8. NOTAS: Es un juego que se presenta como competitivo, pero en el que solo se puede ganar colaborando con el equipo contrario.

Bloque 2.

En este tipo de juegos la colaboración entre los participantes es un elemento esencial. El objetivo principal es poner en tela de juicio los mecanismos competitivos y estimular la creatividad en entorno cooperativos, creando para ello un clima distendido en el aula.

Aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica.

Las condiciones exteriores y los elementos no humanos influyen en los juegos y pueden utilizarse en nuestro beneficio a la hora de superar una dificultad o alcanzar un objetivo. Los juegos de cooperación utilizan al máximo estos factores, aprovechando la

oportunidad para construir colaborativamente. Se trata de que todos/as participen en igualdad de condiciones, educando al alumnado en la inclusión.

El juego de cooperación no es una experiencia cerrada y, por ello, en muchas de estas propuestas recogemos también multitud de variantes, flexibilizando la actividad.

LA GRAN TORTUGA

Para este juego es aconsejable disponer de un pabellón de gimnasia o, en su defecto, se puede hacer al aire libre en un espacio amplio sin mucho obstáculo que entorpezca el camino de la tortuga. Construiremos el caparazón de la tortuga con colchonetas, esterillas, mantas o material similar del que dispongamos. El grupo se dividirá en grupos de 4 a 10 participantes (en función del tamaño del caparazón).

Los alumnos se pondrán de rodillas, colocándose el material en la espalda. Deberán transportarlo de un lugar a otro, siguiendo un itinerario, sin tocarlo y sin que se caiga de su espalda. Pronto se darán cuenta de que una comunicación eficaz, el avance simultáneo y la colaboración de todos los miembros del grupo es un requisito indispensable para la consecución del objetivo.

DRAGON

El juego del dragón es una actividad cooperativa que precisa de la cooperación de todos los alumnos dispuestos en una fila. Los participantes deberán agarrarse de los hombros o la cintura. Podemos formar varios dragones simultáneamente en función del objetivo específico que queramos tratar o ir disminuyendo gradualmente el número de personas por dragón.

La cabeza del dragón, es decir, el alumno que esté primero de la fila deberá llegar hasta el último (la cola). Los compañeros que estén situados entre ambos deberán impedirselo sin que nadie pierda el contacto entre sí. Tras unos minutos, el primer alumno se pondrá al final y repetiremos la operación para que todos experimenten el rol.

LÍNEA DEL TIEMPO

El profesor dará a los participantes la siguiente instrucción: "Sin hablar, haced una fila según el día y el mes de vuestro cumpleaños". A partir de ese momento, los alumnos tendrán un tiempo en específico para organizarse mediante mímica y encontrar la manera óptima de cooperar para poder organizarse. Se puede añadir dificultad realizando el mismo juego sobre bancos o sillas. Si algún participante cae al suelo deberá volver donde se encontraba al principio. De esta manera agregamos un extra de emoción.

Variantes: Podemos jugar con cualquier consigna de organización como altura, edad, número de pie, color de piel...

SILLAS MUSICALES NO ELIMINATORIAS

La dinámica de esta actividad es exactamente igual que la de la versión competitiva. Iremos disminuyendo el número de sillas sistemáticamente, cuando la música pare. Sin embargo, los alumnos, lejos de eliminarse y dejar de participar, deberán cooperar para mantenerse todos dentro de las sillas restantes durante cada ronda.

Es importante hacer hincapié en la necesidad de colaboración, sujetando a los compañeros, agarrándolos y no permitiendo que se queden fuera. Este juego propicia un ambiente distendido y divertido sobre el cual trabajar la importancia de la cooperación en oposición a la frustración que genera la eliminación en la versión competitiva.

PIO - PIO

Es una actividad ideal para grandes grupos. El profesor asignará el rol de mamá gallina o papá pollo a un alumno. El resto empezará a deambular por el espacio, con los ojos cerrados. El objetivo de los alumnos será encontrar a mamá gallina, juntándose eventualmente todos y sin poder mirar a su alrededor. Cuando se encuentren con alguien se cogerán de las manos y dirán "¿Pío - pío?". Si la otra persona contesta lo mismo sabrán que no es mamá gallina (ya que esta mantiene un silencio constante).

Una vez que un participante ha encontrado a mamá gallina se quedará con ella en silencio. El aula irá gradualmente tendiendo hacia el silencio conforme los alumnos van encontrando a mamá gallina y formando un grupo.

Los alumnos pueden ayudarse entre sí, guiándose con ayuda de la corporalidad.

SERPIENTE GIGANTE

Los alumnos se dispondrán en el suelo, tumbados boca abajo en parejas y agarrados por los tobillos, formando mini serpientes. Deberán moverse por el espacio buscando a las demás serpientes y uniéndose a ellas hasta que toda la clase se haya incorporado. Una vez hayamos completado la tarea de que todos los alumnos se junten formando una serpiente gigante el profesor podrá pedirles misiones a los alumnos.

Algunos ejemplos de ellas son: Seguir un itinerario completo, conseguir que la serpiente se revuelque sobre su lomo sin separarse, atravesar agujeros o superar obstáculos... Se necesita una serpiente bien coordinada para alcanzar estos últimos objetivos.

FAMILIA DE ANIMALES

El profesor puede escribir en papeles diferentes especies de animales o bien hacer una fila y decir el animal al oído de los participantes. Con un grupo de 20 personas bastará con un total de seis especies de animales.

Tras esto, con música ambiental de fondo y con los ojos cerrados, los participantes deberán moverse por el espacio, imitando el sonido del animal que le haya tocado en voz baja, con el objetivo de juntarse con todos los de su especie. Una vez se hayan encontrado y reconocido deberán darse la mano y continuar con la búsqueda de los demás miembros.

ENANITOS Y DUENDES

Los participantes se dividirán en dos grupos: enanitos y duendes. Los enanitos acuerdan el color de ropa con el que irán vestidos antes de empezar con la dinámica.

Tras esto todos los participantes se reunirán en el centro de la sala y cantarán y bailarán una canción juntos, favoreciendo un clima distendido. En el momento en que la música pare, un enanito pregunta a un duende: ‘¿de qué color son nuestros nuevos vestidos?’ a lo que el duende deberá responder.

Si el duende se equivoca, los enanitos responderán al unísono con un sonoro NO y comenzarán a bailar y cantar de nuevo. En el caso de que el duende acierte, los enanitos deberán correr despavoridos, huyendo de ellos a algún lugar seguro, mientras los duendes intentan atrapar a todos los que puedan.

Después se invertirán los roles y el juego dará comienzo de nuevo.

FORMAS

Los participantes forman un único equipo que estará encargado de cumplir las misiones que encomiende el profesor. El equipo completo deberá representar o construir formas, números, letras, palabras, contornos de animales... Comenzaremos dando forma a los objetos con los participantes tumbados en el suelo.

A medida que vayan adquiriendo práctica podrán construir cosas más avanzadas. Con ayuda de brazos y piernas pueden representarse objetos muy difíciles. Pueden introducirse variantes como: participantes de pie, añadir volúmenes, cambiando las perspectivas, con los alumnos sentados, unos sobre otros...

Si existe la posibilidad de observarlo desde un sitio en alto es recomendable fotografiar las figuras y ponerlas en común.

REGAZOS MUSICALES

Es una variante cooperativa del juego de las sillas musicales. Los alumnos se dispondrán en un círculo, mirando hacia el centro. Cuando la música suena deberán girar coordinados, formando una fila, agarrados de los hombros o la cintura del compañero/a de delante. En el momento en que la música pare deberán intentar sentarse en el regazo del compañero que tienen inmediatamente detrás.

Si todos consiguen sentarse, el grupo gana. Si alguien cae, la gravedad gana. Se dejará unos minutos de debate para que pongan en común propuestas con las cuales poder lograr el objetivo y se volverá a intentar.

JUGADA EN FORMA DE CRUZ

- 1. PARTICIPANTES:** Más de 10, a partir de 7 años.
- 2. MATERIALES:** 2 cuerdas gruesas, 4 pedazos de cuerdas finas, 4 recipientes y 4 pesos que quepan en ellos.
- 3. DESARROLLO:** Se atan 2 cuerdas por el medio y se colocan en forma de x. Se atan 4 pedazos de cuerda fina, una a cada a cada brazo de la x, con un peso en la punta y a la misma distancia del centro. Se colocan 4 recipientes bajo los pesos. Los 4 equipos se posicionan en las puntas de la x y comienza el juego. Gana el primero que logre colocar el peso dentro de su recipiente.

Versión cooperativa:

Exactamente lo mismo, solo que se coloca una tabla en el centro de la cruz con una botella parada. La idea es que todos los equipos coloquen sus pesos en los recipientes sin que la botella se caiga.

AROS MUSICALES

- 1. DEFINICION:** El juego consiste en no salirse del aro e intentar que el mayor número de participantes se introduzcan dentro de un mismo aro.
- 2. OBJETIVOS:** Introducir la idea de cooperación, mediante la coordinación de movimientos.
- 3. PARTICIPANTES:** Grupo, desde 10 personas.
- 4. MATERIALES:** Aros de psicomotricidad y un equipo de música.
- 5. REGLAS DEL JUEGO:** Para comenzar a jugar los participantes se agruparán por parejas, colocándose cada una de ellas dentro de un aro de psicomotricidad.
- 6. DESARROLLO:** Cada miembro del grupo sujeta una parte del aro y, mientras suena la música, baila por la habitación manteniéndose dentro del aro. Cada vez que la música deje de oírse, los jugadores de dos aros diferentes formarán equipo, colocándose juntos en el interior de los dos aros (uno encima del otro funciona como uno solo).

El juego continúa hasta que el mayor número posible de participantes estén dentro del único aro. Es importante que exista una coordinación de movimientos entre las personas que están dentro de un mismo aro a la hora de moverse, no sólo por la idea de cooperación sino por el dominio del propio cuerpo.

7. VARIANTES: Mantener los aros quietos en el suelo: Los participantes bailan alrededor de ellos, saltando dentro cuando la música para. Antes de que la música comience a sonar se eliminará un aro y todos los jugadores colaborarán para que al menos una parte de cada uno de ellos esté dentro del aro o aros que permanezcan. Se puede jugar también con sillas: Se comienza con tantas sillas como personas. Las sillas estarán dispuestas en círculo y la gente correrá alrededor. A cada silencio musical se irán retirando sillas, intentando lograr acabar todo el grupo sentado en una sola silla.

PASEO DE NARICES

- 1. DEFINICION:** Se trata de hacer pasar una caja de cerillas de una nariz a otra.
- 2. OBJETIVOS:** Coordinar movimientos, favorecer la desinhibición.
- 3. PARTICIPANTES:** Grupo, clase,.... a partir de 5 años.
- 4. MATERIALES:** La cubierta de una caja de cerillas de tamaño normal, suficiente para que quepa la nariz.
- 5. REGLAS DEL JEUGO:** - - - - -
- 6. DESARROLLO:** Dispuestos en una fila recta o en un círculo deberemos pasar la cajita de nariz en nariz evitando que se caiga. No se podrán utilizar las manos para sujetar la caja. Si esta se cae, el recorrido deberá empezar desde el principio de nuevo.
- 7. EVALUACION:** ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué papel jugaron en la cooperación elementos externos como los prejuicios de la proximidad, etc.?
- 8. NOTAS:** Como variantes podemos introducir una pequeña pelota y pasarla entre el cuello y la barbilla o un globo hinchado sujetado con la espalda.

CONSTRUIR UNA MÁQUINA

- 1. DEFINICION:** Se trata de construir una máquina entre todos.
- 2. OBJETIVOS:** Lograr la coordinación de movimientos y fomentar la idea de que

todos tenemos algo que aportar al trabajo común. Desarrollar la imaginación.

3. PARTICIPANTES: Grupo, clase,.... a partir de 5 años. Mejor en grupos de no más de 15 personas.

4. MATERIALES: - - - - -

5. REGLAS DEL JEUGO: - - - - -

6. DESARROLLO: El profesor propone: “**vamos a hacer una máquina y todos/as somos parte de ella**”. Cada grupo pequeño escoge la máquina a crear: lavadora, túnel de lavado, máquina de escribir, una imaginaria, Alguien comienza y los demás se van incorporando cuando vean un lugar donde les gustaría situarse, incorporando un sonido y un movimiento. Hay que asegurarse de que lo que se añade conecta con otra parte de la máquina.

7. EVALUACION: ¿Cómo se tomó la decisión de la máquina a construir? ¿Cómo te sentiste con tu aportación a la máquina?

EL ARO

1. DEFINICION: Consiste en elevar un aro desde el suelo hasta la cabeza sin poder utilizar las manos.

2. OBJETIVOS: Desarrollar la cooperación y el trabajo en equipo. Estimular la coordinación de movimientos.

3. PARTICIPANTES: Grupo, clase,.... divididos en subgrupos de 6 jugadores. A partir de 8 años.

4. MATERIALES: Un aro por equipo.

5. REGLAS DEL JEUGO: - - - - -

6. DESARROLLO: El grupo se dividirá en grupos de 6 personas que se dispondrán en un corro, agarrados unos de otros por los hombros. Situamos en ese momento el aro dentro, sobre sus pies. Deberán tratar de subir el aro, sin tocarlo con las manos, hasta poder meter la cabeza dentro de él y que quede rodeando sus cuellos.

7. EVALUACION: Se puede hablar sobre la importancia del trabajo en equipo.

8. NOTAS: Una variante para añadir dificultad será disponer a los participantes en una fila, agachados, pasando su brazo izquierdo entre las propias piernas para agarrar la mano del compañero de atrás, al tiempo que el compañero de delante hace lo propio. Tendremos así

una fila de personas interconectadas por las manos y agachadas. El objetivo será llevar el aro desde el final de la fila hasta el principio sin soltar las manos.

Bloque 3.

Cualquier tema de actualidad que tenga que ver con la interculturalidad está en primera línea de interés debido a la existencia de múltiples grupos étnicos y culturales en nuestra sociedad, más aún, si cabe, por las actitudes de intolerancia a la que son sometidos.

El conocimiento y el respeto por una cultura distinta (tanto por parte de la cultura que acoge como de la que ha de hacerse hueco en otro país) redundan en beneficio de ambas.

Partiendo de esta realidad, es necesario para los educadores intervenir en una sociedad que necesita alcanzar mayores cotas de respeto y conocimiento entre los sujetos de las diferentes culturas.

Una de las más poderosas herramientas de nuestro maletín didáctico es la utilización de juegos tradicionales y populares de fuera de nuestras fronteras ya que la distensión y diversión que rodea a este recurso hace que seamos capaces de trabajar temas de inclusión con más naturalidad. Además, su utilización nos permitirá ampliar y enriquecer nuestra mochila de recursos con estructuras lúdicas desconocidas o poco practicadas hasta ahora, entre otras razones por la insuficiencia de bibliografía específica.

Uno de nuestros objetivos más complicados como educadores es ayudar a construir un espacio común donde convivamos todos en paz. Una programación transversal lúdica intercultural con juegos de diferentes partes del globo nos daría la oportunidad única de asomarnos a culturas diferentes y sería un elemento mediador útil

para la integración de estas en nuestra sociedad.

Esta última idea gana un mayor peso específico debido a la gran diversidad de nacionalidades que pueblan las aulas de todo el territorio español. A continuación, recogeremos una serie de juegos y deportes tradicionales organizados en función de los lugares de procedencia.

JUEGOS POPULARES HEBREOS.

- **EL CIEGO Y SU GUÍA**

Se juega por parejas. Se pone una vela encendida en un punto de la habitación. Uno de los dos se tapa los ojos. Su compañero debe orientarle mediante palabras hasta que pueda apagar la vela. Si no lo podemos hacer con vela podemos recoger un objeto, explotar un globo, ...

- **LEVIVOT**

Todos sentados en el suelo en círculo. Uno en el centro con los ojos tapados. Los "levivot" son una golosina típica judía como un buñuelo. Se meten en un saquito que se lanza entre los miembros del círculo de forma que haga ruido cuando se lance. Los jugadores del círculo empiezan a centrarse y cuando el del medio levante la mano se para. El del centro debe adivinar quien lo tiene.

- **LA FERIA**

Se necesita un cubo o cesta lleno de pelotitas. Todos en círculo. Se lanzan las pelotas al grupo y estos deben perseguir a la persona que ligue, que lleva el cubo en la cabeza, para colar todas las bolas.

- **PROHIBIDO PISAR**

Se lanza un balón al aire. Quien lo coja debe lanzarlo a cualquiera que tenga los pies en el suelo. Se pueden hacer otras variantes jugando con las diferentes partes del cuerpo sobre diferentes superficies del espacio en que se desarrolle.

- **NOCHE Y DÍA**

Dos equipos (las noches y los días) dispuestos en dos filas espalda contra espalda. Cada uno de los miembros tiene una pelota en las manos. Hay un par de metros entre las dos filas. El animador gritará “noche” o “día”. Quien sea nombrado deberá correr hacia su casa antes de que le alcance una bola lanzada por alguien del otro equipo.

- **EL CÍRCULO DE FUEGO**

Dividiremos el grupo en dos mitades. Un grupo se dispondrá en círculo, dejando al otro equipo encerrado dentro. Como en una especie de balón prisionero, los participantes de dentro del círculo tendrán que evitar se golpeados por los balones que lance el equipo contrario. También es un juego popular marroquí llamado CHAMMA EN ARÁASH (balón venenoso)

JUEGOS POPULARES MARROQUÍ

- **NÉEZ DÉGUIAN (MUÉVETE RÁPIDO)**

El grupo hará 5 agujeros (1 para cada alumno) en el suelo con un diámetro entre 15 y 20 cm. A 3 metros de distancia se trazarán la línea de lanzamiento. Por rondas, cada jugador lanzará 5 bolas de papel hacia los agujeros con la intención de introducir cuantos pueda. Tras los lanzamientos se realizará la siguiente operación aritmética.

N° DE BOLAS INTRODUCIDAS - 5 = N° DE BOLAS QUE TE TIRAN LOS DEMÁS

- **EZKÁKRA (LA RANA)**

El mismo juego que el escondite inglés pero los participantes que se acercan a la pared deben hacerlo de cuclillas.

- **ÁDRA EN ILLDÍ (MONTAÑA DE ARENA)**

Dividiremos a los alumnos en grupos de 6 personas. Para la preparación de esta actividad, cada grupo deberá construir cooperativamente una montaña de arena. En la cúspide se introducirá un palo.

Posteriormente los participantes se alejarán del montículo formando un círculo que lo rodee. A la señal, los participantes correrán hacia la montaña y empezarán a escarbar. Pierde el jugador al que apunte el palo cuando caiga.

- **MONIRA (LANZA CON PRISA)**

Todos situados en círculo en cuclillas. Uno camina alrededor del círculo con un objeto apropiado que depositará detrás de alguien. Quien lo tenga detrás debe lanzarle el objeto a quien lo puso.

- **MIDRALO (BUSCA EL PALO)**

Como preparación ornamentaremos un palo con muescas, señales o dibujos (poco visibles). Todo el grupo dará la espalda al lanzador, que intentará mandar el palo lo más lejos posible. Tras ello todos deberán encontrar el palo. Gana el primero que lo encuentre y que se lo lleve al lanzador. El resto del grupo deberá evitar que lo entregue de vuelta.

- **FUL-LA-LAH (BUSCA LAS LINEAS)**

Formamos dos equipos. Uno de los equipos se queda esperando, con los ojos cerrados, o cara a la pared. Mientras, el otro grupo deberá trazar líneas en el suelo. Pueden escarbarlas, pintarlas... así como esconderlas o cubrirlas con los elementos que se encuentren a su alrededor (hojas, plantas...).

Una vez finalizado el tiempo deberán tratar de encontrar las líneas lo más rápido posible.

- **TAIXAR (TIRAR LA PIEDRA)**

Se hacen dos grupos de 4/5 jugadores. Cooperativamente deberán ubicar una piedra (o un hito de piedras) a una distancia de unos 10 metros. Por turnos intentarán derribar la piedra. El equipo que pierda llevará a hombros a sus adversarios.

- **SEBAHÁ LAYUR**

Primeramente se construirá un hito de siete pideras aproximadamente a 7 metros de un la línea de lanzamiento. En segundo lugar dividiremos al grupo en 2 equipos (atacante y defensor). Dispuesto en fila lanzarán un zapato hacia la spideras con el objetivo de derribar una o más. Así hasta que todos los miembros hayan fallado, momento en el que lanzará el otro equipo.

En el momento en que un jugador consiga derribar una piedra, todo su quipo correrá hacia el zapato gritando ¡Sbet! (¡alto!) al agarrarlo. Tras esto intentarán alcanzar con él a los miembros del otro equipo, quedando así eliminados

JUEGOS POPULARES SAHARAUIES

- **TALBAT**

Se juega en equipo de tres personas. Los participantes ordenarán en el suelo una fila de piedras que simula un ejército. Se deberán incluir dos pideras más grandes a modo de capitán del ejército. Tras esto los jugadores lanzarán piedras a la fila, debiendo acertar en riguroso orden, primero a los capitanes y posteriormente a la tropa.

Hay dos modalidades: a) Primero capitanes y luego tropa empezando por la derecha. B) Primero capitán y luego a las tropas subsiguientes detrás del capitán.

- **DAGNACH**

Juego realizado por dos personas o dos equipos con una piedra del mismo tamaño cada uno. Lo primero nos marcamos un recorrido con inicio y meta. El objetivo es dar, durante ese recorrido, el mayor número de veces a la piedra del contrario. El primero tira la piedra.

Su contrincante intenta atinarle. Si lo consigue se anota un punto y avanzan hasta el lugar donde cayó la piedra. Si no es así se juega desde el mismo sitio pero cambiando de turno.

- **TENGHACH**

Varios participantes se disponen en círculo. En el centro hay uno en cuclillas en posición fija. Otro más hace de defensor; este se puede mover a fin de proteger al anterior.

Los de fuera deben tocar al que está dentro. Si el defensor toca los pies de un atacante, este ocupará el centro del círculo

- **GARASKALA**

Puede utilizarse como juego de presentación. Consiste en que cada uno adopta el nombre del compañero de la derecha, izquierda, dos puestos a la derecha, etc. Uno de los niños adopta el papel de cantante y en un momento de la canción que inventemos (ya que la original se llama como el juego) dice: levantamos la mano tal persona y yo. Este debe levantar la mano rápidamente.

- **KBAIBA**

Se juega en dos equipos de cuatro personas. Un equipo hacen de caballos y portan cada uno a uno del equipo contrario. Los jinetas se pasan un balón de tela o cuero decorado (koura) sin que se caiga al suelo mientras los caballos se mueven para impedirselo. Aunque el juego original no lo explica, tal vez sea imprescindible acotar un terreno de juego coherente. Cuando el balón se caiga al suelo los jinetes se desembarazan de los caballo, bajan y corren hasta llegar a un punto de llegada o casa. Los caballos deben atinarles con el balón antes de que lleguen.

JUEGOS DE LOS INDIOS NORTEAMERICANOS

- **EL RECADADO**

Uno de los más antiguos juegos indios. Un niño era enviado a dar “un recado” o a hacer una prueba. Los demás se mojaban las manos. Si regresaba antes de que se secaran las manos, el jurado decidía que lo había hecho con gran rapidez.

- **POTLACHES**

Estos potlaches eran enconadas exhibiciones de hospitalidad y generosidad que las tribus se dedicaban unas a otras. Consiste en hacer los mejores regalos a los demás. Culturalmente tenían un marcado carácter competitivo, ya que el hacer un regalo mejor servía para desplantar a las demás tribus. Sin embargo, como educadores podemos reforzar los valores de la generosidad y la solidaridad.

- ***GUGWETC (LA LECHUZA)***

El grupo se sienta en círculo sobre la arena y cada uno dibuja delante de sí, en la arena, tres líneas. Dichas líneas representan respectivamente el arroyo, el sendero y el alma. Uno de ellos, la lechuza, canta una canción repitiendo por ese orden las tres palabras. A la vez borra una línea de cada jugador dando la vuelta al círculo. Aquel cuya línea es borrada en último lugar sale corriendo, intentando esquivar la bola que le lance la lechuza.

También se puede jugar dibujando las tres líneas cada una de una longitud. La lechuza borra del línea de un participante. Sigue dando vueltas y borra la de otro. Quien tenga la línea borrada más larga correrá detrás del otro.

- ***K'ALDJAMAI'QA***

Hacemos un círculo cogidos de las manos y empezamos a girar, primero lentamente y cada vez más deprisa hasta que la gente se caiga.

- ***K'ITQAI'SLFQÑ (MANIPULAR SECRETAMENTE BAJO LA MANTA)***

Los jugadores forman dos equipos situados a cierta distancia unos de otros. Se nombra un capitán por bando. Este, con una manta sobre los hombros para ocultar sus movimientos, pasa a uno de su grupo una piedra o un palo. El otro equipo debe adivinar quien lo tiene.

- ***AROS CONCÉNTRICOS***

Se necesitan dos aros de diferentes tamaños. Se tira el aro grande y después debemos tirar el pequeño de forma que caiga dentro del grande.

Otra versión más divertida consiste en formar dos equipo que en fila van probando suerte. Cuando consiguen meter el aro avanzan hasta donde estén los mismos. Ganará el equipo que antes llege a la meta.

Como curiosidad podemos explicarle a los alumnos que las niñas y niños nativos construyen ellos mismos los aros a base de ramas secas, hebras de lana y raíces o plantas como los juncos.

- ***BALOMPIÉ INDIO***

Estas carreras se celebran después de la siembra, entre equipos de tres a seis jugadores. No hay árbitro, goles ni un campo de juego limitado. Los jugadores impulsan el balón que les corresponde a puntapiés a lo largo de un recorrido de ¡30 a 65 km! Nosotros podemos jugar con tiempo; en diez minutos ver hasta donde es capaz de llegar cada equipo.

También los indios hopi, del sudoeste de Estados Unidos compiten de forma muy parecida, representando cada equipo a un “kiva” o templo sagrado.

- ***AJUTATUT***

Juego de los indios inuit que consiste en ponernos en círculo con la mano izquierda en la espalda. El objetivo es pasar una pelota blanda de un jugador al de su derecha golpeándola con la palma de la mano libre.

Conclusión

A la luz de las investigaciones recopiladas en esta revisión bibliográfica queda patente la importancia de trabajar en torno a la competencia social y cívica en educación, no sólo por la utilidad que reviste a la hora de adquirir los conocimientos básicos impuestos por el currículo, sino en relación con conseguir herramientas básicas para la maduración

personal, la personalidad, el espíritu crítico y unas bases sólidas para las relaciones intra e interpersonales en el entorno social.

Queda de manifiesto los grandes avances que se han hecho tanto institucionalmente como todo el esfuerzo del entorno educativo para desarrollar, favorecer y mejorar esta educación competencial como vía para generar en los alumnos las inquietudes y espíritu participativo para una inserción satisfactoria en la sociedad y el entorno laboral.

Sin embargo, no debemos olvidar las carencias que persisten en torno a determinadas dimensiones como las habilidades emocionales, que son condición *sine qua non* para unas adecuadas relaciones sociales en tanto que la sociedad no pretende si no avanzar, buscar el bien colectivo y perpetuar las estructuras creadas y mejorarlas día a día. Valores como la solidaridad, la empatía, la colaboración y cooperación, el trabajo en equipo, el respeto y la tolerancia a la diversidad son cualidades fundamentales que los alumnos deben adquirir a lo largo de su vida aprovechando las herramientas que se les ofrecen desde edades tempranas, ya que potenciarlas es el primer paso para crear una sociedad más sana, estable y enfocada en solventar las problemáticas que van surgiendo, avanzando en común hacia el futuro.

Por su parte, la educación física ofrece un entorno valiosísimo y privilegiado para el trabajo en profundidad de la competencia social debido a sus métodos, ejercicios, actividades y las situaciones que de manera natural se generan, resaltando el respeto a las reglas y las normas, el carácter participativo y cooperativo intrínseco a los deportes reglados o el juego y el contexto de comunicación y diversidad que la acompaña.

Más que nunca debemos tener clara la importancia de la competencia social y aprovechar la transversalidad inherente a ella para, subsidiariamente, trabajar en común con todas las áreas para alcanzar una efectividad óptima a la hora de educar y acompañar a los alumnos en el proceso de forjar su personalidad y rasgos sociales.

Lista de referencias

- Andrews, S. Fastqc, (2010). A quality control tool for high throughput sequence data.
- Augen, J. (2004). Bioinformatics in the post-genomic era: Genome, transcriptome, proteome, and information-based medicine. Addison-Wesley Professional.
- Blankenberg, D., Kuster, G. V., Coraor, N., Ananda, G., Lazarus, R., Mangan, M., ... & Taylor, J. (2010). Galaxy: a web-based genome analysis tool for experimentalists. *Current protocols in molecular biology*, 19-10.
- Bolger, A., & Giorgi, F. Trimmomatic: A Flexible Read Trimming Tool for Illumina NGS Data. URL <http://www.usadellab.org/cms/index.php>.
- Giardine, B., Riemer, C., Hardison, R. C., Burhans, R., Elnitski, L., Shah, P., ... & Nekrutenko, A. (2005). Galaxy: a platform for interactive large-scale genome analysis. *Genome research*, 15(10), 1451-1455.
-
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Eurydice (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid. Comisión Europea/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2006). RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
- Ley de Ordenación Educativa (Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006)
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Bases para desarrollar la competencia social en la escuela*.

Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. Revista Tándem. Didáctica de la educación física.

López de Dicastillo, N., Iriarte, C., González-Torres, M^aC, (2008). Competencia social y educación cívica. Editorial Síntesis

Ruiz, J.J. (2008). Las competencias básicas en la educación primaria. Revista digital nº127.

Carretero, A. (2008). Vivir y convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria. Granada: Andalucía Acoge.

Díez Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. Avances En Supervisión Educativa, (9). recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/338>

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación emocional. Madrid: Wolters Kluwer

Llanos, C., & Pichardo, M. Carmen., & García, T., & Justicia, F (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(3),441-452. ISSN: 1577-7057. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080315452>

Díez Rivera, L.J., & Gorrín González, A. , & Fernández Cabrera, J.M., & Sosa Álvarez, G. , & Pacheco Lara, J.J. , & Gómez Rijo, A. (2008). NUEVA PROPUESTA CURRICULAR PARA EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 8(29),93-108. ISSN: 1577-0354. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222978005>

Climent, J.B. (2009). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. Revista Complutense de Educación. Vol. 21 Núm. 1 (2010) 91-106

Comellas, J. (2009). Familia y escuela: compartir la educación. Barcelona: Graó.

Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. Revista aula de innovación educativa. N°187

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Revista aula de innovación educativa. N°187

CANALS, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En MIRALLES, P.; MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (eds.). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, vol. I, pp. 143-153. Murcia: AUPDCS

Lázaro, C. (2021). Las competencias básicas: Historia. Psicosol. <https://psicosol.es/noticias/las-competencias-basicas-historia/>

González, S., Catalán, M. & Lara, J. M. (2011). La competencia social y ciudadana en Educación Física. En O. R. Contreras & R. Cuevas (Eds.), Las competencias básicas desde Educación Física (pp. 63-77). Barcelona: INDE.

Bravo, I.; Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 2 (2012) março, 123-140

KeyCoNet (2012-2014). Social and civic competences. <http://keyconet.eun.org/social-and-civic>

Gaviria Cortés, D. F., & Castejón Oliva, F. J. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. Qualitative Research in Education, 2(2), 161-186.

Velázquez Callado, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M^aJ., Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. Estudios sobre educación. Vol.26. PP. 125-147

Reporte EduTrends (2015). Educación basa en competencias. Observatorio de innovación educativa del tecnológico. Monterrey

Puig Gutiérrez, M., y Morales Lozano, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: Conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. (pp. 259-282). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Capllonch Bujosa, M, & Monzonís Martínez, N (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (28),256-262. ISSN: 1579-1726. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428045>

Méndez Alonso, D; Méndez Giménez, A; Fernández-Río, F.J., (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 233-246.

Acebedo, M.J. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. Revista TEMAS, 3(11),203 – 226

Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva, O., Gracia, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. Revista complutense de Educación. Vol 27. (2016) 53-73

Figueras, S., Capllonch, M., Blázquez, D., y Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. Apunts. Educación Física y Deportes, n.º 123, 1.er trimestre (enero-marzo), pp. 34-43

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Bisquerra, R. (2020). La competencia social. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/competencia-social/>

Kokkonen, J., Gråstén, A., Quay, J., Kokkonen, M., (2020). Contribution of Motivational Climates and Social Competence in Physical Education on Overall Physical Activity: A Self-Determination Theory Approach with a Creative Physical Education Twist. Kokkonen, J., Gråstén, A., Quay, J., Kokkonen, M., (2020). Contribution of Motivational Climates and Social Competence in Physical Education on Overall Physical Activity: A Self-Determination Theory Approach with a Creative Physical Education Twist.

Del Campo, E. (2012). Más allá del aprendizaje académico. Selección y comentarios al informe de la OCDE. <https://www.sociedadeducacion.org/blog/mas-alla-del-aprendizaje-academico/>

Comisión Europea (2021). Empleo, asuntos sociales e inclusión. (7 de Junio de 2022). <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1146&langId=en>

Fernández-Rio, Javier; Méndez-Giménez, Antonio El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 29, enerojunio, 2016, pp. 201-206 Federación Española de Docentes de Educación Física Murcia, España

Castellote , Ramón M. Ed.Miraguano. JUEGOS DE LOS INDIOS NORTEAMERICANOS PARA JUGAR EN LA NATURALEZA. Madrid, 1996

Los juegos y actividades citados en el bloque de “ideas concretas para trabajar la competencia social a través de la educación física” son, en su práctica totalidad, consecuencia directa de mi experiencia en el ámbito de la educación no formal. Son adquiridos de forma experiencial a través de la participación en asociaciones infantiles y juveniles y proyectos de ocio y tiempo libre. No obstante, aquí recogeremos algunos ejemplos de libros en los que encontrar, salvando las diferencias, multitud de juegos y variantes similares:

-Figueras P, Aldave S y Rubio O. (2019). Actividades de ocio y tiempo libre. ALTAMAR Editorial.

-Ventosa, V. (2020). Manual del monitor de Tiempo Libre: Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil. Editorial CCS.

- González, F. (2018). Actividades de ocio y tiempo libre. Ediciones paraninfo.

-Jiménez, N. (2014). Técnicas y recursos de animación en actividades de tiempo libre. Certificados de profesionalidad. Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil. Editorial Elearning

- Pastor, A. (2015). Actividades de educación en el tiempo libre infantil y juvenil: Proyectos educativos de ocio. Certificados de profesionalidad. Dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil. Ideaspropias Editorial.